



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

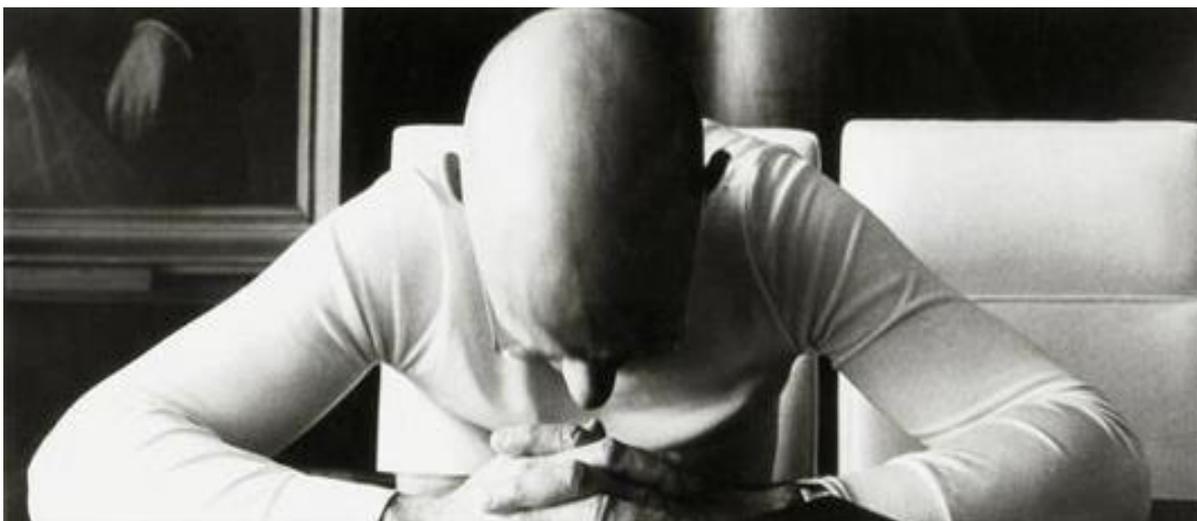
JOSÉ EDUARDO FONSECA OLIVEIRA

**MICROFÍSICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
Deslocamentos no discurso pedagógico e na prática docente**

São Luís
2016

JOSÉ EDUARDO FONSECA OLIVEIRA

**MICROFÍSICA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:
Deslocamentos no discurso pedagógico e na prática docente**



Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Ilma Vieira do Nascimento

Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas.

São Luís
2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: José Eduardo Fonseca Oliveira

Título: “Microfísica das práticas pedagógicas: deslocamentos no discurso pedagógico e na prática docente”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Instituições Escolares, Saberes e Práticas Educativas.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a Ilma Vieira do Nascimento – PPGE/UFMA
Orientadora

Prof^a. Dr^a Maria Núbia Barbosa Bonfim - PPGE/UFMA

Prof^a. Dr^a Maria Olília Serra – DEFIL/UFMA

Prof. Dr^o Almir Ferreira Júnior – PPGPSI

Dedico esse trabalho a minha mãe Maria Benedita Fonseca (*in memoriam*), pois era um sonho dela ver um filho formado em uma universidade pública. Graduei-me, e chego ao mestrado como um testemunho vivo que as pessoas podem morrer, mas os seus sonhos permanecem vivos, e podem ir além do que fora sonhado.

AGRADECIMENTOS

Acredito que os belos projetos, as mais simples e complexas realizações se dão em um ambiente de motivação, solidariedade e apoio. Ao longo dos dois anos de envolvimento com a produção dessa pesquisa, não estive só. Muitas pessoas, a seu modo e a seu jeito, ajudaram-me a construir esta história de formação. Por isso, deixo aqui registrados os meus agradecimentos.

Agradeço, primeiramente, e principalmente, a Deus, que dá sentido à minha vida e a tudo o que eu faço. A Ele toda honra e toda a glória.

À minha esposa Claudiane pelo incentivo e apoio nas horas difíceis.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a. Ilma Vieira do Nascimento, pelo incentivo, confiança e valiosas contribuições transmitidas sempre de forma afetuosa.

Aos professores que integram o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão; todos foram de considerável importância no meu processo de formação. Destaco as professoras doutoras: Lélia Cristina Silveira de Moraes, Maria Alice Melo, Maria Núbia Barbosa Bonfim, Iran de Maria Leitão Nunes e Francisca das Chagas Silva Lima, bem como o Prof. Dr. Acildo Leite da Silva, onde cada um à sua maneira contribuiu de forma decisiva para esta pesquisa.

A meu orientador informal e de todos os momentos, Prof. Dr. Almir Ferreira da Silva Júnior, a Prof^a. Dr^a. Maria Olívia Serra pelas valiosas contribuições oportunizadas no exame de qualificação. À Prof^a. Dr^a Lindalva Martins Maia Maciel, pelo diálogo oportuno.

À Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, pela bolsa, extremamente importante no desenvolvimento desta pesquisa;

À todos docentes e discentes que participaram desta pesquisa;

À minha universidade, UFMA, nesses seis anos de boas recordações;

À minha cunhada e amiga Ana Raquel, pelo apoio e ajuda sempre que necessário;

Aos meus irmãos, sobrinhos, cunhadas (os), minha sogra e sogro pelo acolhimento;

Agradeço pelo o que não tenho palavras para expressar.

Aos meus familiares de forma geral.

Aos muitos alunos.

Aos vários colegas.

Aos poucos amigos.

*“Sou o intervalo entre o que desejo ser e o que os outros me fizeram”
(FERNANDO PESSOA)*

Quem alcançou em alguma medida a liberdade da razão, não pode se sentir mais que um andarilho sobre a Terra e não um viajante que se dirige a uma meta final: pois esta não existe. Mas ele observará e terá olhos abertos para tudo quanto realmente sucede no mundo; por isso não pode atrelar o coração com muita firmeza a nada em particular; nele deve existir algo de errante, que tenha alegria na mudança e na passagem. Sem dúvida esse homem conhecerá noites ruins, em que estará cansado e encontrará fechado o portão da cidade que lhe deveria oferecer repouso; além disso, talvez o deserto, como no Oriente, chegue até o portão, animais de rapina uivem ao longe e também perto, um vento forte se levante, bandidos lhe roubem os animais de carga. Sentirá então cair a noite terrível, como um segundo deserto sobre o deserto, e o seu coração se cansará de andar. Quando surgir então para ele o sol matinal, ardente como uma divindade da ira, quando para ele se abrir a cidade, verá talvez, nos rostos que nela vivem, ainda mais deserto, sujeira, ilusão, insegurança do que no outro lado do portão e o dia será quase pior do que a noite. Isso bem pode acontecer ao andarilho; mas depois virão, como recompensa, as venturosas manhãs de outras paragens e outros dias, quando já no alvorecer verá, na neblina dos montes, os bandos de musas passarem dançando ao seu lado, quando mais tarde, no equilíbrio de sua alma matutina, em quieto passeio entre as árvores, das copas e das folhagens lhe cairão somente coisas boas e claras, presentes daqueles espíritos livres que estão em casa na montanha, na floresta, na solidão, e que, como ele, em sua maneira ora feliz ora meditativa, são andarilhos e filósofos. Nascidos dos mistérios da alvorada, eles ponderam como é possível que o dia, entre o décimo e o décimo segundo toque do sino, tenha um semblante assim puro, assim tão luminoso, tão sereno-transfigurado: — eles buscam a filosofia da manhã (NIETZSCHE, 2000, p. 306).

Entre as descobertas humanas há duas difícilimas, e são: a arte de governar os homens e a arte de educá-los. (KANT, 1996. p.21)

O homem, durante milênios, permaneceu o que era para Aristóteles: um animal vivo e, além disso, capaz de existência política; o homem moderno é um animal, em cuja política, sua vida de ser vivo está em questão. (FOUCAULT, 1988, p. 156).

RESUMO

Observa-se que em grande medida os processos de disciplinarização e subjetivação se dão no espaço escolar pelos dispositivos presentes nessa instituição coadunando com o tempo, pois é neste ambiente que o indivíduo permanece a maior parte de sua vida formativa, considerando que cada vez esse tempo é acrescido, aumentando, assim, o alcance, a criação e aperfeiçoamento de tecnologias políticas do corpo e práticas de subjetivação. A presente pesquisa de natureza teórica e empírica, objetiva desterritorializar/desfamiliarizar as análises de um desses importantes dispositivos de subjetivação que são as “práticas pedagógicas”, a partir da microfísica formulada por Foucault. Este oferece uma leitura de poder em termos de múltiplas relações, que perpassa a escala micro estruturando atividades de indivíduos na sociedade e instituições. O poder se faz presente em todas instituições, relações e situações, assim ele está presente também na construção do conhecimento científico, em seus enunciados, suas aplicações, que se ampliam e ramificam-se, alcançando a esfera da educação e do saber científico produzido nessa área. Dessa feita, optou-se nessa pesquisa por deslocar a conceituação de microfísica para pensar a prática pedagógica, observando seus agenciamentos, seus jogos de verdade, suas linhas de forças vertidas à subjetividade do aluno e do professor. Percorreu-se ainda um trajeto arqueogenealógico de textos oficiais da UNESCO sobre educação, bem como um caminho epistemológico, observando que a prática pedagógica, embora seja responsável pela produção coletiva do conhecimento, se tornou um saber sujeito. Quanto à pesquisa de campo, objetivou-se perspectivar por um lado o entendimento que os docentes têm sobre prática pedagógica no universo específico da área de saber de cada um, e por outro desvelar práticas pedagógicas de resistência, considerando a partir de Foucault que onde existe o poder, deve existir uma resistência a ele, que seja inventiva, móvel e produtiva. Dessa feita, deslocou-se essas características de resistência ao poder, para pensar práticas pedagógicas que possam se contrapor a estruturas de poder que alimentam o foço entre teoria e prática e consolidam uma prática pedagógica meramente de instrução, distanciando-se de uma formação mais ampla. Por fim, observou-se como resultado, que a prática pedagógica tornou-se um saber sujeito, responsável pela subjetivação docente e discente e alimenta a fissura entre teoria e prática.

Palavras-chave: Microfísica. Práticas Pedagógicas. Subjetivação

ABSTRACT

It is largely observed that the discipline and subjective processes are given at school by the devices present in this institution conciliated with time, it is in this environment that the individual remains the most of his formative years, considering that this period of development is increased, thereby enhancing the scope, the creation and improvement of political technologies of the body and subjectivity practices. This theoretical and empirical objective research deterritorialize / defamiliarize the analysis of these important subjectification devices which are the "educational practices", from the microphysics formulated by Foucault. It offers a reading power in terms of multiple relationships, which runs through the micro scale structuring activities of individuals in society and institutions. Power is present in all institutions, relationships and situations, so it is also present in the construction of scientific knowledge, in their statements, their applications, which expand and branch, reaching the sphere of education and scientific knowledge produced in this area. Thus, it was decided to move from the concept of microphysics to think about the pedagogical practice, watching their assemblages, truth games, lines of forces poured into the subjectivity of student and teacher. We have indeed come a long way throughout arch genealogical method path of UNESCO's official texts on education, as well as an epistemological way, noting that the pedagogical practice, although it is responsible for the collective production of knowledge has become a knowledge subjected. With regard to the field research a perspective was aimed, on one hand to the understanding which teachers have about teaching practice in the particular universe area of knowledge of each, and on the other one, unveiling pedagogical resistance, where there is power considering from Foucault, there must be a resistance to it, that is inventive, mobile and productive. From there, shifted these power resistance characteristics, to think pedagogical practices that can counteract the power structures that feed the focus of theory and practice and consolidate a pedagogical practice merely of instruction, detaching from a broader formation. Finally, it was observed as a result, the teaching practice has become a knowledge subjected responsible for teaching and student subjectivity and feeds the rift between theory and practice.

Key words: Microphysics. Pedagogical Practices. Subjectivity

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dez Premissas e Pressupostos para os Estudos Pós-Estruturalista em Educação.....	24
Quadro 2 - Artigos selecionados para o Estado da Arte.....	55
Quadro 3 - Entrevista com o Professor Humanas 01.....	131
Quadro 4 – Entrevista com o Professor Humanas 02.....	135
Quadro 5 – Entrevista com o Professor área da saúde 01.....	138
Quadro 6 – Entrevista com o Docente CB1.....	148
Quadro 7 – Entrevista com o Docente CB2.....	152
Quadro 8 – Entrevista com o Docente CB3.....	158
Quadro 9 – Entrevista com o Docente PE1.....	163
Quadro 10 – Entrevista com o Docente PE2.....	169
Quadro 11 – Entrevista com o Docente PE3.....	175
Quadro 12 – Entrevista com o Docente MTM1.....	179
Quadro 13 – Entrevista com o Docente MTM2.....	182
Quadro 14 – Elementos constituinte da prática pedagógica apontados pelos docentes.....	191
Quadro 15 – Quatro propostas para equacionar a fissura teoria e prática.....	199
Quadro 16 – Sistema de práticas aninhadas.....	200
Quadro 17 - Formação dos docentes entrevistados.....	202

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – CAMINHOS TEÓRICO - METODOLÓGICO.....	20
1.1 PERCURSO METODOLÓGICO.....	20
1.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS DA PESQUISA.....	26
1.3 LÓCUS DA PESQUISA.....	27
1.4 SUJEITOS DA PESQUISA.....	27
1.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	27
CAPÍTULO II - POR QUE PENSAR COM FOUCAULT?	30
2.1 SUJEITO E EDUCAÇÃO.....	32
2.2 FOUCAULT E A PEDAGOGIA.....	38
2.3 ANALÍTICA DO PODER.....	44
2.4 ARQUEOLOGIA DO PEDAGÓGICO.....	48
2.5 GENEALOGIA DA PRÁTICA.....	50
CAPÍTULO III – CAMINHOS PEDAGÓGICOS DE UMA PRÁTICA.....	54
3.1 ESTADO DA ARTE EM MOLDES ARQUEOLÓGICOS.....	54
3.2 A PRÁTICA NO MUNDO GREGO.....	64
3.3 A MORAL CRISTÃ E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	70
3.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O MÉTODO MODERNO.....	73
3.5 PRÁTICA PEDAGÓGICAS PÓS-MODERNA.....	78
CAPÍTULO IV – MICROFÍSICA DO CURRÍCULO.....	82
4.1 RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO.....	82
4.2 UM TRAJETO PELAS TEORIAS DO CURRÍCULO.....	85

4.3 MICROFÍSICA DO CURRÍCULO EM CONTRAPOSIÇÃO A UMA METAFÍSICA DO CURRÍCULO.....	89
4.4 NOÇÃO DE CURRÍCULO MENOR.....	93
4.5 CURRÍCULO E CUIDADO DE SI.....	97
CAPÍTULO V – DESLOCAMENTOS DE UMA PRÁTICA.....	102
5.1 CAMINHOS ARQUEOGENEALÓGICO DOS TEXTOS OFICIAIS UNESCO.....	102
5.2 GOVERNAMENTALIDADE E GESTÃO DO PEDAGÓGICO.....	112
5.3 PARRHESIA E ÊTHOS NA CONDUÇÃO DO ENSINO.....	118
5.4 COMPROMISSO DE PENSAR O PRESENTE.....	121
5.5 A EXPERIÊNCIA DE SI E A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	124
CAPÍTULO VI – AGENCIAMENTOS.....	128
6.1 TECENDO AS PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES.....	128
6.2 PRIMEIROS FIOS TECIDOS.....	129
6.3 O LUGAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO DISCURSO DOCENTE.....	147
6.4 UNIDADES ANALÍTICAS.....	186
RESSIGNIFICAÇÕES.....	205
REFERÊNCIAS.....	211
ANEXOS.....	220

INTRODUÇÃO

O filósofo francês Gilles Deleuze (2006) afirmou em sua tese de doutorado¹ que o “pensamento é forçado a pensar”, dito de outra forma, só se pensa porque se é provocado. O pensamento para esse autor não nasce naturalmente, ele é forçado, algo o provoca, o instiga, o importuna, e esse algo é um problema que desencadeia sempre algo singular no pensamento.

Porém, nem todo problema nos provoca, alguns nos constrange, nos impacienta, sem, contudo, desencadear a singularidade de pensar, de construir/desconstruir, de relacionar, de viver, de debruçar-se sobre tal, buscando o funcionamento do problema que provocou o pensamento, e assim, o obrigou a pensar.

No âmago dessa premissa deleuziana reside a constatação que se pensamos quando somos forçados a pensar, aprendemos então quando pensamos. E o aprender passa então por um deslocamento, de uma reconhecimento², como pensava Platão, e assimilado por algumas correntes pedagógicas para a ordem do problemático, como aponta Deleuze.

Pensando por problemas e aprendendo com eles, que o olhar frente ao objeto dessa pesquisa foi se ressignificando, onde passou-se a observar seus agenciamentos, suas linhas de forças, suas descontinuidades históricas, e principalmente, questionou-se quanto ao seu funcionamento.

Com efeito, almeja-se perspectivar a aproximação do objeto dessa pesquisa, iniciando pela trama conceitual, que coaduna com as reflexões do principal referencial teórico dessa pesquisa, a saber, Michel Foucault. Para ele, o principal papel da filosofia não é, desmascarar ideologias ou descobrir verdades ocultas, como postulada, por exemplo, pelo conceito usualmente utilizado no Brasil³, quando enuncia ser a filosofia uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto, sendo esse radical entendido no sentido de ir à raiz, ou seja, ao não aparente, ao que não se mostra, porém se constitui como fundamento.

Para Foucault, a tarefa da filosofia é bem distinta. Ela deve se ocupar, em tornar visível o que já é visível, “ou seja, fazer aparecer o que está tão perto, o que é tão imediato, o que está tão intimamente ligado a nós mesmos que exatamente por isso não o percebemos”. (FOUCAULT, 2014b, p. 42-43). Faz-se necessário interrogar as relações de poder que nutrem

¹ Tese apresentada em 1968, tem por título *Diferença e repetição*.

² Para Platão, é a alma racional que exprime o conhecimento. E essa alma por ter o atributo de eternidade, é parte constitutiva do mundo das ideias, que na construção teórica de Platão é superior ao mundo material. Assim, quando encarnada no corpo, ela se esquece das ideias captadas no mundo das ideias, pelas limitações impostas no mundo material. Logo, ao longo da vida ela vai precisar passar pelo processo de “reconhecimento”, ou seja, lembrar do que já sabia.

³ Refiro-me ao conceito desenvolvido por Demerval Saviani, muito utilizado em livros didáticos, presente no livro *Educação do senso comum à consciência filosófica*

e, por vezes, justificam tais relações e conceitos familiarizados. Afinal, quantas vezes lança-se o olhar para algo que se tornou tão familiar que a familiaridade obscureceu determinadas nuances? E, por vezes, se consegue olhar para o mesmo objeto ou paisagem familiar e não enxergar algo que sempre esteve ali, mas não se havia dado conta.

O melhor exemplo é o olhar que o estrangeiro lança à cidade do outro, quando enaltece ou mesmo critica algo, por ser novidade para ele, não familiar, diferente de quem nasceu ou mora há algum tempo na cidade, que não consegue ter esse olhar, pela natureza familiar que é nutrida. O muito ver, lidar, trabalhar, ler, a mesma coisa etc., acaba por estabelecer vínculos de familiaridade, que por vezes precisam passar pela desfamiliarização para enxergar seu funcionamento, e se existe um problema para a filosofia e para a educação, este reside no familiar: conceitos, postulados, premissas e teorias que, por tamanha familiaridade, tornaram-se inquestionáveis.

Busca-se nessas duas áreas de saber, o novo, o não dito, o que ainda está nas sombras. Isso gerou e tem gerado uma busca interminável pela essência das coisas, incidindo em sólidos edifícios metafísicos e teorias totalizantes. Por mais que pareça tímido reservar à filosofia o papel de lidar com o visível, ressalta-se que é esse visível que está em funcionamento, e, portanto, ativo no corpo social, determinando ou conservando mudanças, construindo ou desconstruindo processos, desenvolvendo novas formas de saber e inaugurando relações distintas de poder. Lidar com o não visível é construir um mundo artificial de conceitos e teorias distante do mundo real. Pensa-se a partir de Foucault, que passa da hora de abandonar o lindo país conceitual de Alice e suas metanarrativas maravilhosas, e voltar-se para os problemas de José, o de Carlos Drummond de Andrade, problemas visíveis, reais, bem familiares e cotidianos, nesse caso, do cotiando filosófico e educacional.

Problematiza-se, portanto, nesse trabalho um conceito visível, aparente, familiar que é o de prática pedagógica, conceito esse que de tão familiar, já está quase que plasmado no inconsciente pedagógico de todos ou de boa parte daqueles que militam na área educacional. Um número elevado de teóricos dá esse conceito como já definido, entendido, explicitado, exaustivamente explicado e por todos entendido. Observa-se isto curiosamente nos artigos⁴ e mesmos nos livros que elencam nos seus títulos “práticas pedagógicas”, onde a maioria não define esse conceito, dando-o como já definido e entendido, partindo assim de imediato para problematizações, relações conceituais e empíricas.

⁴ No capítulo III, está o Estado da Arte sobre esses artigos.

Postula-se dessa feita, uma das proposições que norteia essa pesquisa, que consiste em um problema de caráter epistemológico quanto à conceptualização de prática pedagógica, emergindo assim, um questionamento sobre as relações de poder na construção dessa área específica do saber científico educacional.

Toma-se assim como referência nesse empreendimento conceitual o pensamento foucaultiano, que observa a íntima relação que o poder tem com o saber. Compreendendo que o poder se faz presente em todas as instituições, relações e situações, assim ele está presente também na construção do conhecimento científico, em seus enunciados, em suas aplicações, que se ampliam e ramificam-se, alcançando a esfera da educação e do saber científico produzido nessa área.

Destarte, questiona-se como o poder está organizado em níveis de ação e intervenção no saber científico produzido na esfera da educação, especificamente na prática pedagógica, e o porquê essa produção científica não ser sistematizada em uma prática. Dito de outra forma, questiona-se: qual o momento histórico e epistemológico do fosso que separa o vasto conhecimento produzido na esfera da educação e de sua aplicação em uma prática pedagógica? O que separa o conhecimento científico pedagógico do ensino em sala de aula? Quais distanciamentos do mundo da pesquisa e do mundo da escola? Por fim, e não menos importante, quais relações de poder criaram, sistematizaram e vem consolidando ao longo do tempo esse fosso entre teoria e prática pedagógica?

Contempla-se assim, uma das questões mais antigas do universo da educação, o porquê as pesquisas em educação têm efeitos inexpressíveis sobre as práticas pedagógicas. Considerando que as ciências da educação pela sua longevidade já produziram um vasto material, somado a outros saberes filosóficos, sociológicos, dentre outros, que em alguns momentos tem em suas pesquisas uma diretiva à educação, o questionamento aqui colocado tem sua dimensão ampliada.

Dessa feita, e seguindo as trilhas abertas por Philippe Perrenoud (2011), procura-se investigar com os professores sobre o acesso desses a essas pesquisas que são produzidas em sua área de conhecimento e atuação, se há um interesse na busca dessa produção, e se eles consideram efetivas a divulgação dessas pesquisas, ou se necessitaria de uma difusão maior e melhor desse quantitativo de produção desse saber.

Objetiva-se nesse domínio empírico da pesquisa, além do que acima foi exposto, um reconciliar da filosofia com a educação a partir de pesquisas de campo. Considerando que há um certo interesse da filosofia, mesmo quando vertida a educação, a digressões

eminentemente teóricas e abstratas⁵. Pretende-se quebrar a linha divisória dessa imposição conceitual, transgredir a norma, fazer emergir um contrafluxo aos processos teóricos dominantes, além de conciliar dados empíricos e teóricos em uma pesquisa que permita pensar de outra maneira.

Problematiza-se assim, a partir dos dados empíricos, a formação do professor, questionando em qual paradigma teórico ele é formado e de que forma isso é determinante para sua identidade docente e sua prática pedagógica, o entendimento que esse possui sobre prática pedagógica, e se sua prática é a mesma de quando iniciou a profissão docente, dentre outros questionamentos.

Um elemento distinto ainda diretivo à formação docente dessa pesquisa reside na compreensão que o professor é também alvo dos processos de subjetivação⁶ na instituição escolar. A maioria das pesquisas que admitem a escola como lugar de fabricação de subjetividades, utilizando-se de conceitos foucaultianos, elencam apenas o aluno como alvo das técnicas de subjetivação. Problematiza-se, porém, que o professor é igualmente alvo desse processo de subjetivação, ao ponto desses processos alcançarem sua prática pedagógica, podendo torná-la universal, ou seja, atendendo às necessidades próprias de sua época de forma generalizante, chama-se a isso, práticas de governo.

Além da trama conceitual, outro ponto de aproximação desse objeto de estudo foi o exercício do dialogar com minha orientadora, e a participação no grupo de pesquisa “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente” do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão, bem como o olhar e refletir sobre minha própria prática pedagógica, coadunando com as revisões bibliográficas que esse novo problema de pesquisa foi se delineando. Esse breve relato não tem como pretensão de indicar ou mesmo fazer uma história do início de quando surgiu o interesse pelo objeto de estudo dessa pesquisa. Como nos alerta Foucault, o sentido histórico “deve ter apenas a acuidade de um olhar que distingue, reparte, dispersa, deixa operar as separações e as margens” (FOUCAULT, 2014b, p.71), a proposta é remontar de forma não linear as teias e as tramas que fizeram emergir esse objeto de estudo.

⁵ Segundo Deleuze e Guattari a filosofia é “a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. (DELEUZE & GUATTARI, 2009, p.10). Porém, os filósofos franceses não se limitam a dizer apenas o que a filosofia é, mas, e também o que ela não é, “ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação” (*ibid.*, p. 14). Dessa feita, questiona-se nesse trabalho o caráter eminentemente contemplativo das reflexões filosóficas.

⁶ Foucault define subjetivação como “[...] o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente, de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização da consciência de si.” (FOUCAULT, 2004, p. 262)

Minha graduação em filosofia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA sempre esteve acompanhada por pesquisas de iniciação científica diretiva à educação, primeiro como voluntário do grupo tecnologia e métodos para o ensino de filosofia, e posteriormente, como bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq do projeto: “A dimensão ética e estética de uma hermenêutica da educação no pensamento de Gadamer”, que, dentre outras coisas, possibilitou-me o contato e a pesquisa de textos desse pensador alemão, além de outros autores que tematizam a educação.

A escolha pela educação como problema filosófico de pesquisa, não se deu aleatoriamente, ao contrário, entende-se que alguns temas relegados pela filosofia aos campos da ética, estética e da política, são antes de tudo, problemas educacionais, e que, portanto, deveriam ser problematizados dentro dessa área de saber, em consonância com o saber pedagógico produzido.

Entretanto, reconhecia-se faltar um melhor aprofundamento do saber pedagógico, e o acesso ao Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão –UFMA, veio produzir agenciamentos importantes para essa pesquisa, e principalmente para minha formação, recordando uma vez mais Foucault “ de que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece” (FOUCAULT, 1984, p.15). Assumidamente esses descaminhos conduziram-me ao objeto dessa pesquisa.

Assim, como anteriormente expresso, optou-se por uma pesquisa sobre “A microfísica das práticas pedagógicas”, que pretende enxergar essas práticas sob um ângulo diferente a partir das micro-relações de poder.

Destarte pretende-se desterritorializar nessa pesquisa a ideia de uma prática pedagógica universal, alicerçada ainda em um modelo clássico de sujeito, que postula o sujeito como algo dado, e que assim necessita ser educado, resultando no final dessa equação em uma prática pedagógica universal e meramente de instrução. Entretanto, considera-se nesse trabalho o sujeito como uma construção histórica, tal qual pensado por Foucault, sujeito esse que passa por transformações históricas e igualmente por processos de subjetivação.

Logo, elenca-se nessa pesquisa a analítica das práticas pedagógicas em dois domínios. O primeiro, desterritorializando a ideia de uma prática pedagógica universal, pensando uma prática a partir das relações de poder que constituíram e consolidam um pensamento pedagógico ainda alicerçado em um modelo clássico de sujeito e, portanto, preso aos processos de subjetivação e práticas de governo.

No segundo domínio, abordam-se os campos derivativos da produção de conhecimento, trilhando um caminho arqueológico dos textos oficiais⁷ e suas produções discursivas sobre prática pedagógica. Em um desdobramento desse domínio arqueológico, elenca-se um caminho genealógico de pesquisa sobre o distanciamento entre teoria e prática pedagógica, que nutre o fosso entre o mundo da pesquisa e o mundo do ensino escolar, desnudando as microfísicas relações de poder que sustentam o saber científico educacional diretivo às práticas pedagógicas.

Considerando-se a exposição até aqui redigida, bem como o problema de pesquisa já exposto, optou-se em dividir essa dissertação em seis capítulos. O primeiro capítulo - Caminhos teórico – metodológico, define a escolha do paradigma teórico-metodológico norteador desse trabalho, a saber o pós-estruturalismo. Reserva-se também nesse capítulo um quadro com as dez premissas e pressupostos para os estudos pós-estruturalista em educação, considerando divergências conceituais sobre o uso do pós-estruturalismo. Achou-se relevante estabelecer marcos conceituais para a pesquisas e possíveis leitores que queiram usar posteriormente esse paradigma em seus trabalhos. Delineou-se ainda nesse capítulo o objeto, o lócus e sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos e instrumentos a serem utilizados na pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado: Por que pensar com Foucault?, tem por foco delimitar o uso desse teórico e de alguns de seus conceitos utilizados nessa pesquisa. No bojo da teorização foucaultiana tematiza-se o problema do sujeito, bem como a relação de Foucault com a pedagogia, retomando importantes trabalhos que se valeram de Foucault em uma diretiva à educação, principalmente os trabalhos de Hoskin (1994), quando esse afirma que todos os problemas de pesquisa elencados por Foucault giram em torno de problemas educacionais. Observa-se ainda nesse capítulo ao abordar-se a questão do poder, o deslocamento feito pela filosofia francesa para questões do corpo, e como esse deslocamento é alinhado por Foucault em seu projeto de pesquisa impulsionando a questão do poder disciplinar. Por fim, sublinha-se o uso da arqueologia a partir de uma analítica do discurso presente nos textos oficiais, e genealogia que se centra nas relações de poder.

O terceiro capítulo, caminhos pedagógicos de uma prática - objetiva perspectiva a prática pedagógica como produção histórica. Inicia-se o capítulo com o estado da arte em moldes arqueológicos, feito em 12 periódicos da área da educação, onde tenciona-se a

⁷ Refere-se aos documentos produzidos nas reuniões e conferências mais relevantes ao longo do século XX, que foram as Conferências Mundiais sobre Educação da UNESCO. Justifica-se a escolha desses documentos, pois nestas reuniões as preocupações, reflexões e deliberações são mundiais, tonando as produções resultantes desses encontros marcos históricos significativos.

utilização do termo prática pedagógica e seu esvaziamento conceitual. Posteriormente, visita-se a produção grega, medieval, moderna e pós-moderna, tecendo como fio condutor os vestígios históricos da prática pedagógica.

Considerando a íntima relação entre a prática pedagógica e o currículo, reservou-se o capítulo quatro, para discorrer sobre uma Microfísica do currículo. Inicia-se o capítulo problematizando a importância de ressignificar o currículo, tendo em vista que este, quando analisado pelos mais diferentes encaminhamentos teóricos, mantém inalterada sua estrutura metafísica. Percorre-se, dessa feita, as teorias sobre o currículo a partir do trabalho de Tomaz da Silva, demonstrando essa contradição conceitual e a égide de uma metafísica do currículo. Reserva-se um tópico para contrapor essa metafísica do currículo a partir de uma microfísica do currículo. Pensando com Deleuze e Guattari, desloca-se o conceito de Literatura Menor, para pensar um currículo menor como prática de resistência, uma linha de fuga frente as estruturas cristalizadas de conceitos educacionais. Por fim, relaciona-se o currículo menor ao cuidado de si, compreendendo a necessidade de todos que trabalham com a educação refletir sobre aquilo que está a se fazer de nós mesmos. Perspectiva-se assim, o cuidado de si como uma prática de liberdade, frente às tecnologias de subjetivação advindas da Biopolítica.

O objetivo do capítulo cinco – Deslocamentos de uma prática, a priori é diagnosticar a prática pedagógica no tempo presente, porém, em nosso entendimento se faz necessário um percurso histórico, demonstrando que a prática pedagógica se constituiu como um saber sujeitado⁸, como “blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição(FOUCAULT, 1999, p.11), tanto que, por mais que seja, a prática pedagógica, responsável pela produção coletiva do conhecimento, ela foi desprezada nos textos oficiais e na construção do saber científico pedagógico.

Oportunizou-se, assim, no tópico seguinte a problematização do conceito de governamentalidade, observando principalmente o alcance das tecnologias de governo na instituição escolar e de que forma elas incidem na prática pedagógica. O conceito de *parrhesía* elencado no tópico seguinte, é visto como uma composição importante para uma

⁸ “Por “saber sujeitado”, entendo duas coisas. De uma parte, quero designar, em suma, conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. Concretamente, se preferirem, não foi certamente uma semiologia da vida em hospício, não foi tampouco uma sociologia da delinquência, mas sim o aparecimento de conteúdos históricos o que permitiu fazer, tanto no hospício como na prisão, a crítica efetiva. E pura e simplesmente porque apenas os conteúdos históricos podem permitir descobrir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo, justamente, mascarar. Portanto, os saberes sujeitados são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição (FOUCAULT, 1999, p.11).

prática pedagógica de ação política, do dizer verdadeiro e da preocupação com os regimes de verdades que perpassam a instituição escolar e prática pedagógica.

Por fim, procurou-se deslocar a ontologia do presente, para pensar questões educacionais, o que pareceu legítimo e importante diante das cristalizações conceituais que o universo educacional criou ao longo do tempo. Essa revisão dos termos é como teias de um mesmo fio, que compreende prática pedagógica a governamentalidade e o cuidado de si.

Objetiva-se no capítulo seis, compreender a partir de uma pesquisa empírica, como se configuram as práticas pedagógicas na esfera do ensino superior e suas relações de poder, considerando a base social do professor, qualificação acadêmica, cultura profissional e as influências da instituição a qual o professor é vinculado na sua prática pedagógica. Este capítulo reserva ainda as análises das entrevistas colhidas na pesquisa de campo.

Acredita-se, que uma vez iniciada uma pesquisa na área das ciências humanas, ela não tem fim, ela é como uma flecha. “Nietzsche dizia que um pensador sempre atira uma flecha, como no vazio, e que um outro pensador a recolhe, para enviá-la numa outra direção. É o caso de Foucault. (DELEUZE, 1992, p.151) e pensa-se ser o nosso caso, ao utilizar o conceito de microfísica para pensar a prática pedagógica, e, ao escolher no encerramento desta pesquisa não finalizar, não considerar, apenas ressignificar o que fora dito propondo o ensaio sobre a dimensão do acaso na educação.

CAPÍTULO I - CAMINHOS TEÓRICO – METODOLÓGICO

Têm-se por finalidade neste capítulo apresentar os procedimentos teórico-metodológicos, a produção do objeto, os objetivos, o *lócus*, os procedimentos e instrumentos de pesquisa, além de explicitar alguns conceitos e sua utilização, considerando as especificidades do objeto e sujeitos dessa pesquisa.

1.1 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível pensar de outro modo. (LARROSA, 2008, p. 83)

Lida-se, por vezes, com certos modismos linguísticos e conceituais e, embora a palavra da moda seja crise, inicia-se esse tópico nos referindo a uma crise, não por moda, mas por necessidade metodológica. Porém, não é a qualquer crise que se refere esse texto, e sim à crise que passam as ciências humanas, que têm por consequência perda de credibilidade, de utilidade, e que influenciam diretamente até mesmo as agências de fomento no que tange financiar projetos de pesquisas na área de humanas.

Com efeito, essa crise é decorrente por vezes da falta de rigor e coerência teórico-metodológica no decorrer da pesquisa na área de humanas, e de um paradigma⁹ que sustente, ou sirva como fio condutor nas pesquisas, acompanhando os mais diversos processos e procedimentos desses trabalhos.

Destarte, assume-se que essa pesquisa quanto à abordagem é qualitativa, pois dizendo como Minayo:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos

⁹ Ao referir-se a paradigma nesse texto, o fazemos de acordo com a concepção de Thomas Kuhn presente no livro *A estrutura das revoluções científicas*, o referido autor observa que “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 2007, p.13). Observa-se, que essa noção, embora direcionada a ciências da natureza, podem e devem ser utilizadas dentro das ciências humanas, trazendo o rigor as pesquisas nessa área. Parte-se da compreensão, por exemplo, que uma pesquisa que assuma o Materialismo Histórico-Dialético como norteador de sua pesquisa, entenda que essa abordagem teórico-metodológica trabalha com uma noção específica de sujeito, um arcabouço linguístico e teórico próprio, uma visão de mundo particular, e que, nesse caso, a pesquisa necessita manter-se coerente a esse paradigma. E mesmo que por razões teóricas-metodológicas, utilize-se de noções de outros paradigmas, que exponha essas noções e seus usos no texto ou em notas de rodapé.

e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Quanto a um paradigma teórico-metodológico que norteie esta pesquisa, elenca-se a escolha do pós-estruturalismo¹⁰, também chamado por alguns autores de pesquisa pós-critica, essa filiação a esse paradigma, demarca uma forma particular de pensar, de questionar, de compreender e de fazer pesquisa no campo da educação.

A escolha da abordagem qualitativa coaduna com a escolha do principal referencial teórico dessa pesquisa, a saber, Michel Foucault, sendo esse, a fonte primária de pesquisa, e como fonte secundária autores que com que ele mantém uma interlocução, como Gilles Deleuze e Félix Guattari, Jorge Larrosa dentre outros, sem esquecer as contribuições de autores nacionais como Silvio Gallo, Alfredo Veiga Neto, Sylvio Gadelha, Warter Kohan e outros.

Quanto às ferramentas conceituais, essa pesquisa será norteada pelo conceito de microfísica¹¹. Esta ferramenta conceitual formulada por Foucault desconstrói o estadocentrismo, ou seja, a concepção por muito tempo defendida, que o Estado é o único detentor do poder, e só ele o exerce. Dessa feita, permite pensar a partir desse conceito, pontos frágeis e linhas de forças constituintes da prática pedagógica.

Observa-se no bojo das análises de Foucault, que a partir do século XIX criaram-se novos dispositivos, onde já não importava apenas disciplinar as condutas/comportamentos individuais, mas, sobretudo, implantar um gerenciamento planejado da vida das populações. Assim, o que se produzia por meio da atuação específica daquilo que Foucault vai chamar de biopoder, não era mais apenas o indivíduo dócil e útil, mas sim a própria gestão da vida do corpo social.

Diante dessas transformações/deslocamentos, Foucault retorna e reconfigura as figuras do Estado e do poder soberano, das quais se afastara anteriormente, a fim de

¹⁰ Observa-se que a expressão “pós-estruturalista” se remete a um movimento filosófico iniciado na década de 1960, que contempla pensadores como, Derrida, Deleuze, Lyotard, Foucault e Kristeva. Ressalta-se, porém, que alguns teóricos, e mesmo pensadores citados nesse grupo são contrários a rótulos e encaixes em movimentos de pensamento. Contudo, optou-se nessa dissertação em manter o termo, considerando a metodologia dessa corrente, não desconsiderando entretanto, as polêmicas que envolvem os pensadores supracitados, mas baseando-se principalmente no livro de James Williams *Pós-Estruturalismo*, onde o autor observa pontos de convergência entre os autores, principalmente no que tange seus alicerces conceituais que baseiam-se no construto teórico de Nietzsche e Heidegger, e também quanto a visão sobre o conhecimento, pois “esse é aberto à mudança quando as estruturas observadas mudam” (WILLIAMS, 2013, p.14) e nesse ponto os autores coadunam.

¹¹ Roberto Machado, ao fazer a introdução do livro *Microfísica do Poder* observa que “O que Foucault chamou de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto ao nível em que está se efetua”, dito de outra forma, Foucault opera um deslocamento espacial do centro do poder que como postula o Marxismo e Positivismo é a figura do Estado, para suas extremidades, como exemplo dessa extremidade, cita-se a instituição escolar, dentre outras.

compreender a forma como se estrutura/opera os micropoderes disciplinares, pois esses se tornaram decisivos, uma vez que constituíam a instância focal de gestão das políticas públicas relativas à vida, e penetraram todo o corpo social através de micro-relações que exercem o poder. Com efeito, essas micro-relações perpassam a instituição escolar e se revelam em dois dos seus mais poderosos dispositivos¹², a prática pedagógica e o currículo.

Propõe-se então, o estudo das práticas pedagógicas considerando que essas são constituídas por relações de saber-poder, e são ao mesmo tempo um dispositivo de constituição dos sujeitos nas instituições escolares. Ressalta-se, porém, que ao se tensionar as práticas pedagógicas, não se posiciona nem favorável ou contrário a essas práticas, seja ela orientada por qual referencial teórico for. O que se postula, como já dito, é problematizar¹³ as relações de poder nessas práticas, e conhecer seu caráter produtivo.

Considerando a abordagem e referencial teórico escolhidos, distanciou-se na condução da referida abordagem de direcionamentos que pudessem resultar em generalizações dos resultados e na problemática ideia da neutralidade do pesquisador. Entende-se que essa forma de fazer e pensar a pesquisa só produz metanarrativas¹⁴ que em um fim último mantém as coisas inalteradas.

Parte-se da compreensão que a posição daquele que faz a pesquisa, é caráter fundamental para a interpretação ética dos lócus da pesquisa, bem como dirigir uma narrativa rigorosa frente ao objeto pesquisado. Assim, a abordagem qualitativa, coadunando com o referencial teórico adotado pode ser pensada da seguinte forma:

Uma abordagem teórico-metodológica flexível, inserida em contextos específicos que falam das micropolíticas do cotidiano que constituem e são constituídas pelos discursos dominantes de nossa sociedade, na qual a subjetividade do/a pesquisador/a é uma ferramenta a serviço da investigação, um exercício simultaneamente rigoroso e político permeado pelas relações de poder que pretende estudar. (GASTALDO, 2012, p. 12-13)

¹² Utiliza-se o conceito de dispositivo tal qual pensado por Foucault, como: “[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são elementos do dispositivo” (FOUCAULT, 2014a, pág. 364)

¹³ O termo *problematização* foi utilizado por Foucault nos seus últimos anos de pesquisas, ele define esse termo como “o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz qualquer coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui [a problematização] como objeto para o pensamento (seja sob forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)” (REVEL, 2005, p.70)

¹⁴ No seu importante livro *A condição pós-moderna* Lyotard definiu o pós-moderno, dentre outras coisas como a incredulidade do momento atual frente as metanarrativas, que se consolidaram na modernidade como visões e teorias totalizantes.

Ao considerar “uma abordagem teórico-metodológica flexível” não se pretende insinuar ou justificar alguma falta de rigor científico nesse trabalho, pelo contrário, como já expresso, essa forma de enxergar e conduzir a pesquisa, alinha-se com o referencial adotado, que postula a inexistência de verdades únicas e essenciais, e sim em construções argumentativas/discursivas. Assim, o objeto na condução da pesquisa, pode por vezes solicitar mudanças de percursos a partir de necessidades emergentes, dessa feita o método vai sendo aperfeiçoado/ressignificado ou mesmo construído no decorrer do processo investigativo de pesquisa. Entende-se o método como um caminho, e:

[...] não esqueçamos que a palavra método deriva da palavra grega meta – “para além de” – e odos – “caminho”, “percurso”. Assim, um método é o caminho que podemos/devemos seguir se quisermos ir para algum lugar. No nosso caso, o método é caminho a seguir para fazer uma abordagem, para chegar a um entendimento sobre aquilo que se quer descrever, discutir, argumentar etc. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p.34).

Ao alinhar-se com outros pesquisadores que buscam nos escritos de Foucault diferentes ferramentas analíticas para o campo da educação, procura-se pensar Foucault para além dele. Dito de outra forma, pretende-se transcender seu pensamento, buscar rigorosamente uma “fidelidade infiel” (VEIGA-NETO, 2014, p. 78). Entende-se que para Foucault é sendo infiel ao autor, que se mostra toda sua fidelidade e respeito para com ele, no sentido de “ se valerem dele e, de certa maneira, ultrapassá-lo” (VEIGA-NETO, 2014, p. 78). Sobre esse tema, o próprio Veiga-Neto e Rosa Fischer acrescentam:

De certa maneira, trata-se de um uso interessado e, se quisermos, um uso até mesmo um tanto ‘interesseiro’. Nós não temos que ter muito medo disso. Usar Foucault é afastar a ortodoxia da coisa. ‘Isso aqui interessa’, então nós vamos desenvolver. ‘Isso que ele disse, isso não interessa, não se aplica, não é o caso hoje’. Então, vamos deixar de lado. Mas, Claro, isso deve ser feito com engenho e arte. Por que se não for assim, fica ruim; se não for assim, fica simplesmente utilitário, simplificado. (FISCHER & VEIGA-NETO, 2004, p. 17)

Com efeito, essas possibilidades de uso de Foucault que talvez encante e motive novos pesquisadores na educação, esse utilizar o teórico sem precisar uma devoção quase que religiosa, sem assumir verdades a priori.

Retomando as questões metodológicas, observa-se que o principal problema em utilizar o paradigma pós-estruturalista vertido à educação, são justamente as questões metodológicas, dessa feita pesquisadores organizaram as principais premissas e pressupostos para pesquisas pós-estruturalista em educação. São elas:

1º	Vive-se mudanças significativas na educação porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades.
2º	Educa-se e pesquisa-se em um tempo diferente, tempo que denomina-se de “pós-moderno” porque produz uma descontinuidade com muitas das “crias, criações e criaturas” da modernidade com as quais ainda lutamos: o sujeito racional, as causas únicas e universais, as metanarrativas, a linearidade histórica, a noção de progresso, a visão realista de conhecimento.
3º	As teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações estabelecidas são outros.
4º	A verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a “verdade”, mas, sim, “regimes de verdade”, isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros (FOUCAULT, 2000). Esse pressuposto – faz-nos pesquisar levando em consideração que todos os discursos, incluindo aqueles que são objetos de nossa análise e o próprio discurso que construímos como resultados de nossas investigações, são parte de uma luta para construir as próprias versões de verdade.
5º	O discurso tem uma função produtiva naquilo que diz. Esse pressuposto, apreendido dos trabalhos de Foucault, que entende que os discursos “são práticas que formam sistematicamente os objetos que fala” (FOUCAULT, 1995, p. 56). Consideramos que a “realidade” se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar. Buscamos, então, estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento. Perseguimos e mostramos suas tramas e suas relações históricas. Analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito.
6º	O sujeito é um efeito das linguagens, dos discursos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, dos modos de endereçamentos, das relações de saber-poder. [...] Michel Foucault foi um dos pensadores de importância central na problematização do sujeito. Em de aceitar a noção de que o sujeito está dado, de que o sujeito já existe e precisa ser formado ou corrigido. Foucault dedicou-se a estudar não apenas como se deu a construção dessa noção de sujeito, mas mostrar de quais maneiras nos constituímos como sujeitos. Foucault concebeu o sujeito, então, como um artifício da linguagem, uma produção discursiva, um efeito das relações de poder-saber. O sujeito passa a ser, então, aquilo que se diz dele.
7º	Compreende-se de que nas escolas, em diferentes instituições e espaços, nos currículos e nos mais diferentes artefatos estão presentes relações de poder de diferentes tipos – de classe, gênero, sexualidade, idade, raça, etnia, geração e cultura. [...] Essas relações de poder precisam ser mapeadas, descritas, desconstruídas e analisadas, pois muitas dessas normalizações e regulações acabam por produzir hierarquizações e desigualdades.
8º	Os raciocínios que são operados na educação, nos diferentes artefatos e espaços da vida social, são generalizadas e permanentemente reguladas no sentido de garantir distinções, diferenciações e demarcações entre homens e mulheres.
9º	Considera-se os diferentes espaços educativos investigados tanto como território de produção das relações desiguais, como espaço de resistência e luta para desnaturalizar tais discursos.
10º	Considerar que nas investigações a diferença é o que vem primeiro e é ela que deve-se fazer proliferar nas pesquisas. [...] Busca-se exaltar a diferença e a multiplicidade em vez de da identidade e da diversidade

Quadro 1 – Dez Premissas e Pressupostos para os Estudos Pós-Estruturalista em educação (PARAÍSO, 2012, p. 26-33)

A intenção não é ficar refém dessas metodologias oportunizadas no quadro acima, porém, elenca-se como pretensão utilizar-se de algumas dessas premissas e pressupostos, atualizando, ressignificando quando necessário nesta pesquisa. Como nos diz Paraíso:

Seguir um caminho por demais conhecido dificulta que saíamos do seu traçado prévio. Isso dificulta a prática de interrogar, dificulta o movimento de ida e volta ou a prática de entrar e sair, tão importantes para a ação de ressignificar, que é fundamental nas pesquisas pós-críticas. (PARAÍSO, 2012, p.41)

Em um diálogo com a teorização de Foucault, que compreende a Arqueologia e Genealogia¹⁵, direcionou-se a análise dos discursos contidos nos documentos resultantes das conferências sobre educação promovidas pela UNESCO, que tratam direta ou indiretamente das práticas pedagógicas e dos relatos produzidos pelos professores e alunos da UFMA dos cursos de matemática, ciências biológicas e pedagogia¹⁶. A ideia aqui foi contemplar variadas áreas do saber, tecendo relações a partir dos dados empíricos e da imbricação teórica com reciprocidade dessas ações.

Ainda sobre as análises dos discursos, estas se dão, a partir das obras de Foucault: *As Palavras e as coisas*, *A Arqueologia do saber*, *Vigiar e punir*, *História dos Sistemas de Pensamento* e *A ordem do discurso*. Tem-se como pretensão extrair dessas obras, ferramentas conceituais como: sujeito e heterogeneidade do discurso, prática discursiva e enunciado, para verter as análises dos discursos criados e dirigidos às práticas pedagógicas, que influenciam o discurso pedagógico e prática docente, resultando em modos sistemáticos de subjetivação.

A analítica do discurso será vertida, como já exposto, aos textos oficiais que tematizam as práticas pedagógicas, optar-se-á, portanto, por uma arqueologia desses textos, considerando que:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de alguma coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro” discurso mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica”. (FOUCAULT, 2014b, pág. 169)

¹⁵ No capítulo por que pensar com Foucault esses conceitos e sua articulação com a pesquisa são melhor explorados.

¹⁶ Estes cursos foram escolhidos por serem de áreas distintas de saberes. Matemática da área de Exatas, Pedagogia da área de Humanas e Ciências Biológicas da área da Saúde. Propõe-se saber a relação de cada docente destas áreas com a produção científica a construção da prática pedagógica, dentre outras indagações.

Observa-se a partir de Foucault que a produção dos saberes científicos é ancorada nas produções discursivas que justificam esses saberes, produções essas, presentes nos textos oficiais que normatizam direta ou indiretamente as práticas pedagógicas, constituintes da dimensão ser-saber.

Em outra diretiva, investiga-se essas mesmas relações de saber-poder presente no distanciamento entre a teoria e prática pedagógica, questionando o que separa o conhecimento científico pedagógico do ensino em sala de aula.

1.2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E OBJETIVOS DE PESQUISA

Entende-se que semelhante ao modo em que se dá a construção do conhecimento, seguindo um processo contínuo e gradual, por vezes, dá-se igualmente à construção de um objeto de pesquisa. Com efeito, o objeto aqui apresentado foi sendo gradualmente e continuamente construído, e nesse processo de construção, muitas foram as contribuições externas, que produziram tensões e reflexões internas. Dessas contribuições externamente produtora de tensões, ressignificações e reflexões, destaca-se o grupo de pesquisa, “Escola, Currículo, Formação e Trabalho Docente” do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão. Os textos indicados, o debate fomentado, foram delineando também o objeto de pesquisa ora aqui apresentado.

Articulada a leitura de filósofos que enriqueceram minha formação, em especial os pós-estruturalistas, e pela paixão pela educação, é que se delimitou a “prática pedagógica” como objeto de estudo dessa pesquisa, entretanto, como se trata de um tema abrangente, que envolve várias nuances, debruça-se sobre as relações de poder que constituem essa prática, fazendo com que essa tenha como uma de suas características o distanciamento entre teoria e prática.

Quanto aos objetivos, pretende-se: desfamiliarizar o conceito de prática pedagógica, expondo as relações de saber-poder presentes nessa construção, e localizar, descrever e interpretar nos textos oficiais os mecanismos, estratégias discursivas e jogos de verdades, que configuram e sistematizam a prática pedagógica, em três disciplinas específicas do saber: matemática, ciências biológicas e pedagogia.

1.3 LÓCUS DA PESQUISA

A Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa são os professores e alunos da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

1.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A pesquisa, quanto aos procedimentos inicialmente, foi bibliográfica. O desenvolvimento da pesquisa foi realizado a partir da leitura, interpretação, discussão e análises filosóficas de textos filosóficos e pedagógicos, bem como de documentos oficiais que normatizam a prática pedagógica. Logo, o método utilizado inicialmente foi o hermenêutico. Teve-se como foco de análise bibliográfica, sobretudo, os escritos de Foucault, em obras como: *Vigiar e punir*, *Microfísica do poder*, *A arqueologia do saber*, *A hermenêutica do sujeito*, *Nascimento da Biopolítica*, *Verdade e subjetividade*, *Segurança, território, população*, *O Governo de Si e dos Outros*, *História da sexualidade I – vontade de saber*, *História da sexualidade II – o uso dos prazeres*, *História da sexualidade III – o cuidado de si*, *A Ordem do Discurso*, *Em defesa da sociedade O sujeito e o poder*, e os volumes dos *Ditos e escritos*. Utilizou-se das obras de Deleuze e Guatarri como: *Foucault, Conversações*, *O que é filosofia*, *Kafka: por uma literatura menor*. As teses de Hoskin: *Education and Genesis of Disciplinary: The unexpected reversal*, *Foucault a examen. El critoteórico de la educación desenmascarado*. Dentre outros autores e obras que dialogaram com os objetos, problemas dessa pesquisa.

Isso posto, estruturou-se a amostra dos professores e alunos conforme apresentase a seguir: três¹⁷ professores de cada uma das três áreas de saber acima citada, em média vinte¹⁸ alunos dos períodos finais selecionados igualmente por área de saber. Concomitantemente, os professores da universidade citados pelos alunos no questionário, serão igualmente entrevistados.

¹⁷ Inicialmente essa amostra consistia em cinco professores, porém, a dificuldade de agendamento, de disponibilidade dos docentes, coadunando com o prazo de encerramento da pesquisa, reduziram para três. Ressalta-se, que mesmo com esse quantitativo reduzido, as dificuldades foram inúmeras.

¹⁸ Inicialmente essa amostra era de trinta. Em alguns cursos, o número de devolutivas dos questionários aplicados chegou a menos da metade desse quantitativo.

O que se postula, é compreender como se configura as práticas pedagógicas nessas esferas de ensino e suas relações de poder, considerando a base social do professor, qualificação acadêmica, cultura profissional e as influências da instituição a qual o professor é vinculado na sua prática pedagógica.

Configura-se assim, no que tange as entrevistas, três momentos distintos, sendo que o primeiro momento será, com os alunos da Universidade Federal do Maranhão, dos cursos de matemática, ciências biológicas e pedagogia. Essa será uma entrevista estruturada. Este estilo de entrevista, tem como instrumento de coleta de dados um questionário, que tem por base a mesmas questões sendo dirigidas a todos entrevistados. No seu livro *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, Gil acrescenta que “ A entrevista [...]desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número” (GIL, 1999, p. 121).

Dessa feita, essa entrevista estruturada com os discentes dos últimos períodos, tem como pretensão investigativa, questioná-los sobre alguma prática pedagógica de algum professor da UFMA, que lhe trouxe alguma aprendizagem significativa, que lhe motivou, chamou atenção, que fez com que o assunto dado a partir dessa prática fosse melhor assimilado. No questionário, o discente é estimulado ainda, a colocar o período, disciplina, nome do professor, que posteriormente será alvo dessa pesquisa, e fazer um breve relato dessa prática que lhe permitiu essa aprendizagem e motivação.

Perrenoud (2002) observa a importância de ler e escutar os relatos dos professores, considerando suas justificativas e argumentações, dessa forma, segundo o autor se torna mais compreensível entender sua prática.

Assim, tem-se delineado o segundo momento dessas entrevistas, agora com os professores citados pelos discentes nos questionários. Ressalta-se, que o universo de amostragem desse segundo momento, será determinado por área de saber, bem como pelas práticas pedagógicas que tenham por características serem “inventiva”, “produtiva” e “móveis”.

Como o objetivo desta pesquisa configura-se em ouvir a produção discursiva dos docentes, a partir do que denominar-se-á para fins analíticos/conceituais de práticas pedagógicas de resistência¹⁹.

¹⁹ Elenca-se o termo conceitual “Práticas pedagógicas de resistência”, partindo da premissa, que a relação professor/aluno é uma relação transpassada pelo poder, e de acordo com o que investiga-se nessa pesquisa, essa relação saber-poder ocasionou uma fissura na relação teoria-prática. Logo, a prática pedagógica, que ressignifica essa relação, produzindo novas formas elaboradas de saber prático, podem ser consideradas como de resistência, pois nos diz Foucault: “[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder [...] para resistir, é preciso que a resistência seja como o

Para esse fim, realizar-se-á entrevistas semi-estruturadas individuais, pois dessa feita, pode-se abordar outras nuances que se mostrarem importantes no decorrer da entrevista, e ao mesmo tempo obter dados comparáveis obtidos a partir do conjunto de perguntas comuns feitas aos outros professores. Com efeito, foi elaborado um roteiro para as entrevistas, com perguntas que sejam diretivas aos relatos das práticas mencionadas pelos alunos. Objetiva-se saber os antecedentes dessa prática, os desafios enfrentados e suas repercussões. Ressalta-se, que no ato de elaboração das perguntas, considerou-se alguns possíveis efeitos da palavra “resistência” sobre as expectativas dos professores entrevistados. Optou-se assim, por precaução, substituir essa palavra, pela expressão “diferenciada”.

Por fim, tem-se o terceiro momento, esse, com os professores da Universidade Federal do Maranhão, dos cursos de matemática, ciências biológicas e pedagogia. Essa entrevista será também semi-estruturada, onde se objetiva saber como se configurou sua prática pedagógica, se essa modificou-se ao longo da docência, quais procedimentos são utilizados para equacionar a teoria produzida na sua área, com sua prática pedagógica e a frequência do contato com pesquisas, livros produzidos em sua área de saber.

A intenção de usar a arqueologia vertida à pesquisa das práticas pedagógicas, é investigar a descrição dos fatos e a regularidade dos enunciados, que embora tentem apresentar novidades epistemológicas e avanços no campo do conhecimento, conservam a mesma estrutura de distanciamento do ensino prático em sala de aula.

Outro procedimento metodológico utilizado nesta pesquisa, compreende a análise dos textos oficiais das conferências sobre educação promovidas pela UNESCO que contemplam diretivas ou não sobre as práticas pedagógicas.

Posteriormente, esses conjuntos de dados, documentos e relatos das entrevistas, serão organizados em Unidades analíticas²⁰, para que os resultados possam ser tensionados a partir de suas relações de saber-poder, tendo como fio condutor a teorização²¹ de Foucault.

poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. (FOUCAULT, 2014a, p.360). Inventiva, móvel, produtiva, são características de práticas pedagógicas que produzam aprendizagens, motivações, novas possibilidades de ensinar e de aprender.

²⁰ Unidades analíticas, é um termo adequado as pesquisas pós-estruturalista, no Positivismo e Materialismo Histórico-Dialético, usa-se “categorias”, porém a questão não é meramente de termos, e sim de finalidade, pois enquanto o último reafirma conceitos ou posturas, o primeiro prefere submetê-lo a prova para multiplicar sentidos.

²¹ Teorização é o termo utilizado e adequado para a construção teórica de Foucault. A diferença é que enquanto a teoria nos moldes positivista é rígida, inflexível e *a priori*, a teorização é móvel, flexível e *a posteriori*, ou seja, ela vai se revelando/ressignificando durante a pesquisa.

CAPÍTULO II - POR QUE PENSAR COM FOUCAULT?

Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho. (FOUCAULT, 1984, p. 15)

Este capítulo tem por objetivo ir além de uma justificativa conceitual em usar a teorização de Foucault direcionada à educação, visa também delimitar o seu uso, apresentar algumas das ferramentas conceituais que serão utilizadas nessa pesquisa, bem como a exposição de alguns domínios, onde o uso dos conceitos foucaultianos se encaixam perfeitamente na educação e, por conseguinte, nessa pesquisa. No tópico Foucault e a pedagogia, elencam-se alguns trabalhos que de certa forma consolidaram o uso da teorização de Foucault na educação.

Segundo Paul Veyne (1982), a obra de Michel Foucault constituiu o acontecimento mais importante do século XX, em grande medida por sua atividade intelectual interdisciplinar, que o fazia transitar por distintas áreas do saber, como filosofia, sociologia, psiquiatria, história, direito, biologia, linguística, literatura e artes em geral, e, não se ater a um campo específico de saber, bem como não se vincular a uma única corrente epistemológica.

Outro importante teórico que tematiza a importância dos escritos foucaultianos é o sociólogo francês Alain Touraine. Este observa que Foucault, “chega às ideias de sujeito e subjetivação que nos libertam do sufoco imposto pela noção de uma sociedade sem atores, sem reflexão e sem consciência” (TOURAINÉ, 2007, p. 26). Touraine, observa em seus escritos a decadência e desaparecimento do universo social, a ruptura dos laços sociais e ascensão do individualismo e, ao problematizar essas questões, aponta para a importância dos conceitos elaborados por Foucault como condição de possibilidade para pensar a sociedade de outra forma, devolvendo o protagonismo a seus atores, os sujeitos.

O percurso pelos projetos de pesquisas de Foucault, se constitui em um devir em fluxo contínuo, pois apesar de ser um pensador que transita por várias áreas do saber, não se propôs construir um sistema fechado, uma teoria totalizante, uma verdade estabelecida a priori, pelo contrário, Foucault distancia-se destas coisas. O caráter assistemático de seus

escritos, permite ao seus leitores e estudiosos conhecer suas ideias, seus principais conceitos, porém, impossibilita de colocar suas ideias e conceitos em um plano pré-estabelecido.

Com efeito, seus críticos o acusam de impreciso, indeciso e incoerente, não compreendendo que a riqueza desse teórico está na capacidade de ressignificar seus domínios de pesquisa. Para ele, a filosofia é uma ontologia do presente, e um distanciamento dos cânones rígidos e dos sólidos edifícios metafísicos. Sobre isso nos diz um dos seus principais interlocutores, o filósofo francês Gilles Deleuze:

Creio que o pensamento de Foucault é um pensamento, que não evoluiu, mas que procedeu por crises. Não acredito que um pensador possa não ter crises, ele é sísmico demais. Há em Leibniz uma declaração esplêndida: ‘Depois de ter estabelecido estas coisas, eu pensava entrar no porto, mas quando me pus a meditar sobre a união da alma e do corpo, fui como que lançado de volta ao alto mar’. É justamente o que dá aos pensadores uma coerência superior, essa faculdade de partir a linha, de mudar a orientação, de se reencontrar em alto mar, portanto, de descobrir, de inventar. (DELEUZE, 1992, p. 134).

Com efeito, por vezes Foucault “partiu a linha”, reordenou, ressignificou seus domínios de pesquisa, que perpassa suas obras e seu pensamento, que como disse a pouco Deleuze, seu pensamento procede por crises. O próprio Deleuze tendo como parâmetro as obras de Foucault, observa que *História da loucura* era a saída de uma crise, que conduz a uma outra, evidenciada na *Arqueologia*, que tem o seu ápice em *Vigiar e punir*, onde mais uma vez procedendo por crises, “ele passa do saber ao poder. Penetra nesse novo domínio que anteriormente ele tinha indicado, assinalado, mas não explorado” (*ibid.*, p.134).

O fato é que nesse sucessivo proceder por crises que acompanha toda sua obra²², em dado momento ele adentra o campo da educação, ao se debruçar no estudo da história das instituições disciplinares que surgiram no ocidente com o advento da modernidade, dentre essas instituições ele destaca a instituição escolar, a obra em questão é *Vigiar e punir*.

Observa-se que foi a partir dessa obra que se iniciaram os primeiros estudos em uma perspectiva foucaultiana diretiva à educação, inicialmente na França, Espanha e Inglaterra na década de setenta. No Brasil, só na década seguinte que a pesquisa e uso das ferramentas de Foucault em perspectiva educacional teve seu início. Essas pesquisas eram fundamentadas principalmente na questão da disciplina. Porém, foi com o surgimento do grupo de pesquisa conduzido por Alfredo Veiga-Neto e Tomaz Tadeu da Silva, que o uso das ideias de Foucault vertida à educação se consolidaram em nosso país.

²² Deleuze faz todo um trajeto dessas crises que trouxeram mudanças nos domínios de pesquisa de Foucault, porém como não é de todo diretivo ao que se propõe essa pesquisa, resolveu-se não se aprofundar no tema. Segue o indicativo do livro *Conversações* de Deleuze, no capítulo Michel Foucault.

Observa-se que mesmo diante desse breve relato, uma pergunta pode persistir naturalmente e com certa relevância: o que justificaria utilizar-se de Foucault como referencial teórico direcionado à educação nessa pesquisa, sendo que esse quase nada escreveu sobre o tema de forma direta?

Respondendo essa questão, utilizam-se as formulações de Veiga-Neto (2003) e Gallo (2004). Os autores observam em seus trabalhos, que Foucault sempre teve uma preocupação central no seu projeto de pesquisa, embora alguns de seus comentadores queiram dividir seu pensamento em três fases, a saber, a fase arqueológica onde a questão central era o saber; a fase genealógica onde a centralidade está no poder, e por fim, a fase ética, que compreende os três volumes da história da sexualidade. Entretanto, a questão central do seu projeto de pesquisa foi sempre o sujeito, como ele mesmo afirma em entrevista pouco antes da sua morte:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos. (FOUCAULT, 1995, p. 231)

Assim, o que temos na construção teórica de Foucault é o problema do sujeito se constituindo como um tema transversal em toda sua obra, e essas fases, nada mais são que tematizações de um mesmo objeto, ou seja, o sujeito tematizado na sua relação com o saber, a fase arqueológica, onde propõe desvendar os mecanismos disciplinares e de tecnologia do saber. Na fase genealógica, o sujeito é tematizado na sua relação com o poder e na fase ética, o sujeito é tematizado consigo mesmo, o que implica em uma estética da existência, onde Foucault recorrendo aos gregos, desenvolve a noção/conceito de “cuidado de si” e “práticas de si”.

Como na educação, o elemento central de qualquer pedagogia é o sujeito, pois nele é que convergem todas as políticas educacionais e práticas pedagógicas. O pensamento de Foucault nos parece não só útil, mas necessário para se compreender as tensões e paradoxos advindos e resultantes da educação. Ressalta-se que, embora tematiza-se as práticas pedagógicas nessa pesquisa, o sujeito é também objeto central da pesquisa, a partir das tecnologias de poder e práticas de subjetivação.

2.1 SUJEITO E EDUCAÇÃO

Essa problemática do sujeito se desdobra em outros campos de pesquisa para Foucault, como por exemplo, o filósofo francês se preocupa em responder a uma grande questão filosófica que por consequência abarca o campo educacional: O que nos torna sujeitos? Dessa feita, na aula de 3 de fevereiro de 1982, no curso *A hermenêutica do sujeito*, Foucault problematiza um tema caro aos pressupostos do pensamento moderno, que é a relação do sujeito com a verdade, quando afirma:

Minha ideia então é que, tomando Descartes como marco, evidentemente, porém sob efeito de toda série de complexas transformações, é chegado o momento em que o sujeito como tal tornou-se capaz de verdade. É claro que o modelo da prática científica teve um papel considerável: basta abrir os olhos, basta raciocinar com sanidade, de maneira correta e, mantendo constantemente a linha da evidência sem jamais afrouxá-la, e seremos capazes de verdade. Portanto, não é o sujeito que deve transformar-se. Basta que o sujeito seja o que ele é para ter, pelo conhecimento, um acesso a verdade que lhe é aberto pela sua própria estrutura de sujeito. Parece-me então ser isso que, de maneira muito clara, encontramos em Descartes, a que se junta, em Kant. (FOUCAULT, 2010, p. 171-172).

Foucault toca em ponto chave da construção moderna do pensamento que traz em seu bojo consequências para o campo da educação, a relação que a verdade passa a ter com o método²³, que nesse ponto se remete a Descartes. A questão do método atrelado à ideia de verdade, foi o que trouxe na modernidade a ideia de infalibilidade da ciência.

Ressalta-se que Foucault não foi o único teórico a expor o raciocínio tautológico de Descartes, e, por conseguinte, os limites do método racionalista/positivista. Thomas Kuhn, em *“A estrutura das revoluções científicas”*, já observava esse problema ao questionar o alcance desse método “na insuficiência das diretrizes metodológicas para ditarem, por si só, uma única conclusão substantiva para várias espécies de questões científicas” (KUHN, 2007, p. 22). Kuhn observa a insuficiência desse método, ao ser utilizado para vários e diferentes objetos e aspectos das análises científicas.

Assim, consolidou-se um modelo de ciência atrelado à ideia de verdade, e principalmente um modelo de sujeito, que tem como principal característica ser universal e preexistente, e com estruturas apriorísticas de acesso ao conhecimento.

Essa construção conceitual de Descartes afetou e afeta o universo educacional. Basta elencar-se de forma analítica, a base epistemológica da primeira corrente pedagógica, que é a Escola Tradicional. Essa possui como principais características, ser livresca, estática, conformista, essencialista, e tem a figura do professor autoritário e distante dos alunos, que

²³ Descartes escreve o *Discurso do Método*, para tentar responder a dois efeitos causados pela Revolução Científica, uma série desordenada de observações, e formas sofisticadas de ceticismo. Para tanto, Descartes entende que o instrumento capaz de solucionar essas questões é a razão. Assim, ele postula 4 regras básicas para se alcançar a verdade/conhecimento: a regra da evidência, da análise ou decomposição, da síntese e da revisão.

tem sua prática pedagógica profundamente marcada pelo discurso cartesiano, “que todo homem é dotado de razão”. Assim, em uma sala de aula notadamente heterogênea, os conteúdos são homogêneos, pois todos são iguais, universais, preexistentes. Desse modo, “o espaço escolar se desdobra; a classe se torna homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm colocar uns ao lado dos outros sob olhares do mestre” (FOUCAULT, 2013, p.141) essa é a visão teórica e, por vezes pedagógica, do sujeito moderno.

Observa-se que a modernidade se caracteriza pela edificação de uma metafísica do sujeito que além de sustentar dualismos metafísicos, como: objetivismo-subjetivismo, mente-corpo, universalismo-relativismo, racionalismo-irracionalismo, ciência-arte, criou a partir do cogito cartesiano a concepção de um “eu pensante”, “sujeito do conhecimento”, “sujeito autoconsciente”, que foi fundamental para se pensar o sujeito moderno como uma identidade já dada, uma propriedade da condição humana. Isso interferiu profundamente na forma do indivíduo enxergar o outro e a si mesmo, comprometendo a perspectiva social e individual do sujeito moderno e afetando diretamente a educação.

Com efeito, como observo em outro momento²⁴, o problema do sujeito moderno não é abordado apenas pelo saber filosófico, a sociologia trilha esse importante caminho a partir de Stuart Hall. Logo, o que Foucault vai chamar de morte do sujeito moderno, Hall chama de descentramento do sujeito moderno.

Ao tratar sobre o descentramento do sujeito moderno, Hall (2001) observa que esse sujeito, centro da individuação, é aquele pensado por Descartes. Baseado em uma centralidade e universalidade do “eu”, o indivíduo adquire essa essência desde seu nascimento e carrega até a sua morte, como algo dado e estático, pois para o sujeito cartesiano, a identidade racional, pensante, consciente é a essência pura desse sujeito.

Segundo os estudos de Hall, John Locke, também contribuiu para o fortalecimento desse sujeito cartesiano, pois “em seu *Ensaio sobre a compreensão humana*, definia o indivíduo em termos da “mesmidade (sameness) de um ser racional” – isto é, uma identidade que permanecia a mesma e que era contínua com seu sujeito” (HALL, 2001, p. 27), ou seja, o sujeito cartesiano é universalizado com Locke, e pode-se aferir, que por vezes na educação o sujeito cartesiano encontra-se universalizado, nas produções científicas e nas práticas pedagógicas.

²⁴ Refiro-me ao meu trabalho de conclusão da graduação em Filosofia, intitulado: *Hermenêutica e formação: a ressignificação ético e estética da educação segundo Gadamer*, onde exploro brevemente esse tema.

Hall identifica mudanças nessa concepção cartesiana de sujeito, ao observar emergir um novo sujeito que ele vai chamar de sociológico. O cerne dessa mudança está em dois importantes eventos:

O primeiro foi à biologia darwiniana. O sujeito humano foi “biologizado” – a razão tinha uma base na natureza e a mente um “fundamento” no desenvolvimento físico do cérebro humano. O segundo evento foi o surgimento das novas ciências sociais. Entretanto, as transformações que isso pôs em ação foram desiguais. (HALL, 2001, p. 30).

Ao caracterizar que essas mudanças foram desiguais, Hall se baseia dentre outras coisas, na observação que “o dualismo típico do pensamento cartesiano foi institucionalizado na divisão das ciências sociais entre a psicologia e as outras disciplinas” (Hall, 2001, p. 30).

Esse novo modelo de sujeito, observado por Hall, avança na ideia do sujeito cartesiano ao caracterizar as relações sociais como parte constitutiva desse sujeito. Dentro dessa concepção, esse sujeito seria formado pela relação do “eu” com a sociedade, onde se evidencia nessa relação, a existência de pertencimento a grupos sociais. Assim, a centralidade na visão Hall, passa a estar assentada no grupo a qual o indivíduo pertence.

Continuando seu raciocínio sobre o “descentramento do sujeito”, Hall elenca cinco grandes avanços na teoria social, que permitiu isso, segundo o autor. O primeiro deles se refere às tradições do pensamento marxista, considerando que os escritos de Marx pertencem ao século XIX e não ao século XX. Esse destaque se dá pela releitura feita na década de sessenta, baseada na afirmação marxista que os “homens fazem a história, mas apenas sob as condições que lhes são dadas”.

O segundo dos grandes descentramentos do século XX vem da descoberta do inconsciente por Freud. Na visão de Hall, o inconsciente freudiano “arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional, provido de uma identidade fixa e unificada – o “penso, logo existo”, do sujeito de Descartes” (Hall, 2001, p. 35), pois para a teoria freudiana nossas identidades, sexualidade e desejos, são formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente.

Outro ponto importante desse descentramento do sujeito moderno elencado por Hall está associado ao trabalho do linguista estrutural, Ferdinand Saussure, quando Hall observa:

Saussure argumentava que nós não somos, em nenhum sentido, os “autores” das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significados de nossa cultura. (Hall, 2001, p. 40).

Uma das principais contribuições que Saussure traz é a compreensão que a língua é um sistema social e não um sistema individual, onde os significados que se atribui às palavras não são fixos, os significados surgem nas relações de similaridades e diferenças que as palavras têm com outras palavras no inteiro do código da língua.

O quarto descentramento, para o autor, está baseado no trabalho do filósofo francês Michel Foucault, que, ao fazer uma “genealogia do sujeito moderno” apresenta um novo tipo de poder, que ela chama de “poder disciplinar”, por ser esse o autor referência dessa pesquisa, não irá se ater a maiores comentários, visto que em outros momentos o que Hall expõe sobre o trabalho de Foucault, será melhor aprofundado.

O quinto e último descentramento está alicerçado, segundo Hall, no movimento feminista, enquanto uma crítica teórica que esse faz a sociedade. Ele cita o movimento feminista como exemplo de vários outros que ocorreram na década de sessenta, como os movimentos estudantis e outros, que foram importantes para esse descentramento do sujeito.

Ao elencar o pensamento de Stuart Hall nesse trabalho, se faz em uma coerência com a proposta e método de pesquisa, que não é se fechar nos conceitos do autor referência, mas colocá-los à prova, frente às outras linhas de pensamento, que foram construídas, e são igualmente relevantes.

Retomando o problema do sujeito a partir de Foucault, observa-se, que principalmente a partir da sua obra *Vigiar e punir*, onde esse elenca a escola como uma das instituições disciplinares responsáveis pelos processos de subjetivação, indicando que a escola funciona com o papel articulador entre as práticas pedagógicas e o conhecimento, que produz dessa junção, um modelo específico de sujeito disciplinado/docilizado, assim, Foucault vai delineando as consequências que a noção cartesiana de sujeito trouxe à sociedade.

Ressalta-se mais uma vez que Foucault se distancia totalmente da formulação clássica de sujeito, como algo dado, um sujeito *desde sempre aí*, preexistente a esse mundo, e que, portanto, para a maioria das correntes pedagógicas precisa ser ensinado, partindo do pressuposto iluminista de um sujeito ainda em uma menor idade, e que, por meio da educação, alcançaria essa maior idade, esse acabamento.

Veiga-Neto (2003) é outro autor que observa que a noção de um sujeito preexistente se consolidou a partir de algumas noções de sujeito construída na modernidade. Exemplificando, o autor cita o “eu pensante” de Descartes, já explorado nesse texto, a “mônada” de Leibniz, o “sujeito do conhecimento” de Kant, pois todas essas noções, comungam da ideia que o sujeito é uma entidade já dada.

Com efeito, Kant, é um dos autores modernos que mais sustenta essa noção preexistente de sujeito, e a chancela igualmente a Locke como universal. Em seu texto, “*Sobre a pedagogia*” faz uma observação categórica que: “o homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1996, p.11), e essa educação pensada por Kant, tem por finalidade que esse homem alcance a autonomia, ou seja, que possa ser capaz de construir suas próprias leis. Entretanto, Kant vê isso como universal, como se esse ideal possa ser alcançado em todas as épocas e em todos os homens, o que se configura um certo equívoco, pois como indica Foucault o sujeito moderno é uma construção histórica.

A ideia de universalidade do sujeito pensada por Kant traz implícito dois problemas: o de se tornar descontextualizados e atemporais, como se as “verdades” pensadas no iluminismo, tivessem validades eternas, onde todas as mudanças sociais, políticas e históricas, não fizessem o indivíduo ser modificado. E, ao se pensar assim, cria-se mais um dos inúmeros paradoxos da educação: se o sujeito é algo dado, e universal, onde não se permitem mudanças, questiona-se como então se poderia educá-lo, a não ser que se substitua o educá-lo por processos de subjetivação. Fala-se com Dazzani:

O que conhecemos e o que cremos está circunscrito ao nosso tempo e ao nosso contexto. Fora das nossas práticas humanas, da nossa imersão no fluxo do mundo, de nossos jogos de linguagem, as coisas simplesmente não fazem sentido algum. (DAZZANI, 2010, p. 13)

Esse modelo moderno de sujeito ainda contemplado na educação, faz com que os objetivos dos alunos, sejam sempre externos a eles. Assim, cursar o ensino médio é visto e vivido como uma etapa para passar no ENEM. Seguindo a mesma lógica, o curso superior é uma etapa externa ao aluno, a ser cumprida para ter acesso ao mercado de trabalho, ou seja, a educação perdeu o ideário de formação, e virou instrução, onde esse processo é resumido em uma mera transmissão de saber técnico para alcançar determinados fins, onde formar, nesse contexto, significa preparar o sujeito para as demandas do mercado de trabalho.

Dessa feita, entende-se de suma importância o trabalho conceitual de Foucault no que tange à noção de sujeito, pois as articulações teóricas entre Foucault e a educação, encontram no sujeito o elemento possível de conexão entre ambos. E como já dito, o elemento central de qualquer pedagogia sendo o sujeito, uma noção distinta de sujeito, pode conduzir a formas igualmente distintas de se pensar/fazer a educação.

2.2 FOUCAULT E A PEDAGOGIA

Em um de seus textos, Silvio Gallo observa que o uso de Foucault em temas educacionais, pode ser muito útil, diz ele:

Foucault pode nos auxiliar a pensar a educação e a escola pelo menos em três dimensões, primeiro, a construção do saber pedagógico na dimensão científica; as relações de poder no espaço escolar, permeado pelo disciplinamento e pelo controle; as relações do sujeito consigo mesmo numa dimensão ética. Aplicar os conceitos foucaultianos ao campo educacional é produzir uma espécie de estranhamento, de deslocamentos dos discursos e teorias com os quais estamos acostumados. Esse estranhamento faz a educação repensar-se, na medida em que suas bases já não podem ser sustentadas. (GALLO, 2007, p. 27),

A reflexão de Gallo é importante, pois nela está embutida os distanciamentos de Foucault de matrizes epistemológicas que por longos anos vêm sustentando teorias educacionais, e contraditoriamente produzindo novas, que inauguraram na educação aquilo que Silvio Gallo cunhou de “tom novidadeiro”, ou seja, a corrida por novidades educacionais, por teorias milagrosas e autores messiânicos que produzam teorias salvacionistas para a educação.

O uso de Foucault na educação, ao contrário, é mais simples, menos transcendente e eficientemente imanente, propõe causar estranhamento, repensar certezas, ressignificar objetos, e principalmente a nosso ver, possibilitar a partir de seu pensamento novas ferramentas analíticas para (re) pensar a educação.

Nas palavras iniciais desse capítulo, observou-se a partir de Deleuze que o pensamento de Foucault é um pensamento que procede por crises, seguindo essa premissa deleuziana, sublinha-se uma aproximação de Foucault pela pedagogia em seus últimos cursos, e também em algumas entrevistas, ambos com publicação em língua portuguesa. Observa-se um Foucault contemplando em suas pesquisas problemas relativos à Educação e à prática pedagógica. Como exemplo, cita-se:

Penso que a partir desse tema geral é preciso ser, ao mesmo tempo, extremamente prudente e empírico. Nada prova, por exemplo, que na relação pedagógica – quer dizer, na relação de ensino, essa passagem que vai daquele que sabe mais àquele que sabe menos – a auto-gestão produza os melhores resultados; nada prova, pelo contrário, que isso não paralise as coisas. (FOUCAULT, 2014a, p.217).

Em outro momento Foucault retoma essa temática, ao demonstrar a importância das práticas pedagógicas e apontar que a questão-problema está na relação saber-poder que se

encontra detrás dessas práticas, e que por vezes, não são pensadas ou problematizadas. Nos diz Foucault:

Tomemos também alguma coisa que foi objeto de críticas frequentemente justificadas: a instituição pedagógica. Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, num dado jogo de verdade, sabendo mais do que o outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas – nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo – os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritário etc. Acredito que é preciso colocar esse problema em termos de regras de direito, de técnicas racionais de governo e de *êthos*, de prática de si e de liberdade. (FOUCAULT, 2014b, p. 278)

Vários problemas diretivos à educação são abordados por Foucault nesse trecho, desde elementos para se pensar uma prática que seja de subjetivação positiva²⁵ em contraposição às práticas de sujeição, marca de muitas teorias educacionais, bem como o problema dos “jogos de verdade”

Ao referir-se por “Jogos de verdade”, Foucault pontua a prática de autoformação do sujeito considerando que esses jogos, são um conjunto de procedimentos pelos quais a verdade é instituída e destituída em dados momentos. Esse procedimento, dá-se em grande medida na instituição escolar, dentre muitas coisas, a partir da prática pedagógica, porém como consequência de um dispositivo maior que é o currículo, que em outro momento desse texto será igualmente problematizado.

Seguindo as trilhas abertas por Foucault, observa-se que o exercício dessa prática é também um exercício de poder, de quem ensina para quem aprende, e principalmente um ato de prática de si, dessa feita, Foucault se remete a uma ética, que contempla seus últimos estudos, quando retorna aos gregos, problematizando uma estética da existência.

Observa-se que essa prática de si, é um conceito importante para pensarmos a prática pedagógica sob a analítica da microfísica como propõe essa pesquisa. Na analítica foucaultiana, a prática de si, é um ato de resistência, e constitui-se como um eixo autônomo, incidindo na ética como elemento limitador e de resistência das estratégias de poder. Com efeito, é essa prática de si, que se desdobra em uma Técnica de si/experiência de si²⁶, que pode ressignificar a prática pedagógica, frente aos processos de subjetivação/sujeição e

²⁵ Entende-se por subjetivação os processos/tecnologias de fabricação do sujeito. O que se nomeia de subjetivação positiva, outros autores chamam de des-subjetivação, que são processos para pensar o sujeito fora da disciplinarização, em uma relação pedagógica exercida por si sobre si mesmo.

²⁶ “Práticas de si”, “Técnicas de si” e “Cuidado de si” são práticas de atividade sobre si mesmo, são termos que Foucault resgata dos gregos, e os utiliza como ferramenta analítica, objetivando a forma pela qual o sujeito se constitui. Dessa feita, problematizar-se-á nesse trabalho em outro momento, como o docente se constitui.

práticas de constituição dos sujeitos, em outro momento desse texto a “experiência de si” também será contemplada em uma diretiva à prática docente.

Retomando a vinculação de Foucault à educação, elenca-se as teses de Hoskin (1994). O autor observa que os projetos arqueológicos e genealógicos de Foucault, giram em torno de problemas educacionais, e que o conceito de “*governamentalidade*”²⁷ seria uma chave de compreensão desses problemas, se analisado em conjunto com as práticas pedagógicas, pois essas são ações que convergem a condução de si e do outro ao mesmo tempo.

Hoskin observa que no universo das relações saber-poder, são as práticas pedagógicas que permitem vincular os termos dessa relação saber-poder, sem que um se reduza ao outro. Pode-se assim inferir, que a instituição escolar trata de demarcar muito bem quem detém o poder através da disciplina e o saber através do controle, como exemplo citam-se os métodos avaliativos (provas, exames, testes etc).

As práticas pedagógicas para Hoskin são mutáveis, pois são a partir delas que os homens aprendem a aprender. Essa afirmativa de Hoskin se baseia em análises feitas a partir das obras *As palavras e as coisas* e *Nascimento da clínica*, que permite ao autor questionar como foi possível que determinados intelectuais, que estudaram e foram formados em uma determinada formação discursiva por professores notadamente pertencente a dada ‘episteme’ do momento, de alguma forma abandonassem essas formas que lhe foram ensinadas, e inaugurassem outras formas de pensar, e principalmente de aprender, dito de outra forma, como os referidos intelectuais aprenderam a aprender, de maneira distinta do que estava sendo lhe ensinado dentro do seu processo formativo.

Segundo Hoskin, a mudança só foi possível, pelos deslocamentos promovidos nas práticas pedagógicas do século XVIII, foram os contatos de novas e certas formas de saber com novas e certas formas de poder, que constituíram outras relações de saber-poder, e, por conseguinte, outros saberes como a medicina moderna e a pedagogia, bem como outras formas de poder como a disciplina.

²⁷ Governamentalidade nas palavras de Foucault é: “o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por ‘governamentalidade’, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco ‘governamentalizado’” (FOUCAULT, 2008, p.143-144).

Com efeito, a introdução de mudanças pontuais na prática pedagógica no século XIX observada por Hoskin, permitiram a constituição de novos saberes como a biologia, a filologia e a economia. Na busca de comprovação de suas teses, Hoskin (1993) percorre as trilhas abertas por Foucault em *Vigiar e punir*, problematizando o “exame”. Para ele o exame é a técnica eminentemente educacional, onde as relações de poder e de saber alcançam o ponto máximo de esplendor.

Hoskin salienta ainda que o exame possui a capacidade ímpar de transformar relações de poder em saber e vice-versa. Foi a consolidação pela pedagogia, da necessidade de examinar os alunos através de testes, provas etc, que produziu mudanças significativas na educação.

O exame torna-se assim, um mecanismo pedagógico fundamental para a constituição da medicina clínica. Hoskin (1993) exemplifica tomando como base a reforma da Pedagogia, no fim do século XVIII, que trouxe em seu bojo, a mudança da forma de ensinar e dizer, para uma forma distinta, representada pelo aprender e ver. Essa mudança conforme Hoskin, transformou o olhar médico, possibilitando uma nova perspectiva epistemológica. Assim, a profissão de médico, alcança seu status na modernidade, quando os estudantes foram submetidos a exames, onde a partir desses, eram classificados, aprovados, licenciados ou reprovados.

Sublinha-se, que não há espaço mais adequado para observar o funcionamento das práticas de governo presentes na relação saber-poder do que nas práticas pedagógicas. Surge assim, um dos questionamentos que move essa pesquisa, em direção a compreender o distanciamento entre teoria e prática pedagógica, pois se a reforma da pedagogia do século XVIII possibilitou uma mudança paradigmática na relação ensino/aprendizagem, permitindo um avanço na medicina como visto, o que justificaria um quantitativo enorme de pesquisas na área educacional, que não se consolidam em mudanças significativas na prática pedagógica dos docentes?

Retornando as ideias, Hoskin propõe pensar as práticas pedagógicas como dobradiça entre poder e saber, e, diante do exposto sua ideia parece coerente, principalmente se relacionada como a preocupação central de Foucault, que era a constituição do sujeito, a sociedade disciplinar, a instituição escolar como uma instituição disciplinar, a Biopolítica, dentre outros conceitos que fazem os escritos de Hoskin relevantes na proposta e justificativa de deslocar Foucault para pensar problemas educacionais.

Destaca-se, nesse texto que a contribuição maior das pesquisas de Hoskin, está em considerar a partir de Foucault, o caráter central da educação na construção da Modernidade,

uma premissa aparentemente simples, mas que com Foucault, ganha ferramentas distintas de análises, ao se considerar as relações de poder-saber, na constituição do sujeito e nos processos de subjetivação na idade moderna.

Finaliza-se esse tópico, elencando o importante trabalho de pesquisa que articula Foucault e a educação, que é o produzido por Alfredo Veiga-Neto, da série Pensadores & Educação. Coube a ele coadunar a perspectiva teórica de Foucault a questões educacionais.

Veiga-Neto (2014) aponta inicialmente Foucault como o pensador que conseguiu perceber a intrínseca relação e articulação entre saber e poder na modernidade, dessa percepção que nasce a capacidade crítica e renovadora das análises de Foucault.

No livro em questão, Veiga-Neto faz relevantes esclarecimentos conceituais quanto a uma teoria ou método em Foucault, importante para delimitar o uso de seus conceitos articulados à educação. O autor observa:

Assim, em vez de falarmos em uma teoria foucaultiana, é mais adequado falarmos em teorizações foucaultianas. Falar em teorizações – e não em teoria – ajuda a prevenir um tipo de conduta que não tem sido muito rara na pesquisa educacional em nosso país. Refiro-me às tentativas de “usar Foucault” para qualquer problema de investigação já posto, antes mesmo de assumir uma perspectiva foucaultiana para construir aquilo que se pensa ser um problema de investigação. (VEIGA-NETO, 2014, p. 18)

Com efeito, Veiga-Neto observa dentro desse contexto a impossibilidade de encontrar respostas ou mesmo chegar às conclusões universais, o “uso” de Foucault é em perspectiva focal, campos de pesquisas definidos a partir de recortes específicos de tempo e espaço geográficos, é uma análise de como as coisas funcionam, e partir disso, observar as possibilidades de mudanças.

No início desse capítulo observou-se de forma rápida como Silvio Gallo e Veiga-Neto interpretam os deslocamentos de pesquisas de Foucault. Sublinha-se de forma mais aprofundada esses deslocamentos na visão de Veiga-Neto.

O referido autor de *Foucault & a Educação* observa a partir de um importante comentador de Foucault, Miguel Morey, que este escolheu a ontologia do presente para pensar a obra foucaultiana em três domínios, que são o (ser-saber) que o domínio que trata da constituição do sujeito pelo saber, o (ser-poder) é o domínio que trata da constituição do sujeito pela ação de uns sobre os outros, e, por fim, o (ser-consigo), que trata de como nos tornamos sujeitos de conhecimento, de ação e através da moral, onde para cada um desses domínios Veiga-Neto dedica um capítulo do seu livro e articula esses domínios às questões educacionais.

No primeiro domínio, o do *ser-saber*, Veiga-Neto elenca a forma na Modernidade pelo qual se torna sujeito do conhecimento e assujeitados por esse mesmo conhecimento, exemplificado pelas três grandes ciências do século XVIII e XIX, a Linguística, a Biologia e a Economia, que segundo o autor são produtos e produtoras do homem moderno.

Assim, para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes. (ibid., p.44).

Dessa feita, Foucault se faz valer da arqueologia para em ação vertical revelar os fragmentos das ideias, dos discursos do passado e dos conceitos, visando o vínculo entre as práticas discursivas e não discursivas que produzem um dado saber.

No segundo domínio que corresponde ao *Ser-poder*, Veiga-Neto observa que é a partir da obra *Vigiar e punir* que Foucault demanda maior atenção à questão do poder disciplinar e de suas instituições, que se consolidaram a partir do século XVII, instituindo saberes que legitimaram diferentes práticas de sujeição. Ressalta-se que dentre essas instituições disciplinares está a escola.

Para esse fim metodológico sobre o poder disciplinar, Foucault toma por empréstimo a genealogia de Nietzsche, compreendendo que essa “genealogia faz um tipo especial de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese no tempo” (ibid., p.56)

Por fim, no terceiro domínio foucaultiano, o *Ser- consigo*, há a especificidade de não possuir um “método” próprio, pois Foucault articula nesse projeto de pesquisa a arqueologia e a genealogia, elegendo o tema da sexualidade como transversal, propondo-se demonstrar como o homem se faz sujeito a partir do sexo.

Na terceira parte do seu livro sobre Foucault e a educação, Veiga-Neto dedica-se a abordar o que ele chama de “Temas foucaultianos”, onde comenta a função da linguagem como produtora de verdades, arquivo, episteme, sujeito etc. Por fim, na quarta parte do livro o autor tangencia uma cronologia da vida e da obra de Michel Foucault, aponta fontes de pesquisa sobre o autor, e ressalta o caráter introdutório de seu livro.

Objetivou-se nesse tópico um breve trajeto pelos trabalhos de alguns teóricos que se utilizam da teorização de Foucault para (re) pensar a educação. Observa-se que a teorização de Foucault nos permite olhar o antes, o agora e o depois, distanciando-se e negando as abordagens funcionalista, positivista e marxista. Propõe investigar na educação o funcionamento e os efeitos das cotidianas relações de poder, das formas de conhecimento que

o saber pedagógico produz, principalmente formas éticas de se relacionar consigo mesmo e com os outros.

2.2 ANALÍTICA DO PODER

Antes de discorrer sobre a questão do poder, é importante sublinhar um deslocamento na filosofia francesa, que abarca o projeto de pesquisa de Foucault, que é a questão do corpo.

Se na filosofia clássica o corpo era meramente uma estância passiva da alma, no pensamento pós-moderno²⁸, em especial na filosofia francesa, o corpo ganha especial análise, contemplando autores como Merleau-Ponty, Deleuze, Foucault dentre outros.

Distanciando-se de uma metafísica enraizada no pensamento moderno, os pós-estruturalistas, rompem com ideia cartesiana de corpo como extensão da alma, e também com as análises de alicerce marxista sobre ideologias. A questão posta, parte do entendimento do que seria um dos mais universais pertences do sujeito, que sem dúvida é o corpo, presente desde sempre e que não cai em análise de um sujeito constituinte.

Pode-se, por exemplo, questionar o alcance de uma ideologia em uma massa, por questões eminentemente subjetivas, partindo até mesmo do próprio entendimento da mensagem passada, por forma de ideologia, porém, uma ação sobre os corpos, torna-se disciplinar e subjetivadora ao mesmo tempo.

Dessa feita, o corpo é o alvo central dos dispositivos de poder, afinal “não seria mais materialista estudar a questão do corpo, dos efeitos de poder sobre ele” (FOUCAULT, 2014a, p. 238) do que delimitar o poder partindo de ideologias. Denomina-se esse tipo particular de poder de disciplinar. O poder disciplinar tornou-se ativo nos séculos XVII e XVIII, operando de forma distinta de outras formas de dominação que o antecederam. Foucault sublinha essa diferença:

Diferentes da escravidão, pois não se fundamentam numa relação de apropriação dos corpos; é até a elegância da disciplina dispensar essa relação custosa e violenta obtendo efeitos e utilidades pelo menos igualmente grandes. Diferentes também da domesticidade, que é uma relação de dominação constante, global, maciça, não analítica, ilimitada e estabelecida sob a forma da vontade singular do patrão, seu “capricho”. Diferentes da vassalagem que é uma relação de submissão altamente codificada, mas longínqua e que se realiza menos sobre as operações do corpo que sobre os produtos do trabalho e marcas rituais da obediência. (FOUCAULT, 2013, p. 133)

²⁸ A terminologia “pós-moderno” se alinha nesse trabalho com as teses de Lyotard presente no livro *A condição pós-moderna*, se afastando assim de outras concepções sociológicas, que se afastam das teses propostas por Lyotard.

Com efeito, o poder disciplinar tornou-se a mais sofisticada fórmula de dominação, onde a ideia era padronizar a conduta dos corpos nas instituições disciplinares, tais como escolas, quartéis, oficinas, dentre outras, e aqueles corpos fugidios ao poder disciplinar, tornando-se rebelde, indisciplinado, seriam castigados, por micro penalidades, que não devem ser comparados com o aparato judicial do Estado.

Nesse pensamento que “procede por crises” entre os anos de 1971 e 1977 que compreende suas obras *Vigiar e punir* (1975) e a *História da Sexualidade* (1976) Foucault propõe elaborar uma analítica do poder, que dentre outros alcances teóricos, questiona tanto o modelo jurídico liberal, quanto o modelo de matriz marxista, quanto à forma de se pensar/problematizar o poder. Esses modelos tendiam a conceber o poder como decorrente do Estado, e de todo seu aparato jurídico que sustentava essa premissa. Sobre essa forma de pensar o poder, seja pela direita ou esquerda, Foucault acrescenta:

Não vejo quem – na direita ou na esquerda – poderia ter colocado o problema do poder. Pela direita, estava somente colocado em termos de constituição, de soberania etc., portanto em termos jurídicos; e, pelo marxismo, em termos de aparelho de Estado. Ninguém se preocupava com a forma como ele se exercia concretamente e em detalhes, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas. Contentava-se em denunciá-lo no “outro”, no adversário, de uma maneira ao mesmo tempo polêmica e global: o poder no socialismo soviético era chamado por seus adversários de totalitarismo; no capitalismo ocidental, era denunciado pelos marxistas como dominação de classe; mas a mecânica do poder nunca era analisada. (FOUCAULT, 2014a, p. 42)

Tanto a direita quanto a esquerda enxergam o Estado como único detentor do poder, personalizado pela direita liberal a partir de seu aparato jurídico, marcado por todo um sistema de proibições. Do lado de esquerda se observa o poder personalizado nos modos de produção, daqueles que os detém, que faz dessa premissa, pressupor a luta de classes. O entendimento de Foucault parte justamente da analítica que não há no corpo social apenas um único poder, o poder do Estado. Longe disso Foucault observa que há uma multiplicidade de micropoderes permeando o corpo social.

O poder, assim, não se concentra em um lugar específico, ele é uma rede de conexões que abrangem a totalidade da sociedade, um poder difuso, mediador de relações quotidianas, relações familiares, relações entre patrão e empregado, médicos e pacientes, advogados e clientes, vendedor e comprador, e aquelas que interessa essa pesquisa, professor e aluno. É este nível capilar de exercício de poder, que Foucault caracteriza como microfísica. Acrescenta Foucault:

Ora, o estudo desta microfísica supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma ‘apropriação’, mas a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende nele antes uma rede de relações sempre tensas, sempre em atividade, que um privilégio que se pudesse deter; que se seja dado como modelo antes a batalha perpétua que o contrato que faz uma cessão ou uma conquista que se apodera de um domínio. Temos, em suma, de admitir que esse poder se exerce mais do que se possui, que não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados. (FOUCAULT, 2013, p. 29)

Essa mudança de análise do centro do poder que era o Estado, para suas extremidades, que são as relações de poder, traz em seu bojo uma importante percepção de Foucault, enquanto o marxismo puro, e em suas atualizações psicanalíticas consideram o poder quanto ao seu funcionamento negativo e impositivo de censura, de silêncio etc., ou mesmo pelos liberais através de proibições legais pelo aparato jurídico. Assim, Foucault observa que o poder é produtivo.

Essa produtividade do poder pode ser exemplificada, quando se compreende que o político quando ativado visa silenciar, manter o status quo, e usar o poder repressor de suas forças ideológicas e armadas. Já os micropoderes, no corpo social, produzem a fala, incentivam a confissão a um padre, por exemplo, ou professor, ou ao seu superior. A intenção é o controle para que se mantenha a norma, e que a vida possa ser melhor gerida. Foucault elenca uma vertente ainda não estudada do poder, que é seu caráter produtivo. Ele acrescenta:

Temos que deixar de descrever sempre os efeitos do poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (ibid., p.185)

Observa-se que dentre o universo produtivo do poder está o saber, pois “o poder também produz saber” (FOUCAULT, 2013, pág. 30), e essa produção não é desinteressada, ela obedece a determinadas relações de interesses e de poder. Essa análise de Foucault produz significativa mudança na relação, produção e compreensão do conhecimento. Anteriormente, o conhecimento era postulado a partir de um sujeito racional, como condição de possibilidade de uma construção do saber científico, já nessa nova análise Foucault acrescenta:

Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações

fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento. (FOUCAULT, 2013, p. 30).

Constata-se, assim, que há contínuas relações de poder na construção do saber científico. Dito de outra forma, não existe um saber fora dessas injunções que determinam esse saber a partir de exigências e interesses na construção do poder-saber nas ciências.

Elenca-se, entretanto, que o saber “deve ser entendido como um discurso que se propõe à produção de verdade, à veiculação de verdade” (GADELHA, 2013, p. 50). Essa produção da verdade se converge em dispositivos de constituição/fabricação de sujeitos, onde essa “verdade” é produzida pela sociedade em dado momento histórico como um regime, que decide quais discursos vão funcionar como verdadeiros ou falsos.

Estas verdades são produzidas através dos discursos em lugares, ambientes, instituições, em momentos que excluem e silenciam outros discursos. É nesse contexto que se estabelecem regras que induzem a novas formas de subjetividades, exercendo assim o poder, dizendo de outro modo, por trás dos saberes e seus discursos de verdades, se encontra o poder.

Com efeito, o poder presente em todas as situações e instituições como sublinhado por Foucault, está igualmente presente na construção do conhecimento, e neste caso do saber pedagógico, e, avançando um pouco mais, da prática pedagógica.

Dessa feita, optou-se nessa pesquisa por deslocar a conceituação de microfísica para pensar a prática pedagógica, observando seus agenciamentos, seus jogos de verdade, suas linhas de forças vertidas à subjetividade do aluno e do professor. Problematizar essa prática no espaço escolar é uma tentativa de conhecer a produtividade dos micropoderes, suas construções e desconstruções.

Sublinha-se que é na instituição escolar que a relação conhecimento e poder ganha corpo e se materializa nos discursos e na prática. É essa instituição responsável como produtora de subjetividade, porém, por vezes, pensa-se a escola como produtora de subjetividade apenas dos alunos, sem questionar que os professores são igualmente fabricados no espaço escolar, com mudanças drásticas na sua prática pedagógica.

Se os alunos são classificados no espaço escolar, os professores também o são, por seus títulos, suas produções etc. Essas tecnologias de subjetivação têm implicações diretas na forma de pensar e nas práticas pedagógicas do professor.

Assim, objetiva-se compreender nessa pesquisa dentre outras questões, a produção oficial que pode servir de base para construção das competências do professor e, por

consequente sua prática, bem como investigar produções científicas que abordem essa temática, tendo como ferramenta analítica a microfísica.

2.4 ARQUEOLOGIA DO PEDAGÓGICO

Com efeito, julga-se importante delimitar alguns conceitos de Foucault utilizados nesta pesquisa. Contudo, antes de tratar da arqueologia, é importante ressaltar a questão do discurso, amplamente problematizada por Foucault. Elenca-se assim nessa pesquisa, como ferramenta analítica, a teorização do discurso, considerando suas obras: *As Palavras e as coisas*, *A Arqueologia do saber*, *Vigiar e punir*, *História dos Sistemas de Pensamento* e *A ordem do discurso*. Tem-se como pretensão extrair dessas obras, ferramentas conceituais como: sujeito e heterogeneidade do discurso, prática discursiva e enunciado²⁹, para verter as análises dos discursos criados e dirigidos ao saber pedagógico, e, em especial a prática pedagógica, que influencia o discurso pedagógico e prática docente, resultando em modos sistemáticos de subjetivação.

A analítica do discurso será vertida também aos textos oficiais das conferências mundiais sobre a educação promovidas pela UNESCO que tematizem ou normatizem, ou mesmo se dirija direta ou indiretamente à prática pedagógica, optar-se-á por uma arqueologia desses textos, considerando que:

A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos discursos; mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras. Ela não trata o discurso como documento, como signo de alguma coisa, como elemento que deveria ser transparente, mas cuja opacidade importuna é preciso atravessar frequentemente para reencontrar, enfim, aí onde se mantém a parte, a profundidade do essencial; ela se dirige ao discurso em seu volume próprio, na qualidade de monumento. Não se trata de uma disciplina interpretativa: não busca um “outro” discurso mais oculto. Recusa-se a ser “alegórica”. (FOUCAULT, 2014b, p. 169)

Observa-se a partir de Foucault que a produção dos saberes científicos é ancorada nas produções discursivas que justificam esses saberes, produções essas, presentes nos textos oficiais do saber pedagógico, constituintes da dimensão ser-saber.

Destarte, a produção do conhecimento passa invariavelmente pelos discursos e, de igual forma, a aquisição de novos conhecimentos passa necessariamente pela mudança no

²⁹ Convém explicar que para Foucault: “enunciado não é uma unidade ao lado – acima ou abaixo – das frases ou das proposições; está sempre dentro de unidades desse gênero, ou mesmo em sequências de signos que não obedecem às suas leis (e que podem ser lista, séries ao acaso, quadros): caracteriza não o que nelas se apresenta ou a maneira pela qual são delimitadas, mas o próprio fato de serem apresentadas, e a maneira pela qual o são” (FOUCAULT, 2014b, p 135-136)

discurso. A arqueologia busca então, pela novidade no discurso, compreendendo que a crise das verdades absolutas do tempo pós-moderno dá lugar às contingências do conhecimento. Assim, busca-se as mudanças dessa verdade contingente, não a verdade nua, mas a localização de onde essa verdade fez dobras, ou seja, onde o discurso nesse caso sobre práticas pedagógicas mudou seu enfoque, produziu novas compreensões e intervenções, (des)construiu linhas de forças sobre esse saber específico da pedagogia.

A intenção de usar a arqueologia vertida ao objeto dessa pesquisa é investigar a descrição dos fatos e a regularidade dos enunciados, que embora tentem apresentar novidades e avanços no campo da prática pedagógica, por vezes relacionando-a com competências do professor etc., conservam a mesma estrutura positivista/metafísica de sempre, que dentre outras coisas determina a realidade pelo conceito na produção do saber.

Ressalta-se, ainda, que a arqueologia é um “ponto de chegada, não um ponto de partida” (MACHADO, 2007, p.8) ela é resultado de um processo, que quebra toda estrutura metodológica positivista, de iniciar uma pesquisa com tudo dado, como se a ida ao campo de pesquisa fosse apenas para comprovar o que já era sabido desde início, onde as hipóteses de pesquisa tivessem a necessidade de serem sempre comprovadas, levando por vezes os dados a forçosas interpretações para que coadunem com as premissas iniciais.

A arqueologia permite uma multiplicidade de alternativas, acrescenta Machado:

[...] uma das características básica da arqueologia é justamente a multiplicidade de suas definições, a mobilidade de uma pesquisa que, não aceitando se fixar em cânones rígidos, é sempre instruída pelos documentos pesquisados. Os sucessivos deslocamentos da arqueologia não atestam, portanto, uma insuficiência, nem falta de rigor: assinalam um caráter provisório assumido e refletido pela análise. (ibid., p.12)

A análise arqueológica produz assim um significativo deslocamento também quanto à relação com a tradição linguística. Destarte, ao se posicionar de forma contrária as análises, a partir da atividade sintética do sujeito, e reformular tais análises considerando os significados internos dos discursos e/ou enunciados, a análise arqueológica afasta-se da psicologização, bem como de qualquer aporte metafísico. Observa-se, assim, a importância da materialidade do discurso, que não se apresenta enquanto uma verdade *a priori* como justificativa epistemológica, e sim a partir de um conjunto de regras anônimas oriundas da produtividade do poder, que permeia a relação saber-poder.

Veiga-Neto (2014) observa que a arqueologia se consolidou como importante mecanismo em pesquisas educacionais, principalmente no que tange o estudo de práticas discursivas, “que se engendraram para fazer da Pedagogia o que hoje ela representa, como um campo de saberes” (VEIGA-NETO, 2014, p.50).

Utiliza-se assim o uso da arqueologia nessa pesquisa, objetivando descrever e visualizar as dobras, descontinuidades nos discursos, que permitam a identificação de eventos históricos, conhecimentos e técnicas que tornaram possíveis as referidas instruções que delinearão nas mais diversas áreas do saber, um modelo universal de subjetivação para a prática pedagógica. Acrescenta Foucault:

A análise arqueológica individualiza e descreve formações discursivas, isto é, deve compará-las, opô-las umas às outras na simultaneidade em que se apresentam, distingui-las das que não têm o mesmo calendário, relacioná-las no que podem ter de específico com as práticas não discursivas que as envolvem e lhes servem de elemento geral. (FOUCAULT, 2014b, p.192)

Dessa feita, essa investigação propõe-se em revirar o solo do impensado, revisar os discursos, que por serem tão evidentes escondem as relações e dobras que dão sentido ao acontecimento³⁰. Com efeito, a analítica arqueológica trata também de fazer aparecer as influências institucionais, econômicas, sociais, sobre as quais são construídas e articuladas as formações discursivas que são determinantes nas técnicas de fabricação dos sujeitos no âmbito da instituição escolar.

2.5 GENEALOGIA DA PRÁTICA

A Genealogia é cinza; ela é meticulosa e pacientemente documentária. Ela trabalha com pergaminhos embaralhados, riscados, várias vezes reescritos. (FOUCAULT, 2014a, p. 55)

Em outra etapa de análise dessa pesquisa, utilizar-se-á a genealogia. Esta concentra seu domínio nas relações de poder e será vertida nas forças que operam na prática pedagógica como produtora de subjetividades. A genealogia permite pensar a história de outra forma, com acentuada crítica a metafísica na incessante busca de um fundamento último e primeiro, bem como a busca pela essência das coisas. Assim, o discurso genealógico questiona a si mesmo, como uma espécie de contra História, que aponta e faz circular o até então impensado na história oficial.

³⁰ Vilela e Bárcena-Orbe apresentam dois sentidos para o conceito de *acontecimento*, termo esse utilizado usado tanto por Foucault quanto por Deleuze. No primeiro sentido, *acontecimento* se remete a algo que já aconteceu, e que, ainda permanece no pensamento enquanto uma provocação, estabelecendo uma ponte com o passado na forma de um *pathos* de estranhamento e assombro ante o ocorrido. Assim o *acontecimento* surge como algo novo, que vem de fora e força o pensamento a pensar (VILELA; BÁRCENA-ORBE, 2007, p. 15-16). Já no segundo sentido, acontecimento é aquilo que de forma imprevista produz uma ruptura no aqui e agora, estabelecendo assim, uma descontinuidade entre passado e futuro. Já Castro (2009) observa que Foucault usa o conceito de *acontecimento* para o caracterizar o modo de análise histórica da arqueologia e da concepção geral da atividade filosófica. A arqueologia é uma descrição de *acontecimentos* discursivos.

Ressalta-se que a proposta da genealogia não visa interpretar o passado, e sim descrever e estabelecer uma rede de relações significativas que permitam aos enunciados expressar seu sentido e principalmente as mediações que estes produzem, possibilitando assim, que a descrição se torne explicativa. Observa Veyne, que: “o que é feito, o objeto, se explica pelo que foi o fazer em cada momento da história; enganamo-nos quando pensamos que o fazer, a prática, se explica a partir do que é feito” (VEYNE, 1998, p. 257)

Nesta perspectiva histórica pensada por Foucault, muda-se radicalmente o modo como se pergunta sobre as coisas. Se em uma perspectiva positivista/marxista a pergunta é: *o que é isso?* A genealogia foucaultiana pergunta: *como funciona isso?* Ressalta-se a relevância da pergunta *o que é*. Esse tipo de perspectiva coloca-nos frente ao objeto/sujeito, porém, diante dessa totalidade, exige conceituações e definições que depois de pronta limitam o pensamento.

De outra forma perguntar *como funciona* colocar-nos em infinitos caminhos a percorrer, considerando que ao perguntar-se *como funciona*, lida-se com o que é real, aplicável, o que está em funcionamento, onde esse funcionamento é alimentado por toda uma rede de dispositivos e relações que dão razão de funcionamento e existência, como já advertido por Veyne, “o objeto se explica, o que veio fazer em cada momento da história”, e nas palavras do próprio Foucault:

Fazer genealogia dos valores, da moral, do ascetismo, do conhecimento não será, portanto, partir em busca de sua ‘origem’, negligenciando como inacessíveis todos os episódios da história; será ao contrário, se demorar nas meticulosidades e nos acasos dos começos; prestar uma atenção escrupulosa à sua derrisória maldade; esperar velos surgir, máscaras enfim retiradas, com o rosto do outro; não ter pudor de ir procurá-las lá onde elas estão, escavando os *bas-fond*; deixar-lhes o tempo de levantar-lhes do labirinto onde nenhuma verdade as manteve jamais sobre sua guarda. (FOUCAULT, 2014a, p.61)

Assim, quando se questiona nessa pesquisa pelas condições que tornaram possíveis a emergência de práticas pedagógicas subjetivadoras, distancia-se da relação de causa e efeito positivista, e, de posições da dialética marxista. Ao fazer-se tal questionamento, baseia-se na emergência de vários e significativos elementos constituintes da instituição escolar moderna a partir das relações de poder, que ressignificaram a profissão e a formação docente, os modos de percepção e utilização do espaço e tempo, que desemboca na forma de pensar e atuar em sala de aula, ou seja, na prática pedagógica.

Observa-se que tanto a arqueologia quanto a genealogia, são saberes diretivos à investigação histórica, entretanto, seus procedimentos analíticos pretendem uma investigação

que possibilite o surgimento de novas práticas discursivas, distanciando-se das meras coletas e classificação de dados.

Com efeito, a arqueologia e a genealogia, utilizam-se da descrição na construção de uma rede explicativa que permita dar conta dos enunciados estudados, que por sua vez estão localizados além da fala e da língua. O objeto assim, encontra-se no plano das coisas ditas, busca-se dessa feita, os acontecimentos discursivos, com a finalidade de responder de forma singular, a partir da instauração de um solo como estratégia analítica, permitindo que os eventos possam compreender os acontecimentos em si mesmos.

Corroborando com proximidades analíticas entre a arqueologia e a genealogia Veiga-Neto observa:

O que fica claro de tudo isso é que o registro em que trabalha o genealogista é o mesmo do arqueologista. Assim por exemplo, como a arqueologia, a genealogia não acredita nem nas essências fixas, nem em leis universais, nem em fundamento e finalidades metafísicas; ambas põe em evidência as rupturas onde se pensava haver continuidades; ambas desconfiam dos discursos unitários, generalizantes e emblemáticos. (VEIGA-NETO, 2014, p. 62-63)

Assim, a arqueologia e a genealogia constituem-se como ferramenta analítica para desenvolvimento dessa pesquisa; a arqueologia vai permitir descrever e visualizar a partir dos discursos, as discontinuidades, dobras, permitindo a identificação de eventos históricos, conhecimentos e técnicas que tornaram possível a emergência da prática pedagógica tal qual conhecemos na atualidade.

Já a genealogia vai permitir a análise das relações de poder que transforma o indivíduo em um assunto particular de ensino e a produção de subjetividades, indagando pelo funcionamento da prática pedagógica tanto para o professor, quanto para o aluno.

Ressalta-se que esse capítulo teve como pretensão uma aproximação com os conceitos foucaultianos utilizados nessa pesquisa. Esses conceitos, quando aplicados nos variados caminhos dessa pesquisa serão retomados em outros momentos. Objetivou-se também na exposição de autores que se utilizaram da teorização de Foucault na área da educação, expor os deslocamentos conceituais já feitos, bem como os possíveis de serem feitos, sem cometer nenhum delito conceitual.

Resumidamente essa pesquisa se centraliza em três problemas para cada uma das três dimensões do pensamento de Foucault, como elaborada por Miguel Morey e incorporada por Veiga-Neto (2014). Para eles, o pensamento de Foucault pode ser dividido em três domínios, o domínio do *ser-saber*, do *ser-poder*, e do *ser-consigo*.

No primeiro domínio o do *ser-saber* pergunta-se: o porquê que as pesquisas em educação têm efeitos inexpressíveis sobre as práticas pedagógicas notabilizando-as como

tecnologias de subjetivação. Para esse problema, utiliza-se da arqueologia objetivando descrever e visualizar as dobras, descontinuidades nos discursos, que permitam a identificação de eventos históricos, conhecimentos e técnicas que tornaram possíveis as referidas instruções que delinearam nas mais diversas áreas do saber, um modelo universal de subjetivação para a prática pedagógica, como observo em outro momento desse texto.

No segundo domínio, o do *ser-poder*, questiona-se sobre o funcionamento da prática pedagógica e problematiza-se os processos de subjetivação do professor e do aluno a partir dos jogos de poder constituinte dessa prática. Para esse problema utiliza-se da genealogia, na busca dos dispositivos auxiliares de poder que permitem o funcionamento da prática pedagógica.

E por fim, no último domínio, problematiza-se a prática *se si*³¹ na profissão docente, considerando a visão que o estado tem/construiu do professor, que ao longo do tempo passou pela visão sacerdotal, civilizadora e agora profissional, porém, questiona-se como o professor se vê, e como se dá sua constituição docente em meio as demandas pós-modernas e as tecnologias de subjetivação atuantes na instituição escolar.

³¹ Esse conceito será problematizado no capítulo V dessa pesquisa.

CAPÍTULO III – CAMINHOS PEDAGÓGICOS DE UMA PRÁTICA

A história da pedagogia esteve repleta de períodos cruciais em que ficou evidente que os pressupostos e as estratégias experimentadas e aparentemente confiáveis estavam perdendo terreno em relação à realidade e precisavam, pois, ser revistos ou reformados. Todavia, parece que a crise atual é diversa daquelas do passado. Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da ideia de pedagogia formada nos albores da longa história da civilização: problematizam-se as “invariantes” da ideia, as características constitutivas da própria pedagogia (que, incólumes, resistiram às mudanças do passado); convicções nunca antes criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas. (BAUMAN, 2009, p. 662)

3.1 ESTADO DA ARTE EM MOLDES ARQUEOLÓGICO

Inicia-se esse capítulo, por um estudo denominado “Estado da Arte”³², ou seja, a compilação de dados, em determinado período, acerca de um tema específico. Essa conceituação coincide com a postulada por Romanowski, que observa:

Estados da arte podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI, 2006, p. 39)

Com essa intenção, na presente pesquisa procurou-se realizar levantamentos e revisões do conhecimento produzido sobre a temática: “o que se entende por prática pedagógica” em alguns periódicos. Assim, direcionou-se a pesquisa definindo como descritor as palavras “Práticas pedagógicas”, tendo como fonte de consulta o banco de Dados da Scielo.

Foram selecionados 12 artigos, onde optou-se pelos seguintes eixos de análise dos artigos selecionados: 1º) quanto à temática privilegiada para essa pesquisa (investigar o que se considera como prática pedagógica nesses artigos); 2º) quanto à metodologia utilizada; 3º) quanto aos resultados apresentados, que na maioria dos casos é feita logo em seguida a análise do primeiro eixo. Para uma melhor compreensão e visualização toda vez que o autor é citado, tem-se uma nota de rodapé com o respectivo título do artigo.

Antes dos eixos analíticos, segue uma tabela com um panorama geral, a partir das revistas, dos temas e datas dos artigos.

³² Ressalta-se que esse “Estado da Arte” segue moldes arqueológicos de pesquisa, compreendendo o período de tempo entre os anos de 2006 a 2013.

Nº	PERIÓDICO	TÍTULO DO ARTIGO	DATA
01	Educação e Sociedade	Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos	Abril/Jun 2013
02	Educação e Sociedade	Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica.	Set/Dez 2008
03	Revista Brasileira de Educação	O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line	Set/Dez 2007
04	Fundação Carlos Chagas	A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista	Nove 2002
05	Fundação Carlos Chagas	Educar para a democracia	Julho 2003
06	Educação e Realidade	Valores práticos do magistério e facetas de práticas pedagógicas	Set/Dez 2012
07	Revista Brasileira de Estudo Pedagógico	Perfil, concepções e práticas Pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de Escolas públicas de Sergipe	Set/Dez 2014
08	Ciência e Educação	A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental	2012
09	Revista Brasileira Ciência e Esporte	Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão	Mai 2010
10	Educação e Revista	A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica	Dez 2011
11	Educação e Revista	Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do programa de pós-graduação da faculdade de educação da UFMG (1977-2006)	Abril 2011
12	Educar Curitiba	Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática	2006

Quadro 2 – Artigos selecionados para o Estado da Arte

Como exposto, a diretiva primeira desse Estado da Arte consistia em problematizar o entendimento sobre prática pedagógica nos artigos que direta ou indiretamente problematizaram essas práticas pedagógicas. Contudo, esse objetivo não foi contemplado em sua totalidade, pois a maioria dos trabalhos investigados não problematizou ou conceituou tal entendimento.

Seguindo os passos deixados por Hannah Arendt³³ (2001) quando diferencia o pensamento dos clichês, observando que enquanto o primeiro busca a reflexão do significado, o último impede toda reflexão, se ancorando em certezas e cristalizadas.

³³ A reflexão de Arendt parte do julgamento Adolf Eichmann um oficial nazista julgado em Jerusalém no ano de 1962. Esse foi caracterizado por Arendt como alguém tomado pelo “vazio do pensamento”, ou seja, um

A educação na vertente política, parece ser um lugar por excelência dos clichês. Observou-se que nesse estado da arte sobre práticas pedagógicas, por exemplo, somente o texto de Sousa³⁴ se preocupou de forma específica e epistemológica em definir a compreensão do que seria essa prática. O autor assim define:

A prática pedagógica, entendida como uma dimensão da prática social, é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação. (SOUSA, 2008, p.1099)

Como resultado da pesquisa, o autor observou que embora nessa modalidade de ensino no campo, muitos não possuam uma formação superior, ele destaca que existem professores que buscam uma prática pedagógica diferenciada, de modo a articular os conteúdos escolares com assuntos ou experiências do cotidiano dos alunos, o que em sua análise é o que traz efeitos positivos para os alunos.

Constatou-se que todos os outros artigos analisados, embora tratando direta ou indiretamente do tema: “prática pedagógica”, não conceituaram o objeto de suas análises, o deram como já plasmado do intelecto dos leitores, partindo assim para seus campos reflexivos ou empíricos de suas pesquisas sem problematizar tal conceito.

Destaca-se, entretanto, a relevância do artigo de Zaidan *et al*³⁵. O artigo em questão analisa as repercussões do mestrado e do doutorado na vida profissional, portanto, na prática pedagógica de 305 egressos do Programa de Pós-Graduação em Educação da FaE-UFMG, no período 1977-2006. A pesquisa foi desenvolvida por meio de um questionário, onde, obtiveram-se informações relativas às atividades profissionais dos egressos.

Os resultados quando analisados, mostraram que a docência no ensino superior é a ocupação majoritária dos egressos. Os doutores concentram-se na academia e em instituições de pesquisa; os mestres, em instituições de ensino superior, na educação básica e em atividades autônomas. Os autores observam ainda, que as repercussões na escola apontam a ampliação da aprendizagem dos aspectos que constituem a prática, mas são tímidas as especificações de resultados. Os mestres e doutores, segundo a pesquisa, avaliam

indivíduo que não pensava, e que, portanto, repetia clichês, sendo incapaz de um exame de consciência. Tomando Arendt como referência, observa-se que o pensar por clichês impedem o pensar na profundidade do que está sendo posto, suas reais causas, as motivações, os agenciamentos, etc. No que tange a política educacional, os clichês dominam a reflexão, um ou mais clichês prontos para cada assunto desafiador, repetidos e reproduzidos nos discursos políticos diretos a educação.

³⁴ Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica (2008)

³⁵ Pós-graduação, saberes e formação docente: uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do programa de pós-graduação da faculdade de educação da UFMG entre 1977-2006. (2011)

positivamente a formação em pesquisa e a sua passagem pela Faculdade de Educação, considerando a pós-graduação um lugar de formação do pesquisador e de produção de conhecimento.

O ponto relevante dessa pesquisa é a ênfase no processo de formação do pesquisador, em detrimento do conhecimento pedagógico, que é primordial para sua prática em sala de aula. Porém, o dado alarmante consiste na maioria considerar que o processo formativo a nível de mestrado e mesmo doutorado pouco influenciaram em sua prática pedagógica. Esse dado nos remete ao problema do sujeito elencado em dado momento nessa pesquisa, onde observa-se que os processos formativos têm seus processos e objetivos sempre externo ao sujeito.

O artigo de Araújo³⁶ problematiza a prática pedagógica na modalidade de Educação à distância. A autora propõe pensar as práticas pedagógicas baseadas no sentido de redes, que em sua visão significa superar a tradicional visão de educação centrada na hierarquia e na verticalidade.

A proposta consiste em um pensamento que daria maior ênfase ao contexto, que propõe uma maior abertura, estando sempre em processo de construção e reconstrução. Essa proposta elencada pela autora propõe um ambiente que seja mais comunicacional, com maior autonomia dos estudantes, práticas que contemplem os diferentes estilos de aprendizagem e outras que estimulem a construção individual e coletiva do conhecimento.

A pesquisa apresenta como resultado, o entendimento que a prática pedagógica *on-line*, não pode ser estabelecida sob as mesmas bases da aula convencional, o que se faz necessário pensar em práticas pedagógicas diretivas para essa modalidade de ensino.

Outro trabalho que merece atenção, foi o artigo desenvolvido por Anjos *et al*³⁷. O artigo apresenta uma análise do processo inclusivo, retomando os conceitos de prática pedagógica e inclusão. Os autores descrevem inclusão como um conceito cuja rede de sentidos oscila conforme os interesses em jogo, sendo tanto um processo que envolve vários agentes e instâncias e exige participação, quanto idealização, definida a priori e devendo ser incorporada de forma acrítica. Entretanto, tal rigor conceitual não se manteve, quanto à problematização do que seria prática pedagógica. Os autores partiram do entendimento como que plasmado do que seria uma prática pedagógica, que se tornaria diferenciada pela diretiva para uma educação inclusiva, como se esse processo conceitual fosse automático e sem vicissitude alguma.

³⁶ O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. (2007)

³⁷ Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos (2013)

Quanto aos resultados, os autores observam que alguns aspectos precisam ser modificados como a superação da dicotomia entre o fazer e o pensar pedagógicos, diluição das fronteiras entre sujeitos e grupos, a retomada da noção de diferença, pois estes observaram que a inclusão incorporou os sentidos da noção de “especial” e, por fim, a análise das situações socioculturais de deficiência, bem como, a reformulação das questões que estão na base da prática pedagógica inclusiva.

Destaca-se também o artigo de Penna³⁸ que se configura em uma pesquisa sobre disposições para a ação de professores das primeiras séries do ensino fundamental que compõem suas práticas pedagógicas e se constituem em valores em estado prático. A autora discute a partir das práticas pedagógicas dessas professoras a questão da disciplinarização e da moralização das crianças. Demonstra que essa disciplinarização e moralização se tornou o cerne do trabalho dessas professoras, quem tem em mente, que estes são processos que vão transformar seus alunos em pessoas melhores e mais civilizadas. Dessa forma, para elas, é importante ensinar aos alunos o esforço individual, a disciplina, valores religiosos e morais, regras de higiene, regras relacionadas ao bom comportamento sexual, coisas que os alunos não possuem, e que elas devem ensinar.

Os resultados apontam que essas professoras se percebem como portadoras de uma nobre missão, para a qual importa mais o reconhecimento dos colegas de profissão, alunos e pais, do que as recompensas materiais, o que vai ao encontro da realidade que enfrentam, pois como observa a autora, o salário não é compensador. Assim, por não ganharem muito, se estimulam nas recompensas simbólicas que recebem.

Elenca-se também o artigo de Parente³⁹. Este analisa alguns aspectos da organização da escolarização em multisséries, tendo como referência o Estado de Sergipe, o autor descreve o perfil, as concepções e as práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas do referido Estado.

Essa análise das concepções e das práticas dos professores que atuam em turmas multisseriadas evidenciou como resultado, que o trabalho docente, segundo o autor, está engessado por determinações externas e por barreiras administrativas, inibindo novas reflexões e práticas que rompam com as lógicas tradicionais da seriação, permeadas de elementos excludentes.

³⁸ Valores práticos do magistério e facetas de práticas pedagógicas (2012)

³⁹ Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. (2014).

Outro artigo que embora não problematize o conceito de prática pedagógica, mas que apresenta perspectivas interessantes é o de Sanchotene & Neto⁴⁰ O artigo tem como norte compreender a constituição das práticas pedagógicas através das teorias da ação. Para tanto, os autores desenvolveram um estudo de caso etnográfico em uma escola municipal de Porto Alegre. A pesquisa teve a participação de sete professores de educação física que se encontravam em momentos distintos da docência, assim, foi observado pelos autores, que as experiências vividas pelos professores influenciam fortemente sua prática pedagógica.

Como resultados, os autores consideram que, apesar das regularidades observadas nas práticas, eles se viram diante de práticas pedagógicas distintas. E que, entre os professores participantes da pesquisa, existiam três tipos de prática onde cada docente tinha diferentes modos de reflexão sobre essas práticas, que são elencados pelos autores: a) Práticas com padrão prático: nestas aulas, os professores privilegiavam a própria prática como meio de reflexão, A escolarização vivenciada por eles serve muito mais de apoio para a organização do seu trabalho do que de parâmetro para suas reflexões e, dessa forma, é bastante forte a influência da experiência vivida em suas aulas. b) Práticas com padrão reflexivo e busca efetiva de respostas em outras áreas: essas práticas, apesar de buscarem uma adequação ao ambiente escolar, são fruto de reflexão. Essa reflexão nem sempre está vinculada ao âmbito da educação física ou da educação, mas possibilita práticas mais diversificadas em relação às aulas fortemente ancoradas em conhecimentos esportivos. c) Práticas com padrão reflexivo aprofundado: são práticas sobre as quais os professores buscam não somente pensar, mas o fazem por meio de cursos de longa duração ou de estudos que vêm desenvolvendo.

O artigo escrito por Marcondes, Leite & Leite⁴¹ coincidentemente é um estado da arte, que se propôs analisar os trabalhos apresentados no GT Didática nas reuniões anuais da ANPEd, no período de 2004 a 2008, visando a contribuir para a necessária problematização da dimensão propositiva dessa produção.

A pesquisa foi dividida pelos autores em quatro categorias, a saber: 1º) Categoria Didática, onde foram classificados cinco trabalhos que privilegiaram a discussão de temas relativos à Didática como campo científico. 2º) A categoria Cotidiano Escolar que focalizava o estudo da sala de aula, englobando a compreensão de como ocorrem as interações entre docentes e discentes, os processos de construção do conhecimento pelos alunos e os desafios que a atividade de ensino e mediação coloca aos professores, nessa categoria foram trinta trabalhos classificados. 3º) A categoria Ensino Superior, localizaram-se dezessete trabalhos que foram distribuídos em cinco subcategorias: Avaliação Institucional (3), Estágio (1),

⁴⁰ Práticas pedagógicas: entre a reprodução e a reflexão (2010).

⁴¹ A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica (2011).

Pesquisa e Orientação (2), Prática do Professor Universitário (7) e Saber Docente (1). 4º) A Categoria Formação de Professores: nesta categoria estão incluídos todos os trabalhos que se ocuparam prioritariamente da discussão de temas relativos à formação do professor (25), divididos nas seguintes subcategorias: Formação Inicial (10), Continuada (6) e Profissionalização do Professor (9).

Os resultados apresentados nesse artigo apontam que houve efetivamente contribuições para a prática pedagógica nos trabalhos apresentados no GT Didática, nos últimos cinco anos. Entretanto, considerando alguns aspectos metodológicos dos trabalhos analisados, possibilitou para os autores, a constatação da opção generalizada pela pesquisa qualitativa, por vezes sem critérios básicos, como por exemplo, a descrição da população investigada, o que gerou um contraste com pesquisas bem elaboradas e definidas metodologicamente também encontradas nesse estado da arte.

O trabalho de Chakur⁴² contrapõe-se, de um lado, a investigações cognitivistas que mostram imprecisões conceituais e exaltações exageradas da capacidade de reflexão e autonomia do professor e, de outro, a estudos evolutivos sobre a carreira docente que não explicam os desvios de rota encontrados no desenvolvimento desse profissional do ensino. O estudo proposto pelo autor pretendeu identificar níveis de aquisição da profissionalidade docente, nos âmbitos da prática pedagógica, da autonomia e da identidade profissional, e a investigar formas de reação dos professores diante dos conflitos no cotidiano escolar.

Chakur identifica em Piaget três construções teóricas de que podem, segundo ele, fundamentar o estudo da profissionalidade docente, são elas: a teoria da equilíbrio das estruturas cognitivas, na qual são particularmente relevantes às noções de abstração reflexiva, níveis de desenvolvimento e formas de reação compensatória a elementos perturbadores; a teoria da tomada de consciência, em que se salientam as diferenças entre o fazer e o compreender, com seus mecanismos de regulação; e a teoria do desenvolvimento do juízo moral.

Quanto aos resultados, o autor indicou que a profissionalidade docente, tomada em seus três eixos: prática pedagógica, autonomia e identidade profissional, desenvolve-se em níveis distintos de equilíbrio, que o autor denomina de níveis de construção da profissionalidade docente. São níveis dispostos hierarquicamente, em ordem de crescente aperfeiçoamento. O autor observa, ainda, que as reações dos professores a situações de conflito são bastante semelhantes às formas compensatórias de desequilíbrios propostas por Piaget.

⁴² A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista (2002)

O autor conclui ainda que a prática pedagógica toma a forma de rotinas cristalizadas, que se parecem reproduzir por força da centração em aspectos aparentes do comportamento do aluno que é geralmente de caráter negativo, e em objetivos e resultados da ação do professor. É uma prática que revela automatismo, como aponta o autor, à medida que resiste à mudança e que são aplicados os mesmos esquemas de atuação geralmente característicos de práticas tradicionais de ensino a situações, classes de alunos e contextos diferentes.

Já o texto de Mogilka⁴³ juntamente com o último discutido, ambos do Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, foram elencados por aproximação, pois no critério de busca, não foram encontrados nenhum artigo que abordasse práticas pedagógicas nesse periódico, ampliou-se assim o critério de busca para práticas educativas, que resultou nesses dois artigos.

Voltando ao artigo de Mogilka (2003), este tem por preocupação central definir e discutir o conceito de educação democrática. O autor desenvolve a discussão baseando-se nos conceitos e reflexões da pedagogia humanista, especialmente no pensamento social de John Dewey. Discute também a complexa relação entre teoria e prática, elencando ser essa hoje uma tendência forte no Brasil, perceptível nas recomendações legais, como a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei n. 9.394/ 96), que em seu art. 65, estabelece 300 horas de prática de ensino nas licenciaturas. O autor observa que essa perspectiva também se faz presente nas recentes reformas curriculares na Europa Ocidental.

Como resultado, o autor se propõe a descrever as competências docentes que poderiam no seu olhar, orientar a formação de professores para uma educação democrática. Ele considera que essas competências precisam contemplar cinco áreas, que seriam: Competência de conteúdos: domínio do saber geral e curricular, e a capacidade de promover um processo de transposição didática. Competência pedagógica: capacidade de mobilizar os conhecimentos teóricos aprendidos das teorias pedagógicas para compreender e resolver situações reais em sala de aula. Competência metodológica: inclui tanto a habilidade de ensinar e se comunicar com clareza (*didaktiké*) como a capacidade de perceber como cada grupo de alunos aprende, e organizar as situações mais propícias a estas aprendizagens.

O autor elenca também a competência relacional e ética: capacidade de estimular relações interpessoais construtivas, criando um clima sócioemocional favorável à aprendizagem, ao desenvolvimento e à expressão crítica. Essas habilidades exigem do educador uma estrutura emocional razoavelmente equilibrada e dinâmica. Competência

⁴³ Educar para a democracia (2003)

crítica: ser capaz de colocar um discurso ou ideia em questão, pensando e percebendo com radicalidade e superando atitudes ingênuas ou superficiais diante do instituído; é essa capacidade de desvelamento do aparente e do hegemônico que permite ao profissional desmontar os discursos, ideias e relações sociais existentes, e demonstrar os valores e interesses que permeiam esses elementos, que frequentemente não se revelam de imediato.

O artigo de Galian⁴⁴ objetivou identificar, com base em registros de observações de aulas de ciências no Ensino Fundamental, se a prática pedagógica pode criar condições que potencializem ou limitem a exigência conceitual no tratamento do conhecimento. Este estudo teve como campo empírico, uma escola da rede pública estadual do município de Valinhos, SP.

As análises feitas pelo autor foram por meio da comparação com outros estudos sobre práticas favoráveis à aproximação ao conhecimento científico, desenvolvidos sob a mesma perspectiva teórica, a teoria de Basil Bernstein.

Galian, como resultado, observou o quanto a prática pedagógica analisada se afasta do que vem sendo apontado como uma configuração mais adequada, especialmente por não permitir a intervenção dos alunos na determinação dos tempos envolvidos na aprendizagem, e por preservar rigidamente as fronteiras entre os conteúdos científicos, o que acaba criando condições favoráveis à redução do nível de exigência conceitual nas aulas.

O autor aponta ainda como resultado, que a prática docente analisada tende a assumir uma configuração de controle fortemente centralizado na professora, tanto no que se refere à seleção e à sequência dos temas tratados em aula, quanto às definições do tempo destinado para as situações de exploração/discussão destes temas, interações com os alunos em torno do conhecimento e realização de atividades durante as aulas. O autor destaca também a força do controle da professora sobre a especificação do que é esperado dos alunos em termos de procedimentos a serem adotados na realização dos trabalhos e atividades a serem executados, tanto em classe quanto em casa.

Por fim, tem-se o artigo de Gomes *et al*⁴⁵ que problematiza a questão do saber-fazer docente, que segundo os autores é um tema que desperta o interesse dos educadores pelas diversas perspectivas já abordadas, como exemplo eles citam, competência do professor, integração do conhecimento subjacente do aluno, professor reflexivo-crítico, da proposta de educação libertadora e prática política.

⁴⁴ A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental (2012).

⁴⁵ Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática (2006)

Os autores observam que dada a complexidade da educação, muitas dessas perspectivas se dão em reflexões e contextos que produzem uma fragmentação das disciplinas, dificultando a interdisciplinaridade.

Assim, a partir de um estudo descritivo qualitativo, os autores tratam de um processo de ensino a partir de análises teóricas e empíricas, proposto por Edgar Morin, ocorrido na disciplina Didática, no Mestrado em Educação em Saúde da UNIFOR, em 2004.

Como resultados da articulação dos sete saberes necessários à educação do futuro, propostos por Edgar Morin, com a prática pedagógica reflexiva e vivenciada, os autores levantaram questionamentos sobre a importância do desenvolvimento dos saberes da docência e da necessidade de o professor se abrir às novas estratégias que possibilitem a troca de conhecimentos e a interdisciplinaridade, como virtude que escuta a verdade do outro e se abre para novas ideias.

O trabalho questiona ainda se seria possível uma prática pedagógica como a proposta de Morin no atual contexto de ensino. Questionam também como alunos e professores podem ser confrontados no enfrentamento cotidiano da vida e do ensino aprendizagem como seres autônomos e críticos, e por fim, como romper com o cordão de repetições e acomodações que formam uma réplica de modelos cristalizados e autoritários na prática pedagógica.

Pode-se constatar a partir dessa pesquisa estado da arte em moldes arqueológicos, uma lacuna epistemológica nos trabalhos que problematizam as práticas pedagógicas. Observa-se um distanciamento entre o pedagógico e o epistemológico, como se a prática pedagógica não necessitasse ter um fundamento e um conhecimento teórico e científico, como se a mesma se resumisse a “dar aula” sem a compreensão mínima da tratativa que a prática pedagógica diz respeito a construção coletiva de conhecimento.

A pedagogia por vezes questionada quando ser ou não ciência, desconsidera um saber próprio dela, que é a prática pedagógica, que é o saber organizado que necessita ser passado dentro de processos de ensino, ou seja, a pedagogia é uma ciência e a prática pedagógica é essencial para o saber científico, pois são um tipo específico de prática social.

O que se pode observar também nesse breve percurso sobre esses periódicos é que a prática pedagógica aparece como um saber sujeito, e seguindo as trilhas abertas por Foucault, se faz necessário dar voz a esse importante saber, que foi obliterado por deslocamentos no campo da relação ensino/aprendizagem. Quando as teorias educacionais direcionaram todo seu foco para teorias da aprendizagem em detrimento das teorias de ensino,

em um processo de psicologização do saber pedagógico, não que isso não seja importante, porém o foco necessitaria estar dividido entre ensino e aprendizagem.

3.2 A PRÁTICA NO MUNDO GREGO

Entende-se que antes de adentrar o assunto que promove esse tópico, se faz necessário delimitar a definição de prática pedagógica, bem como pontuar algumas diferenças conceituais com as práticas educativas, pois é comum ter por vezes essas palavras como sinônimas. Ao falar-se de prática educativa, refere-se às práticas que estruturam processos educacionais mais amplos e que acontecem fora do espaço da instituição escolar. Já as práticas pedagógicas, são processos pedagógicos de construção ou reprodução coletiva do conhecimento, e se dão necessariamente no espaço da instituição escolar.

Como visto no tópico anterior, em se tratando de pesquisas que tenham como eixo norteador prática diretiva ao pedagógico, não é algo muito comum a conceituação de prática pedagógica, porém, entende-se importante a ampliação da breve diferenciação feita anteriormente, para melhor desenvolvimento da pesquisa. Sublinha-se o entendimento de Franco ao problematizar o conceito de práticas pedagógicas.

Que são, afinal, práticas pedagógicas? São práticas as que se organizaram intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou, ainda, por imposição. (FRANCO, 2012, p.173)

Feita a diferenciação e conceituação de práticas pedagógicas, tem-se como pretensão nos tópicos que seguem uma breve genealogia das práticas. Ressalta-se, porém, que o percurso histórico que se inicia pelo mundo grego, em nada tenta contemplar a ideia metafísica de história que visualiza no início o que há de mais perfeito e essencial, traçando assim um percurso degenerativo histórico do objeto de pesquisa. Quanto ao modo genealógico de fazer/pensar a história, e que será utilizado nessa pesquisa, Foucault observa:

[...] o dever da humanidade é uma série de interpretações. E a genealogia deve ser a sua história: história das morais, dos ideais, dos conceitos metafísicos, história do conceito de liberdade ou da vida ascética, como emergências de interpretações diferentes. (FOUCAULT, 2014a, p. 70)

É de conhecimento mútuo que a educação tem se feito presente desde a origem da humanidade se constituindo como parte integrante e fundamental da cultura dos povos.

Porém, as sociedades primitivas na ausência de construções como escola, e teorias pedagógicas, recebiam a educação a partir da natureza, tornando-se essa, sua escola. As teorias pedagógicas eram as leis naturais e seus fenômenos, surgindo assim a necessidade de transmissão da observação feita desses fenômenos a geração posterior, emergindo assim, formas de explicar, que poderiam conduzir ao aprender.

Porém, a divisão de classes promoveu uma divisão, de todos que aprendiam, para aqueles com habilidades físicas aptos para tarefas de trabalho e guerra, e outros aptos para o desenvolvimento intelectual. Esse modelo com variações de aplicação, podem ser encontrados no Egito, Índia, Pérsia e Grécia, e esse último sempre elencado como modelo de formação educativa, pois é nesse modelo que se pode encontrar uma forma consciente e sistemática de formação humana, destacando-se pensadores como Heráclito, Protágoras, Sócrates, Platão e Aristóteles.

Pensar a educação na Grécia é pensar o conceito de *Paidéia*⁴⁶, logo se faz necessário pensar sobre a égide dos tempos homéricos em um contexto aristocrático de educação. Nesse momento priorizava-se transmitir valores morais e religiosos essenciais para as gerações posteriores. O vocábulo grego *Paidéia*, se constitui com duplo significado. Primeiro como um processo, notadamente marcado pela *ação*, e segundo como produto do resultado, dessa feita como *educação*, dito de outra forma, no primeiro momento tem-se um processo educacional em evolução, que é a ação, e no segundo momento temos o produto final desse processo que é a educação. Ressalta-se que esse mesmo vocábulo se remete a outra utilização, nesse caso diferenciando o âmbito da mente e do corpo, objetivando assim a divisão entre *Paidéia*-ginástica e *Paidéia*-musical-filosófica.

Com efeito, *Paidéia*, como outras palavras derivadas do grego, é bem mais que um vocábulo, ela está inserida em toda uma rede de simbolismo, significados e conceituações que permitem pensar e por sua vez trilhar os momentos iniciais do pensamento educativo na Grécia, pois termos como cultura, literatura, educação, tradição, não conseguem isoladamente traduzir os que os gregos entendiam por *Paidéia*.

Em grande medida, a partir dessa compreensão e da atuação do conceito de *Paidéia*, os gregos se constituíram como um dos primeiros povos a entender a educação como um processo que envolve uma construção consciente, que consiste na elaboração também de uma morada do *ethos* em si. Sobre essa construção consciente, Aranha observa:

⁴⁶ Werner Jaeger (2013), autor do clássico livro *Paideia*, observa que esse conceito data do século V, inicialmente significando “criação dos meninos”, só mais tarde é que essa palavra alcança sentido mais elevado.

O grau de consciência de si mesmos alcançados pelos gregos antigos não ocorrera até então em lugar algum. A nova concepção de cultura e do lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade repercutiu no ensino e nas teorias educacionais. De fato, os filósofos gregos voltavam-se para uma formação que desenvolvesse o processo de construção consciente, permitindo ao indivíduo ser “constituído de modo correto e sem falha, nas mãos, nos pés e no espírito” (ARANHA, 2006, p. 61)

O autor do livro *Paideia*, entretanto, observa que “o tema essencial da história da formação grega é antes o conceito de *areté*⁴⁷” (JAEGER, 2013, p. 23), esse se remete de forma mais clara ao viés ético da ação educativa entre os gregos.

Seguindo as trilhas Jaeger (2013), nessa perspectiva da ação educativa articulada com o *ethos*, Homero passa a ser uma referência pedagógica importante na Grécia antiga, através das suas obras *Ilíada* e *Odisséia*. Os cânticos da *Ilíada*, além de relatarem os dez anos de guerra entre os Aqueos e Troianos, descrevem uma base ao qual se edifica a civilização grega. Seguindo o mesmo princípio, a *Odisséia* relata tanto o retorno da guerra dos heróis, os tempos de paz, quanto as mesmas bases citadas a pouco, com o aditivo do lembrete que sobre essas bases também se edifica a civilização ocidental. É justamente nessas duas obras a pouco citadas que emerge o conceito de *Paidéia*.

Com efeito, a *Ilíada* apresenta como tema central a guerra, porém o ideal formativo está presente a partir do conceito de *areté*, as narrativas partem do pressuposto que são os homens possuidores dessa *areté* que buscam o combate que enfrentam seus adversários na guerra, e, por conseguinte, são esses que conseguem a vitória e o respeito. A *areté* se configura assim como “um atributo próprio de nobreza” (ibid., p.24)

É possível observar vestígios de prática pedagógica em Homero, baseada na ideia de espelho, ou seja, todo grego que almejasse a *areté* tinha nas narrativas homéricas onde mirar, até porque “ninguém pode ler o poema sem ficar com impressão de um propósito pedagógico deliberado e consciente” (ibid., p. 53).

Jaeger elenca em seu livro Homero como educador de toda a Grécia, realçando sua importância mesmo diante das críticas de Platão ante o caráter não pedagógico de sua poesia, algo que se discorda, pois, entende-se uma união entre a ética e estética, uma harmonia entre a natureza e o homem, o divino e o humano, sendo tangenciado na construção do processo formativo. Quanto ao caráter pedagógico da poesia, Jaeger observa:

[...] só pode ser propriamente educativa uma poesia cuja as raízes mergulhem nas camadas mais profundas do ser humano e na qual viva um *éthos*, um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever. A poesia grega nas suas formas mais elevadas não nos dá apenas um fragmento

⁴⁷ O conceito de *areté* “designam o homem nobre que, na vida privada como na guerra, rege-se por normas certas de conduta, alheias ao comum dos homens” (JAEGER, 2016, p.26)

qualquer da realidade; ela nos dá um trecho da existência, escolhido e considerado em relação a um ideal determinado. Por outro lado, os valores mais elevados ganham, em geral, por meio da expressão artística, significado permanente e força emocional capaz de mover os homens. A arte tem um poder ilimitado de conversão espiritual. É os que os gregos chamaram *psykhagogía* (*ibid.*, p. 62)

A pesquisadora Nadja Hermann em seu livro “*Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética*” aborda essa forma ético/estética de educação pensada pelos gregos, e abandonada logo em seguida por novas formas educacionais de *Paidéia*. Hermann observa tomando como base esse modelo grego, que “a tarefa de criação de si é ética e estética, envolve o sensível e o racional, o singular e o universal” (HERMANN, 2012, p. 22). Entretanto, a autora sublinha que esses domínios receberam pela razão instrumental um caráter de oposição, e a grande e importante tarefa da hermenêutica filosófica seria reordená-los, colocando-os como complementaridade, como observa Hermann.

Outro ponto destacado pela autora foi o equívoco, ao longo da história do pensamento de separar os domínios da ética e da estética. Crítica essa feita inicialmente por Schopenhauer e por Nietzsche, que a autora retoma. A experiência estética pensada por Hermann compreende o sentimento e a sensibilidade, que pode conduzir na visão da autora, a uma verdade não apreendida pelas éticas racionalizadas. A autora se faz valer da experiência dramática de Hamlet de Shakespeare, para nortear o potencial formativo imbricado na experiência estética que, por sua vez, enriquece o juízo moral com novas possibilidades de compreensão ética.

Destarte que a mudança do Estado patriarcal/aristocrático para as Cidade-Estado, trouxe no seu bojo alterações no conceito de *areté* a partir de questões econômicas e sociais, bem como nos ideais formativos dos gregos. Sobre essas mudanças Jaeger observa:

Essa alteração das condições econômicas afetou profundamente o conceito de *areté*, pois este englobava a estima social e a posse de bens. Sem ela, era impossível exercer algumas qualidades essenciais ao homem nobre, como a liberalidade e a magnanimidade. [...] O resultado da nova ética social foi a dissolução desse conceito de *areté*. (JAEGER, 2013, p. 246)

Sublinha-se, no entanto, que o conceito de *areté* foi deslocado para o âmbito da política diante destas transformações, ou seja, a *areté* outrora acessível apenas para aqueles que tinham sangue divino, virtude destinada, e privilégio de alguns aristocratas, é substituída pela *areté* política, ensinável aqueles que quisessem fazer parte da vida democrática da cidade. Presencia-se dessa feita um deslocamento no âmbito educativo. A mensagem ou mesmo prática pedagógica de espelho, a partir dos poemas de Homero, cede espaço a um conhecimento especializado que passa a ser ensinado pelos sofistas.

A *Paidéia* com os sofistas é ressignificada, pois “foi com os sofistas que essa palavra, que no século IV e durante o helenismo e o império haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado. (ibid., p. 335). A questão posta pelos sofistas parte da ideia de um caminho possível trilhado por vias educativas, para que se alcance a *areté*, essa questão é fundamental para os ideais gregos de formação humana e para a transmissão de um dado conhecimento, como postulado pelos sofistas.

E no bojo de sua proposta educativa, os sofistas estruturaram e organizaram seus ensinamentos, e por mais que sejam reconhecidos como mestres no ensino da retórica, ensinavam também gramática, dialética e *mathemata*. Como pode-se observar, em comparação com a educação nos moldes de Homero, os sofistas pensaram uma formação ampla que envolve uma somatória de saberes, por conseguinte, consideraram-se artistas, e para eles sua proposta educativa era “o coroamento de todas as artes” (ibid., p. 349).

A proposta postulada pelos sofistas, encontram terreno fértil na sociedade grega, verticalizada pelas transformações econômicas e sociais promovidas pelas cidade-estado, essas mudanças demandam um novo tipo de homem, não mais atrelados aos mitos, e que soubesse usar a retórica para se expressar e manifestar suas posições políticas. E nesse contexto que como observa Cambi:

Nasce a pedagogia como saber autônomo, sistemático rigoroso; nasce o pensamento como *episteme*, e não mais como *éthos* e como *práxis* apenas. A guinada será determinante para a cultura ocidental, já que reelabora num nível mais alto e complexo os problemas da educação e os enfrenta *fora* de qualquer localismo e determinismo cultural e ambiental, num processo de universalidade racional; e porá em circulação aquela noção de *Paidéia* que sustentou por milênios a reflexão educativa, reelaborando-se como *Paidéia* cristã, como *Paidéia* humanística e depois como *Bildung*. (CAMBI, 1999, p.87)

Como pode-se observar na citação de Cambi, o conceito de *Paidéia* passa por alguns importantes deslocamentos, demonstrando o caráter histórico da educação. Na própria Grécia, pode-se enumerar três desses deslocamentos, o momento educativo de Homero, o dos sofistas, e o de Sócrates e Platão. Sócrates vai de encontro aos sofistas, justamente no que tangencia o ensino da virtude, esse embora acreditasse na transformação da alma, não acreditava que a virtude pudesse ser ensinada.

A ideia de educação de Sócrates embora seja fruto do mesmo contexto da educação sofística, distancia-se completamente dessa. Para ele, a virtude apesar de poder ser alcançada, esse alcance não se daria pelo ensino como propõe os sofistas, e sim e unicamente pelo cuidado da alma. Para esse fim, Sócrates desenvolveu um método próprio de análise filosófica, denominado de “maiêutica”, que em grego significa “parto das ideias”, o qual tem

como objetivo possibilitar ao homem o conhecimento de si mesmo. O historiador da educação Franco Cambi, se remetendo a Sócrates observa:

Estamos diante de uma *Paidéia* como problematização e como pesquisa, que visa a um indivíduo em constante amadurecimento de si próprio, acolhendo em seu interior a voz do mestre e fazendo-o mestre de si mesmo. A formação humana é pra Sócrates maiêutica (operação de trazer para fora) e diálogo que se realiza por parte de um mestre (seja ele Sócrates ou *daimon* interior), o qual desperta, levanta dúvidas, solicita pesquisa, dirige, problematiza etc. (CAMBI, 1999, p.88)

Platão ao pensar sua *Paidéia*, o faz conservando a diretiva socrática de formação individual da alma, porém acrescenta a dimensão política direcionada aos papéis sociais dos indivíduos. Essa *Paidéia* platônica é eminentemente filosófica, e vai de encontro radicalmente ao ensino utilitarista dos sofistas. Platão pensa seu modelo educativo, alicerçado na noção de verdade, e não mais em um jogo retórico nos moldes da sofística.

O que se pode observar, é que a *Paidéia* platônica emerge como contra-fluxo às pedagogias gregas vigentes, e por mais que tentem aproximar a filosofia e a pedagogia no mundo grego, eles são completamente antagônicos. Foucault observa:

A crítica da pedagogia ateniense como incapaz de assegurar a passagem da adolescência à idade adulta, de assegurar e codificar esse ingresso na vida, parece-me constituir um dos traços constantes da filosofia grega. Podemos até dizer que foi aí – a propósito desse problema, nesse vazio institucional, nesse *déficit* da pedagogia, nesse momento política e eroticamente conturbado do fim da adolescência e de ingresso na vida – que se formou o discurso filosófico, ou pelo menos a forma socrático-platônica do discurso filosófico. (FOUCAULT, 2010, p.80)

Foucault observa que a pedagogia na Grécia tinha especial cuidado pela formação da criança, entretanto apresentava um descuido pela formação na idade adulta. Quando Sócrates surge, é justamente aos jovens que dirige seu discurso ou mesmo sua forma de ensino, tanto que uma de suas acusações consiste em corromper a juventude.

Observa-se assim, no ideal formativo grego, discontinuidades importantes que permite aferir, que da *Paidéia* sofística à platônica, a educação aparece como prática de governo, onde a opção pelo não cuidado de si, ou seja, pelo esquecimento do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) parece a escolha para um melhor governo. Essa escolha relegou a educação a uma estrutura de poder da verdade, onde as relações saber/poder, verdade/poder têm enclausurado a educação e inaugurado novas formas de subjetividade, formas essas que foram aperfeiçoadas como tecnologias de sujeição a partir de reformas educacionais, como será exposto no próximo tópico.

3.3 A MORAL CRISTÃ E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O que caracterizava essencialmente a Igreja e a moral que trazia para o mundo, era o desprezo pelas alegrias deste mundo, pelo luxo material e moral; propunha substituir a alegria de viver pelas alegrias mais severas da renúncia. Nada mais natural que semelhante doutrina tivesse conseguido agradar ao Império Romano, cansado de longos séculos de hipercivilização. Só traduzia e consagrava o sentimento de saciedade e desgosto que, havia já muito tempo, trabalhava a sociedade romana e que o epicurismo e o estoicismo já haviam expressado à sua maneira. Tinham-se esgotado todos os prazeres a serem proporcionados pelos refinamentos da cultura; havia, pois, uma grande disposição para acolher, como sendo uma salvação, uma religião que vinha revelar aos homens uma fonte toda diferente de felicidade. (DURKHEIM, 1995, p.26)

A citação acima se remete ao período da idade média, bem como todas as nuances desse período, marcado pela passagem do paganismo ao cristianismo, cujo cristianismo se tornou marca indelével desse tempo, presente no Estado, na política e na educação.

O historiador inglês Edward Gibbon (1989) observa que o século V foi marcado por um triunfo rápido do cristianismo. O autor elenca alguns fatores para esse feito, que vai: “da doutrina de uma vida futura, valorizada por toda e qualquer circunstância ocasional que pudesse dar peso e eficácia a essa importante verdade” a “união e a disciplina da república cristã, que formou aos poucos um Estado independente que se desenvolveu no coração do império romano. (GIBBON, 1989, p.195).

No bojo da união entre poder civil e poder religioso, dá-se um número crescente de conversões dos povos bárbaros ao cristianismo, onde os mesmos abdicaram de suas divindades, crenças e religiões em prol dessa recente forma religiosa. Na esteira das conversões, da aliança entre Estado e Igreja, surge a necessidade de uma revisão da *Paidéia* grega, coadunado com a necessidade de inserir nesse contexto educativo a Fé cristã, que precisaria ser ensinada, como forma de consolidar e ampliar a ação da Igreja. A concepção da *Paidéia* grega, assim, é duramente criticada, e de certa forma invertida, pelos novos valores apresentados, César Nunes observa:

[...] A ideologia determinista do dom, como posse inata, e das potencialidades restritas aos estamentos antigos, foi duramente abalada pela ‘boa-nova’ de ‘todos os que n’Ele crerem, poderão ser salvos’, interpretando a máxima cristã ‘Ite, eunte omnes docete’, isto é, ‘Ide, ensinaí a todos os povos’. Não podemos deixar de afirmar que o projeto pedagógico da expansão cristã partia de uma filosofia humanista e igualitária, sustentando, pela primeira vez, que todos poderiam ter acesso ao saber, conquanto todos poderiam aprender e, conseqüentemente, almejar a ‘salvação’. (NUNES, 2003, p.81)

Dessa feita, a *Paidéia* cristã tem dois grandes projetos educativos: a patrística e a escolástica. A patrística fundamenta-se em uma tarefa eminentemente apologética, ou seja, de

defesa da fé cristã. Essa missão apologética inicialmente gera uma rusga entre padres que não concordavam com inserção de textos filosóficos considerados por eles pagãos, onde o grande expoente dessa defesa é Tertuliano. Porém, outros padres defendem a incorporação de textos filosóficos na construção do conhecimento postulado pela patrística, e nessa corrente o ícone é Santo Agostinho.

O Bispo de Hipona, como era conhecido Santo Agostinho, tem uma influência notadamente platônica no seu pensamento. Sua teoria educativa em partes decorre da teoria da reminiscência, que “segundo a qual a alma teria contemplado as essências no mundo das ideias antes da vida presente, enquanto os sentidos seriam apenas ocasião das lembranças e não a fonte própria do conhecimento” (ARANHA, 2006, p. 113). Agostinho revisa e atualiza a teoria da reminiscência de Platão, observando que o ser humano receberia de Deus o conhecimento. Entretanto, como observa Aranha, isso:

Não significa desprezar o próprio intelecto, pois, como o Sol, Deus ilumina a razão e torna possível o pensar correto. O saber, portanto, não é transmitido pelo mestre ao aluno, já que a posse da verdade é uma experiência que não vem do exterior, mas de dentro de cada um. Isso é possível porque “Cristo habita no homem interior”. Toda educação é, dessa forma, uma autoeducação, possibilitada pela iluminação divina. (ibid., p.113)

Já a escolástica, configurou-se como um método de ensino próprio de sua época, e que como o próprio nome sugere, se remete à ideia de escola. Apresenta um compêndio de regras disciplinares firmes, pautadas na obediência ao mestre, obediência as regras, sejam elas divinas ou humanas, e por fim obediência aos ensinamentos bíblicos.

Ressalta-se que o método escolástico, enquanto uma prática pedagógica, curiosamente é pensado em meio a um turbulento contexto social e religioso. Lembra-se que a sociedade do século XII, inicia um questionamento ante o controle da igreja, começa a surgir também um número crescente de heresias. É a época das cruzadas, começa a emergir a burguesia, e novas relações de comércio e políticas surgem na esteira dessas transformações.

Logo, o método escolástico é a junção entre o saber filosófico clássico, especialmente a partir dos textos de Aristóteles e a Bíblia sagrada. Método esse construído como resposta efetiva às demandas sociais, religiosas e econômicas da sociedade medieval. Cambi observa que:

A Escolástica prepara uma releitura da educação que envolverá de modo radical e inovador tanto os processos de formação quanto de aprendizagem. A estes últimos, as universidades deram contribuição fundamental com a sua organização de estudos e com os mestres que elaboraram aquelas técnicas de trabalho intelectual, mas os modelos de formação que devem guiar o trabalho educativo foram enfrentados pelos

grandes intelectuais da Escolástica, com metodologias derivadas da grande disputa sobre razão e fé que atravessa o florescimento – 1200/1300 – da filosofia escolástica. (CAMBI, 1999, p. 186)

O principal expoente da escolástica e responsável pela releitura e atualização a partir das escrituras sagradas dos textos aristotélicos foi São Tomás de Aquino. Esse concebe a educação com uma visão de totalidade, onde estudar diz respeito à existência humana, alcançando a vida ativa e a vida contemplativa.

Sublinha-se nesse breve percurso sobre as ideias e práticas pedagógicas na Idade Média, o surgimento de um poder disciplinar ancorado nas ideias pedagógicas desse período, fazendo emergir um poder pastoral⁴⁸ na sociedade, alicerçado principalmente no conceito de disciplina, como observa-se a seguir.

A palavra *doctrina* é um termo derivado do latim, que significa fazer aprender, ensinar. Por sua vez, a palavra *disciplina* deriva da latina, que significa aprender. [...] esses termos predominaram na linguagem pedagógica da Idade Média e só foram substituídos a partir dos séculos XVI e XVII por outras vozes como “ensino”, “ensinar”, “aprender”, “instruir”, “instrução”, “educar” e “educação” e seus correspondentes vocábulos nas demais línguas românticas e germânicas. Tal diversidade de termos exprime a complexidade que, por aqueles séculos, adquiriram as reflexões e as práticas pedagógicas e educativas, e contrasta com a austeridade do vocábulo pedagógico medieval. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 26)

Vai se delineando assim um contexto para uma modernidade essencialmente educativa, como atesta o autor acima citado. Esse viés educativo, profundamente influenciado pelos elementos pedagógicos dispostos na Idade Média, influencia os principais teóricos da educação moderna, como podemos observar nos escritos de Jean Amos Comenius⁴⁹ por exemplo. Comenius na sua clássica obra *Didática magna*, considerada um marco na história da pedagogia, tem como premissa basilar “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 1985, p.49) apresentando para esse fim um método, ou por assim dizer, uma prática pedagógica universal.

Como pastor protestante Comenius estrutura seu projeto pedagógico nos discursos e práticas protestantes, e em sua obra, norteia arte de ensinar com o tema da salvação, resultando disso um poder pastoral. As consequências desse poder pastoral na pedagogia, está na excessiva ênfase em princípios religiosos como norteadores de práticas pedagógicas.

⁴⁸ O poder pastoral segundo Foucault: “não tem por função fazer mal aos inimigos; sua principal função é fazer o bem em relação àqueles de que cuida. Fazer o bem no sentido mais material do termo significa alimentá-lo, garantir sua subsistência, oferecer-lhe um pasto, conduzi-lo às fontes, permitir-lhe beber, encontrar boas pradarias. Consequentemente, o poder pastoral é um poder que garante ao mesmo tempo a subsistência dos indivíduos e a subsistência do grupo, diferentemente do poder tradicional, que se manifesta essencialmente pelo triunfo sobre os dominados. Não é um poder triunfante, mas um poder benfazejo. (FOUCAULT, 2014b, p. 65)

⁴⁹ Ressalta-se que Comenius é citado nesse tópico pela relação de seus escritos com o poder pastoral, pois esse localiza-se na modernidade.

3.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O MÉTODO MODERNO

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno. (FOUCAULT, 1985, p. 239).

Foucault, na citação acima, observa que a época conhecida por modernidade trouxe consigo “estruturas de poder”, que disciplinaram, regulamentaram, normatizaram e principalmente governamentarizaram as sociedades ocidentais na época descrita. Autores como Hoskin (1993) e Noguera-Ramirez (2011) já citados nessa pesquisa, postulam que a educação foi a principal ferramenta para todo esse processo na modernidade.

É fato que somente com o surgimento da *epistémê* moderna que as ciências humanas puderam construir seus discursos e galgar espaço no campo epistemológico, reivindicando o status de saber científico. Essas mudanças no campo epistemológico na modernidade possibilitaram a invenção de ciências que dialogam com a educação, como sociologia, história, psicologia dentre outras. Esses saberes se configuraram na contemporaneidade com contribuições significativas, e por vezes, estabelecendo até mesmo princípios que normatizam o saber pedagógico.

Observa-se, seguindo as trilhas de Foucault e da própria história da educação⁵⁰, que foi entre os séculos XVIII e XIX que se inseriu no universo escolar as práticas disciplinares. Esse acontecimento se deu pela emergência da sociedade industrial, dessa feita, a prática pedagógica passa a ser voltada para formação de indivíduos instruídos, capazes de corresponder a nova demanda da ocupação dos postos de trabalho. Assim, o processo educativo do homem moderno é constituído por mecanismos de controle, que possam desenvolver na instituição escolar sujeitos com aptidões na esfera do trabalho.

Outro ponto importante do processo educativo na modernidade, reside na confusão, ensinada e vendida pela instituição escolar e políticas educacionais, que a “obtenção de graus é educação”. Segundo Robinson (2012), o sistema educacional europeu e estadunidense está entrando em colapso por dar crédito a premissas como essa, onde passa-se a acreditar em uma inteligência acadêmica, oriunda quase que mecanicamente do grau recebido ao longo dos anos de seus estudos. Não se estar com isso afirmando que não exista aprendizagem nas instituições escolares, o que se aponta é que essa aprendizagem não ocorre de forma mecânica, como consequência, de um grau obtido, e essa premissa a pouco descrita,

⁵⁰ Refere-se as pesquisas de Cambi 1999.

é o que impede, por vezes, que questões na relação ensino/aprendizagem sejam problematizadas.

O colapso a que se refere Robinson (2012), do sistema educacional europeu e estadunidense, se baseia naquilo que ele chama de “inflação acadêmica”. Ele observa que “nas décadas de 1970 e 1980, um diploma universitário era garantia de emprego, [...] pessoas formadas ficavam fora do mercado de trabalho somente se quisessem” (ROBINSON, 2012, p. 61). Entretanto, nos dias atuais, o jovem que termina a graduação volta para casa a fim de jogar vídeo game, ao descobrir que sua vaga foi ocupada por alguém que tem um mestrado. Esse jovem resolve então retomar seus estudos em um mestrado, e ao seu término retoma seu videogame, pois sua vaga foi ocupada por alguém com um doutorado. Dessa forma, na observação de Robinson, vai se aumentando os níveis de graus, fazendo o sistema educacional inflacionar, o que gera um desemprego para pessoas superespecializadas.

Chegaremos a níveis de exigência de PhD, ou mesmo Prêmio Nobel, para funções simples. Com bom humor Robinson observa esse evento, ao simular uma entrevista de emprego. “Muito bem, você ganhou o Prêmio Nobel. Sabe usar o Excel? Precisamos de alguém para cuidar da folha de pagamentos” (ROBINSON, 2012, p. 62).

O fato é que o modelo de educação herdado da modernidade, está a cada dia se deteriorando, seja por problemas de ordem epistemológica e política, seja por outros, como violência, evasão escolar, dentre muitos outros, que torna o expediente principal de toda reflexão sobre educação, filosofia, política e escola, a necessidade de se repensar a instituição escolar e suas práticas, fora dos paradigmas que a configuraram, constituíram-na e a reforçaram ao longo dos séculos.

Com efeito, a Revolução Industrial, provocou um reordenamento na instituição escolar, a partir das demandas oriundas dos postos de trabalhos. Fazendo emergir as motivações nada humanitária ou filantrópica que os sistemas educacionais constroem. O que move o sistema educacional são questões de saber-poder, tendo como pano de fundo questões econômicas e sociais. Sobre o reordenamento na Revolução Industrial, Robinson observa:

Decorre das demandas geradas pela Revolução Industrial. Os sistemas educacionais que surgiram não foram projetados somente de acordo com os interesses da sociedade industrial, mas criados à sua imagem no que se refere à estrutura e à cultura. (ROBINSON, 2012, p. 63).

Robinson observa não só os aspectos relativos à demanda que as indústrias necessitavam, pois, essa nova composição industrial demandava um novo tipo de homem, equipado com aptidões disciplinares que nem a família nem igreja eram capazes de fornecer.

Essa nova composição industrial necessitava de indivíduos que fossem adaptados a trabalhos repetitivos, marca preponderante das fábricas recém-criadas. É nesse ponto, que entra a instituição escolar, reorganizada para essa nova tarefa de fabricar esse novo homem.

Sobre a Revolução Industrial, o Escritor estadunidense Alvin Toffler acrescenta muito a essa discussão quando observa que o:

“[...] trabalho repetitivo, portas adentro, a um mundo de fumo, barulho, máquinas, vida em ambientes superpovoados e disciplina coletiva, a um mundo em que o tempo, em vez de regulado pelo ciclo sol-lua, seria regido pelo apito da fábrica e pelo relógio” (TOFFLER, s/d, p. 393)

A escola, a partir desse reordenamento, tem função precípua de fabricar sujeitos que comunguem hábitos, que ensinados nas escolas possam ser úteis no interior das fábricas, somado a crença dogmática na ciência, transformando-os em sujeitos dóceis, disciplinados e, por conseguinte, de fácil governo.

Dessa feita, nota-se que a instituição escolar, a partir desse reordenamento por ocasião da Revolução Industrial, traz em seu bojo, uma semelhança sobre os processos ocorridos nas fábricas e aquilo que passa acontecer nas instituições escolares, que vão desde as questões disciplinares, como os horários definidos de funcionamentos. Dessa forma, como ocorrem nas fábricas, ocorrem nas escolas. As rígidas regras de condutas que transpõe as paredes das fábricas, fazendo-se presente no dia a dia das escolas, sem contar de que ambas se baseiam em princípios de “padronização e conformidade”. (ROBINSON, 2012, p. 66), ainda sobre essa temática observa Robinson:

Os estudantes dentro do sistema acadêmico aprendem basicamente as mesmas coisas e são avaliados de acordo com critérios comuns de conquista, com relativamente poucas oportunidades de escolha ou de divergência. Em geral, passam por um sistema em grupos etários: os de cinco anos em conjunto; os de seis em outro e assim por diante, como se a coisa mais importante que as crianças tivessem em comum fosse a data de nascimento. No ensino médio, o dia é organizado em unidades padronizadas e as transições são marcadas pelo tocar dos sinos ou pelas campainhas. O ensino se baseia na divisão do trabalho. Como uma linha de montagem, os estudantes passam de uma sala para outra para aprender com professores diferentes e especializados em assuntos distintos. (ROBINSON, 2012, p. 66).

Os sistemas de educação funcionam com a mesma lógica dos princípios produtivos, o que se torna evidente nas divisões por séries e graus. Imagina-se que o aluno possa passar da alfabetização, percorrendo todo o processo das instituições escolares até o curso superior, e ao finalizar essa etapa, já esteja preparado para a vida e profissão. A lógica é

a mesma das linhas de produções das fábricas, com início e fim, e qualquer causalidade nesse processo, faz do aluno um fracassado tanto para vida, quanto para o mercado de trabalho.

Não por coincidência Foucault problematiza essas e outras questões elencando a sociedade moderna como sociedade disciplinar. Ressalta-se que antes de elencar a sociedade disciplinar, Foucault observa e problematiza a sociedade de soberania. Nessa sociedade o poder se exercia por violência direta sobre o corpo dos condenados, através de suplícios e torturas. Essas práticas tinham por meta, que o delito não pudesse ser repetido, assim, o poder de soberania se fazia valer da dor, das manifestações de arrependimento de confissão e de força, essa última, para o poder de soberania era mais importante que a justiça.

Foucault observa que do final do século XVIII e início do XIX, que compreende a passagem da época Clássica para época moderna, o poder soberano perdeu seu espaço, e fez emergir o poder disciplinar, poder esse construído socialmente e historicamente. O poder disciplinar se faz valer de métodos que engendram um controle minucioso sobre o corpo do indivíduo, através do controle e disciplina do tempo, espaço, atitudes e movimentos, objetivando a produção de corpos submissos, dóceis e úteis. Ressalta-se que “O acoplamento tempo-progresso é característico do exercício ascético e será também característico da prática pedagógica” (FOUCAULT, 2006, p. 69) que é o que se desvenda nessa pesquisa, que a prática pedagógica está notadamente vinculada a jogos de poder e de verdade, bem como práticas discursivas construídas em dados momentos históricos.

Outro ponto importante da modernidade a ser ressaltado foi a adoção de um único método, o método cartesiano como caminho que conduz à verdade, bem como sua utilidade forçosamente em todas as áreas do saber. A adoção de um único método para o pensamento, traz em seu bojo muitos problemas. Esse monismo metodológico provocou por exemplo, algumas dicotomias, onde uma das mais problemáticas, e que a nosso ver afeta profundamente a educação e a prática pedagógica, é a dicotomia teoria/prática, pois elas se encontram no pensamento científico moderno em oposição. Essa oposição compromete absorção do conceito de *práxis*, pois *práxis* é pensada atualmente como uma aplicação da ciência que por sua vez é pura teoria. Quanto a isso o filósofo alemão Gadamer observa:

A teoria se converteu num conceito instrumental, dentro da investigação da verdade e da aquisição de novos conhecimentos. Esta é a situação básica a partir da qual nos propomos a pergunta: “o que é *práxis*?” Já não sabemos porque, partindo do moderno conceito de ciência, somos deslocados na direção da aplicação da ciência, quando falamos de *práxis*. (GADAMER, 1983, p. 41)

Essa dicotomia reforçou a racionalidade científica moderna ao extremo, relegando a tarefa do pensar a algo supérfluo, e condicionando o conceito de *práxis* a uma efetivação de

uma teoria científica. É fato que esse monismo metodológico se deu a partir do pensamento cartesiano, não desconsiderando os avanços científicos que esse método trouxe nem sua importância, porém, sua crítica está baseada no fato de as ciências do espírito⁵¹ não terem se utilizado, por exemplo, do humanismo na sua gênese formativa, ou seja, ela importou o mesmo método das ciências da natureza, para pensar os seus problemas e conceitos, o que se constituiu em um grande problema e que afeta o universo educativo, principalmente no âmbito epistemológico.

Dessa feita, o modelo pedagógico cientificista moderno dá uma grande ênfase nos processos educativos ao desenvolvimento de competências e habilidades que favorecem apenas a dimensão cognitiva do aluno, postura essa que compromete a formação humana, haja vista que na experiência estética, por exemplo, a realidade pode ser apreendida pela sensibilidade. E ao gerar esse empobrecimento da formação ao privilegiar apenas a dimensão cognitiva do aluno, desconstrói também a experiência ética, pois os conteúdos se distanciam da experiência da vida, e ao se distanciarem da sensibilidade, imaginação, fazem com que a ética seja incompreensível na esfera da experiência humana⁵². A educação se resume dessa feita a “conhecer as matérias do programa” como observa o filósofo Francês Jacques Rancière:

Quem pretende conciliar ordem e progresso encontra naturalmente seu modelo em uma instituição que simboliza sua união: a instituição pedagógica, lugar – material e simbólico – onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não tem outro objetivo além da progressão destes sujeitos, até o limite de suas capacidades; o conhecimento das matérias do programa. (RANCIÈRE, 2011, p. 10)

Destarte a modernidade foi se configurando em redes complexas de relações de poder e de saber, porém com a marca indelével da disciplina em suas mais importantes instituições, que Foucault denomina de instituições de sequestro, essas seriam notadamente responsáveis por fazer emergir o sujeito moderno, que “não é produtor de saberes, ao contrário, ele é um produto dos saberes. Ou, talvez melhor, o sujeito não é um produtor, mas é produzido no interior de saberes” (VEIGA-NETO, 2014, p. 44) ou seja, a epistémê moderna elabora um dado saber nas ciências humanas, e esse saber retorna às instituições, nesse caso, e principalmente, a instituição escolar, onde é engendrado nos discursos que permeiam o universo educativo e a prática pedagógica.

O que se pretendeu sublinhar, ainda que em um trajeto resumido, é o caráter educativo da modernidade, onde a prática pedagógica, ainda que não problematizada

⁵¹ Os alemães denominam ciências do espírito as ciências humanas.

⁵² Essa questão será melhor desenvolvida no capítulo V – Experiência de si.

explicitamente na história da educação ou da pedagogia, fez-se presente, e acompanhando todo contexto social, político e educacional, tem na disciplina sua marca indelével.

3.5 PRÁTICA PEDAGÓGICAS PÓS-MODERNA

Inicia-se esse tópico questionando quanto ao exercício da prática pedagógica nos tempos em que se vive atualmente. Tempo esse, cunhado pela maioria de pós-moderno, porém, que ganha uma ressignificação conceitual a partir do filósofo contemporâneo Gilles Lipovetsky. Esse, já foi um defensor da pós-modernidade, porém, revisitou suas teses, concluindo que a pós-modernidade foi um momento de transição, e que já ficou para trás, o momento o qual vivencia-se são tempos “hipermodernos”, ou seja, um tempo histórico onde os problemas da modernidade não foram superados, e, pelo contrário, foram hiperbolizados, superdimensionados, elevados à máxima potência. Sobre esse tempo Lipovetsky observa:

No universo da pressa, dizem, o vínculo humano é substituído pela rapidez; a qualidade de vida, pela eficiência; a fruição livre de normas e de cobranças, pelo frenesi. Foram-se a ociosidade, a contemplação, o relaxamento voluptuoso: o que importa é auto-superação, a vida em fluxo nervoso, os prazeres abstratos da onipotência proporcionados pelas intensidades aceleradas. Enquanto as relações reais de proximidade cedem lugar aos intercâmbios virtuais, organiza-se uma cultura de hiperatividade caracterizada pela busca de mais desempenho, sem concretude e sem sensorialidade, pouco a pouco dando cabo dos fins hedonistas. (LIPOVETSKY, 2004, p. 80-81)

Como pensar uma prática pedagógica dentro desse contexto de nossos dias? Nesse universo da pressa, da aceleração de tudo, dos processos, das aulas, sem tempo para leitura, amadurecimento de questões teóricas, sem tempo para reflexão, debate, questionamentos, o pensamento diante de tanta fruição é desorganizado.

Outro ponto que Lipovetsky aborda como característica desse tempo hipermoderno é o consumo, que passa nesse caso, a ser um hiperconsumo, originando um tipo específico de homem, denominado por ele de *Homo consumericus* a “terceira geração, uma espécie de turboconsumidor distante, móvel e flexível, bastante liberto das antigas culturas de classe” (LIPOVETSKY, 2009, p.9). Emerge assim nesse tempo presente a sociedade do consumo. Lipovetsky observa que se o cogito pensado por Descartes “penso logo existo” moveu a Modernidade, esse dá lugar a um novo cogito para esse tempo hipermoderno: “sofro logo compro”. Compra-se para satisfazer necessidades emocionais, pois quanto mais isolado ou frustrado, mais o indivíduo tende a procurar consolação na felicidade imediata da compra.

Essa nova forma de consumo, modificou o comportamento humano mais que todas as correntes filosóficas do século XX reunidas, observa Lipovetsky, e sem sombra de dúvidas, essa expansão do consumo acarretou um problema de ordem ética, na medida em que essa forma de consumo alcançou o espaço escolar, relegando a educação assim, para um objeto de consumo. As relações passam por um processo tão difuso, que o aluno passa a ser um produto após formado, sendo lançado no mercado de trabalho para ser ou não absorvido por ele. Até aí nada de novo, como já visto na modernidade a educação já aparentava seu viés de qualificadora de uma mão de obra. Porém, a educação no contexto atual tem se transformado em uma mercadoria com grande probabilidade de lucro, onde os currículos são organizados para esse fim, alinhados a todo um aparato de marketing, com promessas de escolas que aprovam no ENEM, de faculdades que mais empregam seus alunos após formados etc.

Retomando as teses de Lipovetsky, o tempo presente herda problemas hiperbolizados da modernidade, e isso, afeta a instituição escolar. É fato que existem propostas que tentam pensar e transformar essa herança moderna, e transformar a escola em lugar mais justo, porém, incorrem no mesmo equívoco moderno, a partir, por exemplo, da “igualdade de oportunidades”, que traz em seu bojo a esperança de eliminar desigualdades sociais. Entretanto, quando esta é implantada em sociedades democráticas, o resultado não é outro senão produzir desigualdades, só que mais justas, pois parte da premissa que os indivíduos são iguais, entretanto, o mérito desses indivíduos é que determina sua remuneração e posição social.

O sociólogo Francês François Dubet (2008), aborda esse problema em seu livro “*O Que é Uma escola Justa? A escola das oportunidades*”, ele propõe a partir de seus estudos uma escola única que tenha como principal função a de ajudar os mais fracos. Dubet defende um modelo de escola que contemple a igualdade de oportunidades, mas que mudanças sejam desenvolvidas no sentido de favorecer os “alunos de menor performance”. (DUBET, 2008, p. 73).

Ao pensar a possibilidade de uma escola que seja mais justa, Dubet o faz se ancorando em três propostas, a saber: igualdade de oportunidades, cultura comum e utilidade da formação. Sua preocupação é legítima e importante, pois ele observa que o modelo escolar vigente, herança da modernidade, é para os vencedores e que não estende a mão para os vencidos. Assim ele observa que, embora a escola se constitua por desigualdades, ela deve passar a considerar, e não desamparar os mais fracos, os vencidos. Dessa forma, amparando

os mais fracos, segundo Dubet, a escola seria mais justa, posto que, de acordo com seu pensamento, a desigualdade já está presente na sociedade, ele observa:

[...] a estrutura do sistema escolar e das desigualdades que ele engendra têm consequências não negligenciáveis sobre as desigualdades sociais e a mobilidade dos indivíduos no curso de sua vida profissional. (DUBET, 2008, p. 99).

O que autor sublinha, é que a qualificação escolar tem efeito acelerador das desigualdades na sociedade. O autor, assim, elenca dados de uma pesquisa, e observa:

Um estudo comparativo notável entre as estruturas escolares e profissionais da França e da Alemanha mostra, por exemplo, que os diplomas exercem um papel muito mais forte na França sobre a carreira profissional dos indivíduos. A escolha alemã de valorizar a formação operária e técnica de base faz com que mesmo durante a vida profissional muitos operários se tornem técnicos e engenheiros. Na França, os operários são formados principalmente pelas habilitações de fracasso, enquanto os engenheiros são, ao contrário, originários de escolas de difícil acesso. (DUBET, 2008, p. 99).

Um dos principais pontos da pesquisa apontada por Dubet reside no investimento da instituição escolar alemã na formação operária e técnica de base, que por sua vez, permite a esses estudantes se tornarem técnicos ou até mesmo engenheiros, enquanto na instituição escolar francesa, os operários são aqueles que fracassaram na escola, e quase nunca se tornaram técnicos ou mesmo engenheiros, pois já receberam um atestado de “fracasso” na escola, que se reflete na vida, algo bem parecido com o nosso sistema escolar.

Outra ilusão que não se pode ter da escola como herança moderna, é que a instituição escolar é marcada por condicionantes econômicos, que determinam desde o currículo a uma série de fatores que perpassam o mercado de trabalho. Por exemplo, no caso da pesquisa citada por Dubet, a diferença entre a formação francesa e a alemã, gera uma diferença também de ganhos econômicos entre os profissionais, ou seja, a pequena diferença de formação na Alemanha, não gera uma grande diferença salarial entre o operário, o técnico e o engenheiro. Já na França, por conta da diferença educacional, a diferença salarial é abissal, que guardada as diferenças históricas/sociais, lembram um pouco o Brasil.

Essa discussão a nosso ver é importante, pois a prática pedagógica subjaz a lógica da meritocracia em sua aplicabilidade pelo professor. E essas relações de saber-poder na prática pedagógica, tornam-se por vezes não tencionada nesse ponto, que é crucial para dentre outras coisas, compreender as taxas de evasão, de reprovação bem como os desestímulos de alunos em cursos universitários, onde a prática pedagógica não coaduna com a proposta meritocrática de ensino.

O que se pode observar nesse breve trajeto, e como já expresse anteriormente, é que a prática pedagógica, por mais que seja um importante saber, responsável pela construção coletiva do conhecimento e pela articulação de teorias, postulando um melhor ensinar, esse saber se tornou um saber sujeitado, sem voz, sem história, onde necessita ao tentar refazer um caminho, trabalhar com aproximações e deslocamentos.

É certo que alguns importantes eventos históricos relacionados à educação não foram citados, e nem era a pretensão dessa pesquisa pontuar de forma linear esses acontecimentos, apenas revelar embora de forma tímida, as descontinuidades na pedagogia em se tratando do conceito de prática pedagógica.

CAPÍTULO IV – MICROFÍSICA DO CURRÍCULO

O currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional, mas deve ser entendido como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações do espaço e do tempo que aconteceram na passagem do mundo medieval para a Modernidade. (VEIGA-NETO, 2002, p.167).

4.1 RESSIGNIFICAÇÃO DO CURRÍCULO

O momento atual, seja ele cunhado de pós-moderno ou hipermoderno traz no seu bojo consideráveis transformações das condições de organização da vida no âmbito social, cultural, político e educacional. Esse último é o que goza de maior atenção, pois direta ou indiretamente ele se articula e dá materialidade e respaldo epistemológico aos outros âmbitos, sendo a recíproca verdadeira. Porém, essas transformações no âmbito educacional, são tímidas, quando não superficiais, alicerçadas em meras construções retóricas.

Com efeito, compreende-se que essas mudanças acima descritas circunscritas no contexto da biopolítica⁵³, pensada por Foucault, expõe a necessidade que alguns dispositivos e instituições do corpo social sejam ressignificadas/desfamiliarizadas conceitualmente, atendendo a uma própria dinâmica da vida que estrutura a biopolítica, bem como a compreensão que é possível que as engrenagens do corpo social e da instituição escolar tenham se modificados, exigindo-nos de certa forma, abandonar algumas ferramentas do nosso uso pessoal e de quase relação fraternal, para, lembrando-se de Foucault, voltarmos a “caixa de ferramentas” em busca de algumas ferramentas ainda não utilizadas, ou mesmo alternar, mesclar, o uso das novas com as já utilizadas, que possam dar conta dos problemas próprios da escola atual e do nosso tempo.

Das instituições a serem ressignificadas/desfamiliarizadas conceitualmente, destaca-se a instituição escolar. E ao referir-se à escola, faz-se necessário destacar o seu duplo papel. Em primeiro lugar, a escola é o espaço gerador de mudança e práticas importantes de formação de seus alunos, embora essa formação tenha se convertido hoje em dia em mera instrução técnica, mas, por outro lado, a escola mantém o *statuo quo*, que sufoca o pensamento e o isola da realidade, isso em grande parte é consolidado pelos dispositivos curriculares. A escola, assim, torna-se uma mera transmissora de dados, e conhecimento de

⁵³Esse termo é pensado por Foucault para referir-se a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. O autor observa que as práticas disciplinares utilizadas antes visavam governar o indivíduo, e a biopolítica tem como alvo o conjunto dos indivíduos, a população.

outros processos de pensamento, que contribuem e reforçam, aliadas às produções discursivas, à disciplinarização e subjetivação influenciando diretamente a prática docente e a experiência de si.

Pensando com Jan Masschelein e Maarten Simons (2014)⁵⁴, não se condena a escola, ou assevera ser ela o pior dos mundos, ao contrário disso, acredita-se no poder renovador da escola. Concorde-se com os autores citados quando os mesmos observam:

Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição. Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que é escola é e o que faz se tornar claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”, e, portanto, tem o *potencial* para dar a todos, independentemente de antecedentes, talento natural ou aptidão, o tempo e o espaço para sair de seu ambiente conhecido, para se superar e renovar (e, portanto, mudar de forma imprevisível) o mundo. (MASSCHELEIN, SIMONS, 2014, p.10)

Ao acentuar-se o caráter disciplinador e subjetivador da escola em dado momento desse texto, não se tem como pretensão a crítica pela crítica, caminhando a nosso ver nas teses inconstantes de Ivan Illich⁵⁵, quando ao expor alguns problemas e contradições da instituição escolar, propõe uma sociedade sem escolas. O que se pretende perspectivar é a ressignificação que a escola a partir de seus componentes estruturais necessita passar, pois é visível que a instituição escolar aparece como espaço social de legitimação, produção e transmissão de conhecimento no âmbito de ações desenvolvidas e planejadas, utilizando-se de um importante dispositivo para esse fim, que é o currículo. Esse é responsável pela hierarquia do conhecimento, preferências de conteúdos, valorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros, como resultado da existência de condições estruturais que o regem.

Para seu uso e aceitação, o currículo tem um conhecimento que o justifique, e o legitime, frutos das teorias sobre o currículo conceituando suas mais diversas facetas, seja ele organizado em ciclos, integrado, ou mesmo por competência, sempre consolidando sua importância, necessidade e enrijecimento conceitual. Entretanto, também existe uma autoridade exercida a priori, resultante da configuração de certos efeitos de verdade e realidade contextual, nesse caso comumente chamado de currículo oculto, que nessa pesquisa⁵⁶ é elencado a partir de uma analítica distinta, sobre a ótica da microfísica

⁵⁴ Autores do livro “Em defesa da escola: Uma questão pública”

⁵⁵ Autor do livro “Sociedades sem escolas”

⁵⁶ No item 4.3 desse capítulo, o assunto em voga será explorado.

considerando esse currículo não a partir de uma relação dialética com o currículo oficial, e sim como parte constituinte do mesmo, transpassado por relações de poder, que em um fim último tem os mesmos objetos e objetivos.

Observa-se assim, que dentre os dispositivos a passarem por ressignificações conceituais, destaca-se o currículo, considerando que esse "[...] vem funcionando, desde a sua invenção nos fins do século XVI, como um dos mais poderosos dispositivos encarregados de fabricar o sujeito [...]" (VEIGA-NETO, 2001, p. 235). Dessa feita, o currículo tem se tornado um mecanismo disciplinar que liga uma rede de relações de poder que devem funcionar de uma maneira e não de outra para alcançar seus fins de subjetivação na educação.

O problema posto acima por Veiga-Neto, abre veredas de questionamentos sobre o real funcionamento do dispositivo curricular. Como por exemplo, que multiplicidade de sujeitos são fabricados por certos currículos? O que torna determinadas teorias e práticas curriculares hegemônicas em dados momentos? Quais produções discursivas são utilizadas no ato de construção de uma matriz curricular? Quais efeitos de verdade o currículo cria, sistematiza e consolida? E por fim, quais epistemologias enrijecem o currículo, ao ponto de limitar possibilidades outras de modo de subjetivação?

É fato que não se pretende procurar resposta a esses questionamentos, porém, compreende-se que ao mudar o sentido da pergunta metafísica “o que é o currículo” para uma pergunta de cunho pós-estruturalista de “como funciona o currículo”, pode-nos guiar a caminhos de compreensão de algumas respostas, ou mesmo de ressignificação de algumas perguntas, de certo, é que a perspectiva muda, e com ela as possibilidades de entendimento também, bem como a exposição, das até então ocultas relações de poder que nutrem o currículo e justificam sua existência.

Com efeito, faz-se necessária a fuga dos esquematismos que concebem o estudo do currículo, que seguem notadamente essa ordem:

1) a tradicional, humanista, baseada numa concepção conservadora da cultura (fixa, estável, herdada) e do conhecimento (como fato, como informação), uma visão que, por sua vez, se baseia numa perspectiva conservadora da função social e cultural da escola e da educação; 2) a tecnicista, em muitos aspectos similar à tradicional, mas enfatizando as dimensões instrumentais, utilitárias e econômicas da educação; 3) a crítica, de orientação neomarxista, baseada numa análise da escola e da educação como instituições voltadas para a reprodução das estruturas de classe da sociedade capitalista: o currículo reflete e reproduz essa estrutura; 4) a pós-estruturalista, que retoma e reformula algumas das análises da tradição crítica neomarxista, enfatizando o currículo como prática de significação. (SILVA, 2010, p. 12-13)

No seu texto Silva admite desenvolver a noção pós-estruturalista, a questão a ser pensada, é que ao “retomar” algumas análises da tradição crítica neomarxista, está se

engendrando no arcabouço conceitual estruturas contraditórias a essa análise, uma dessas estruturas é o dualismo metafísico, presente na divisão analítica entre currículo oficial e oculto.

Tem-se como pretensão nessa pesquisa, ressignificar o currículo, pois esse tem estreita relação com a prática pedagógica a nível conceitual e no fazer pedagógico de cada professor. Assim, postula-se empregar um dado esforço conceitual, epistemológico e hermenêutico para não ceder as tentações de ao formular uma crítica, fazê-la utilizando-se da mesma matriz, seria como utilizar a água, para se enxugar.

4.2 UM TRAJETO PELAS TEORIAS DO CURRÍCULO

Optou-se em iniciar esse percurso pelas pesquisas de Tomaz Tadeu da Silva (2000), pois em seu livro encontra-se um panorama bem construído das teorias do currículo, a partir de vários estudos e autores que abordam a origem do campo do currículo, percorrendo as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas e tratando introdutoriamente cada uma dessas perspectivas, assim como os principais conceitos e definições elencadas por essas teorias. É também a formulação teórica elencada por esse autor, que nos permite deslocar e problematizar o currículo oculto como epistemologicamente distante a nível de compreensão dos dispositivos que constituem o currículo.

O texto em questão está dividido em três partes. Na primeira o autor aborda as teorias tradicionais e as teorias críticas, apresentando a origem dos estudos sobre currículo, a gênese das teorias críticas e estudos de vários autores, entre eles: Michael Apple, Henry Giroux, Paulo Freire, Demerval Saviani etc. A segunda parte aborda as teorias pós-críticas, ressaltando os conceitos de: a) identidade, alteridade e diferença; b) subjetividade; c) significação e discurso; d) saber-poder; e) representação; f) cultura; g) gênero, raça, etnia e sexualidade; h) multiculturalismo. E na terceira aborda a questão do currículo enquanto uma questão de saber, poder e identidade, no tópico e “depois das teorias críticas e pós-críticas.

Na primeira parte do texto, sobre o tópico “Das teorias tradicionais às críticas”, o autor observa que os estudos sobre currículo nascem nos Estados Unidos, onde se desenvolveram duas tendências iniciais. Uma de caráter mais conservador, com Bobbitt, que buscava igualar o sistema educacional ao sistema industrial, utilizando o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor. Bobbitt encontrou ainda suporte na teoria de Ralph Tyler e na de John Dewey. O primeiro defendia a ideia de organização e desenvolvimento curricular essencialmente técnica. Por sua vez, John Dewey se preocupava

com a construção da democracia liberal e considerava relevante a experiência das crianças e jovens, elencando, dessa feita, uma postura mais progressivista.

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. A atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de uma atividade burocrática. Não é por acaso que o conceito central, nessa perspectiva, é “desenvolvimento curricular”, um conceito que iria dominar a literatura estadunidense sobre currículo até os anos 80. Numa perspectiva que considera que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento, a uma questão técnica. (SILVA, 2015, p.24)

A década de 1960 foi marcada por grandes agitações e transformações. Nesse contexto começam as críticas àquelas concepções mais tradicionais e técnicas do currículo. “As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais” (SILVA, 2015, p.29). Acrescenta ainda:

Como vimos, os modelos tradicionais, como o de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. (ibid., p.29)

Entre os estudos pioneiros está a obra “*A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*”, de Louis Althusser. Sua teoria observa que “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável” (ibid., p. 32). Já a escola capitalista, de Bowles e Gintis, “ênfatiza a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista” (ibid., p. 32-33). Por fim, a obra “*A reprodução*”, de Bourdieu e Passeron, afirma que o currículo está baseado na cultura dominante, o que faz com que crianças das classes subalternas não dominem os códigos exigidos pela escola.

Para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução cultural. É através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela *vale* alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural. Esse capital cultural existe em diversos estados. Ela pode se manifestar em estado objetivado: as obras de arte, as obras literárias, as obras teatrais etc. A cultura pode existir também sob forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucionalizado. Finalmente, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada. Nessa última forma ele se confunde com o *habitus*, precisamente o termo utilizado por Bourdieu e Passeron para se referir às estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas (ibid., p. 34)

Voltando a uma perspectiva Estadunidense, observa-se que, a partir dos anos 70, tendo como marco inicial a I Conferência sobre Currículo, liderada por William Pinar, surgem duas tendências críticas no campo do currículo, as quais vêm se opor às teorias de Bobbitt e Tyler. A primeira de caráter marxista, utilizando-se, por exemplo, de Gramsci e da Escola de Frankfurt. A segunda de orientação fenomenológica e hermenêutica, sendo que a primeira enfatiza “o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social” (ibid., p. 38) e a segunda enfatiza “os significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (ibid., p. 39).

Considera-se que o autor Michael Apple, um dos expoentes nesse âmbito, parte dos elementos centrais do marxismo, colocando o currículo no centro das teorias educacionais críticas e relacionando-o às estruturas mais amplas, contribuindo assim para politizá-lo. “Apple procurou construir uma perspectiva de análise crítica do currículo que incluísse as mediações, as contradições e ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (ibid., p. 48).

Outra perspectiva considerada pelo autor é a formulada por Henry Giroux, que elenca o currículo como política cultural, onde observa uma “pedagogia da possibilidade” (ibid., p. 53) que supere as teorias de reprodução. Ele utiliza estudos da Escola de Frankfurt sobre a dinâmica cultural e a crítica da racionalidade técnica. Compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e liberdade, já que vê a pedagogia e o currículo como um campo cultural de lutas.

Outro autor destacado por Silva é Paulo Freire. Observa-se em sua teoria um caráter eminentemente pedagógico. Freire não se limita a uma análise de como é a educação existente e sim de como deveria ser. Sua crítica ao currículo está sintetizada pelo conceito de educação bancária. Por outro lado, concebe o ato pedagógico como um ato dialógico em que educadores e educandos participam da escolha dos conteúdos e da construção do currículo. Antecipa a definição cultural sobre os estudos curriculares e inicia uma pedagogia pós-colonialista. Nos anos 80, Freire seria contestado pela pedagogia dos conteúdos, proposta por Demerval Saviani. Este autor critica a pedagogia pós-colonialista de Freire por enfatizar não a aquisição do saber, mas os métodos desse processo. Para ele, conhecimento é poder, pois a apropriação do saber universal é condição para a emancipação dos grupos excluídos.

No tópico “*O currículo como construção social*”, o autor enfatiza a ‘nova’ sociologia da educação, que visa construir um currículo que reflita mais as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados. Essa corrente se dissolveu numa variedade de

perspectivas analíticas e teóricas: feminismo, estudo sobre gênero, etnia, estudos culturais, pós-modernismo, pós-estruturalismo etc. Nesse âmbito, Bernstein investiga como o currículo é organizado estruturalmente. Distingue dois tipos fundamentais de organização: no currículo tipo coleção “as áreas e campos de saber são mantidos fortemente isolados” (ibid., p. 72); no tipo integrado “as distinções entre as áreas de saber são muito menos nítidas e muito menos marcadas” (ibid., p. 73). O autor quer compreender como as diferentes classes sociais aprendem suas posições de classe via escola. Elabora então o conceito de códigos: onde “os significados realizados pela pessoa – o ‘texto’ que ela produz – são relativamente independentes do contexto local” (ibid., p. 75); no restrito “o ‘texto’ produzido na interação social é fortemente dependente do contexto” (ibid., p.76). Para ele, o código elaborado é suposto pela escola, mas crianças de classe operária possuem códigos restritos, o que estaria na base do seu ‘fracasso’ escolar.

A teorização de Bernstein não teve o impacto que talvez merecesse em parte por causa de sua linguagem complexa e relativamente obscura. Sua teorização foi se tornando cada vez mais formal ao longo dos anos, tornando-se quase matematizada. Se conseguimos ir além dessa aparente impenetrabilidade, entretanto, há muito o que aprender com ela. Ela continua nos mostrando, sobretudo, que é impossível compreender o currículo (e a pedagogia) sem uma perspectiva sociológica. (ibid., ibidem)

Bernstein, a partir dos trabalhos de Bowles e Gintis desenvolveu uma noção importante para as teorias do currículo, a noção de “currículo oculto”. Ressalta-se que:

Apesar dessa utilização crítica, o conceito tem sua origem no campo mais conservador da sociologia funcionalista. O conceito foi talvez utilizado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968, no livro *Life in classrooms*. Nas palavras de Jackson. “Os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola” (ibid., p.77)

O currículo oculto, “constitui-se um dos aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial explícito, contribui de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes” (ibid., p.78). Na análise funcionalista, o currículo oculto ensina noções tidas como universais, necessárias ao bom funcionamento das sociedades “avançadas”; já as perspectivas críticas, ao elencarem-no, dizem que ele ensina em geral o conformismo, a obediência, o individualismo, a adaptação às injustas estruturas do capitalismo. Já as pós-críticas consideram importante incluir aí as dimensões de gênero, sexualidade, raça etc.

Esse trabalho como já dito, centraliza-se e problematiza essa noção de currículo oculto, não desconsiderando as outras perspectivas e teorias sobre currículo, mas entendendo que o chamado currículo oculto é explícito, e materializa-se em relações de poder. Ele é a somatória de todos os dispositivos que independente do encaminhamento teórico se manifesta no ambiente escolar.

O que se elenca, é que não há um currículo oculto e um oficial. O que há é um só currículo, que não deveria ser analisado sempre em uma perspectiva dialética, mas a partir de uma microfísica do currículo, que é transversal no ambiente escolar e nas políticas educacionais. Dito de outra forma, o que existem são redes de micropoderes que constituem o currículo, interligando poderes e interesses institucionais e pessoais.

4.3 MICROFÍSICA DO CURRÍCULO EM CONTRAPOSIÇÃO A UMA METAFÍSICA DO CURRÍCULO

Visando um melhor desenvolvimento do tema proposto nesse tópico, estabeleceu-se dois domínios de problemas a serem desenvolvidos. O primeiro domínio, está centrado no que conceituamos nessa pesquisa como metafísica⁵⁷ do currículo. Assim, questiona-se: o porquê que as análises sobre o currículo conservam o dualismo entre currículo oficial e oculto, sendo que essa forma de escrita e análise é característica dos textos e das construções metafísicas.

No segundo domínio de problema, aborda-se a questão de isolar o currículo oculto, como um currículo a parte. Observa-se que isso só prejudica sua análise e consolida uma metafísica do currículo, como se algumas análises fossem relegadas ao já dado e consolidado e não pudesse ser problematizada. Questiona-se, ainda se o currículo oculto não estaria se configurando enquanto um objeto de crença e de questões dogmáticas, e assim, impossíveis de serem questionadas, uma expressão de verdade, um objeto de crença. Haja vista que mesmo as construções pós-críticas apesar de deslocar a ênfase do conceito de teoria

⁵⁷ No conceituado dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (2007), o termo Metafísica é descrito em aproximadamente dez laudas, inicialmente ele observa a metafísica como: “Ciência primeira, por ter como objeto o objeto de todas as outras ciências, e como princípio um princípio que condiciona a validade de todos os outros” (ABBAGNANO, 2007, p.766). Porém, e por se tratar de um termo com variadas conceituações ao longo do tempo, adota-se o termo metafísico a partir da resignificação que esse adquiri com o racionalismo, especialmente o de Descartes. Nesses termos Habermas no seu livro *Pensamento Pós-Metafísico* observa algumas características dessa metafísica, como exemplo, pensamento totalizador, auto-referente, acesso privilegiado a verdade, uma ênfase no pensamento da identidade, e sem contar nos dualismos mente/corpo, finito/infinito etc., e nesse caso currículo oficial e currículo oculto, ou seja, as construções textuais metafísicas são regidas invariavelmente por dualismos.

para o discurso, marca do deslocamento pós-estruturalista, conservam os dualismos metafísicos e as construções absolutistas com efeito de verdade.

Postula-se, portanto, uma microfísica do currículo se contrapondo a uma metafísica do currículo, como uma tentativa de fazer emergir uma possibilidade diferente de pensar esse dispositivo que é o currículo, fora das análises já cristalizadas, e pensar o currículo oculto, não mais como oculto, e sim pelas suas características, como um dispositivo de resistência, para dentre outras coisas, pensar o conceito de currículo menor a partir de Deleuze e Guattari⁵⁸.

Elenca-se como norte de pesquisa, que esse currículo oculto é normatizado para fins disciplinar e de subjetivação, tal qual o currículo dito como oficial, embora transmita um ideal equivocado de ser a possibilidade de caracterização identitária da escola, de seus professores e da região a qual esteja inserida a instituição escolar. É fato que, pelo seu caráter não “oficial” ele pode se tornar, caso compreendido dentro de uma relação de poder como um dispositivo de resistência e ancoragem de uma ética educacional do cuidado de si.

A ideia de problematizar o currículo, enxergando-o como um dispositivo de poderes periféricos e moleculares, parte da compreensão que uma parte desse dispositivo não foi confiscada e absorvida totalmente pelo Estado, embora se reconheça a ação do mesmo, presente na noção criada de currículo oculto, por exemplo. A outra parte emana do Estado, que são as diretrizes de políticas curriculares. Dizendo de outra forma, tanto as políticas curriculares institucionais, quanto o currículo efetivo que norteia a relação ensino/aprendizagem, professor/aluno são constituídos de redes de micropoderes, onde qualquer análise que desvincule essa relação perderá a compreensão das forças constituintes do currículo como um todo, e de problematizar a real relação de saber/poder presente no currículo e que afeta diretamente o discurso pedagógico e a prática docente.

Questiona-se, também se essa metafísica do currículo que essa pesquisa se propõe investigar, não seria resquícios de uma metafísica do cogito, atestada por essa pretensão que possui a educação de lidar com uma manifestação inconfundível de um sujeito verdadeiro, fruto de um sistemático discurso pedagógico pensado para esse fim. Observa-se assim, certas consequências dessa metafísica do currículo nos sujeitos da educação, via análise do discurso pedagógico.

Parte-se do pressuposto que, ao analisar o currículo se faz necessário a fuga de alguns lugares comuns, onde em alguns casos, altera-se o encaminhamento conceitual, ou seja, analisa-se o currículo seja no positivismo, marxismo, estruturalismo, e mesmo na teoria

⁵⁸ No tópico seguinte o conceito de currículo menor será desenvolvido.

pós-crítica, conservando a mesma estrutura positivista de sempre, sem assim criar/desterritorializar novas possibilidades de se pensar, pois como diz Touraine “As ideias que, num passado recente, foram as mais difundidas não nos esclarecem mais nada, soam vazias e nada mais fazem do que alargar o fosso que separa o mundo político e social do mundo intelectual” (TOURAINÉ, 2009, p.13). Faz-se, portanto, necessário buscar outros modos de pensar/compreender o currículo, que possam conduzir a um melhor entendimento do mundo presente e dos seus dilemas existentes vertidos na educação, elencando-se, assim, a relevância dessa pesquisa pela proposta de, ao pensar o currículo, fazê-lo forjando novos instrumentos analíticos.

O currículo, como nos diz Arroyo (2011), é um território em disputa e a nosso ver o que é disputado como pano de fundo de questões pedagógicas, epistemológicas, sociais, institucionais dentre muitas outras é a disciplina e a subjetivação, tudo verticalizado pelo poder, que em Foucault ganha uma análise mais próxima da realidade, pois o autor em questão entende o poder como uma relação entre sujeitos, não como algo que emana do Estado, e sim de redes menores/micros que vão criando novas relações e desconstruindo outras. Logo, suas pesquisas consistem em:

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e o delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violentos. (FOUCAULT, 2014a, p. 282)

Observa-se, e como já expressei em outro momento desse texto que saber e poder são dispositivos de constituição do sujeito moderno e que, portanto, tem uma interlocução estreita com o currículo, que como já visto se configura como um poderoso dispositivo de fabricação de sujeitos.

Esses dispositivos de constituição/fabricação estão ligados diretamente ao problema da verdade, onde essa é produzida pela sociedade em dado momento histórico como um regime, que decide quais discursos vão funcionar como verdadeiros ou falsos. Afirma Foucault:

Para assinalar simplesmente, não o próprio mecanismo da relação entre poder, direito e verdade, mas a intensidade da relação e sua constância, digamos isto: somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar, temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou encontrá-la. (FOUCAULT, 2008, p. 29)

Pode-se observar que um dos mecanismos de produção dessas verdades é o currículo, onde as relações de poder e saber são bem presentes na forma de construir e consolidar certas verdades.

Retomando a questão do currículo oculto. Observa-se nessa pesquisa a utilização da noção/conceito de currículo oculto para de forma transversal problematizar esse poderoso dispositivo de fabricação de sujeitos. Entretanto, toma-se a definição de Gimeno Sacristán (1998), que define o currículo oculto como sendo tudo aquilo que contribui para a aquisição de saberes, competências, valores, sentimentos, sem constar nos programas previamente elaborados. Silva (2015) observa que em uma perspectiva crítica “o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações” (SILVA, 2015, p.78). Em outra perspectiva mais ampla, o currículo oculto ensinaria atitudes e valores próprios de outras esferas sociais. O fato a se destacar é que, seja em qual perspectiva for, o currículo aparece sob forma de sua principal característica que é a de fabricação de subjetividade, permanecendo sempre a divisão, oriunda da produção discursiva que divide/classifica o currículo em oficial e oculto.

O que parece paradoxal é conceituar de oculto algo que é explícito, e mais paradoxal ainda à proposta de desocultá-lo. Como algo pode ser cunhado de oculto e se fala muito sobre ele? E mais, o ideal de oculto, consiste-se em não conhecendo tudo, pelo menos algo se deixa mostrar, o que não é o caso conceitual do currículo oculto, que se diz tudo sobre ele, e suas conceituações, expõe-se todas suas ações e seu alcance, e mais, ele é a parte intocável em todas as análises sobre o currículo, mesmos as pós-críticas conservam esse dualismo metafísico. Por fim, a existência abstrata, imaterial de algo não pode ser cunhado de oculto, a não ser por questões disciplinares e de subjetivação.

O currículo foi quase sempre pensado dentro de uma metafísica educacional, e assim, ocultou-se a íntima relação entre saber, poder e identidade na construção do currículo, as escolhas de teorias, epistemologias, e conteúdos para o currículo, pareciam ser aleatórias, porém, o ato de selecionar é uma operação de poder, logo todo o aparato que circunscreve e materializa o currículo está notadamente vinculado a relações de poder/saber.

As políticas curriculares movimentam, enfim, toda uma indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia. Em outro nível, enfim, a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos em sala de aula. Ela define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa. Ela determina o que passa por conhecimento válido e por formas válidas de verificar sua aquisição. O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. (SILVA, 2010, p.11)

A política curricular é responsável pelo processo de significação de certos elementos e relações sociais, enquanto o currículo materializado na escola se torna responsável pelo processo de subjetivação. Ressalta-se, que esse processo de significação, tem a ver com a produção de sentidos, são essas produções que dão significados para seu funcionamento e existência.

Com efeito, o simples fato de tratar-se de uma “política curricular” já traz inerente relações de poder, porém, não aquelas relações de poder marxista, onde o poder emana do Estado, construindo dualismos de classes, tendo as relações sociais de produção e as relações econômicas como pano de fundo. Distante dessa perspectiva, o poder não é externo às práticas de significação, como algo a emancipar-se, ou liberta-se. Ele, o poder, está nas práticas sociais e culturais, nas práticas de significação, na construção do conhecimento, e, portanto, no currículo escolar.

O poder “não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (MACHADO, 2014a, p. 12). Observa-se uma espécie sofisticada de tecnologia de poder, operando no corpo social, a essa tecnologia Foucault chama de biopoder, é esse biopoder que possibilita a governabilidade das populações. Se o poder disciplinar tinha como objeto a sujeição do corpo do indivíduo, tornando-o dócil, o biopoder é exercido não mais sobre um corpo individual, e sim um corpo coletivo, um corpo social, que é a população.

O currículo como dispositivo de fabricação, aumenta seu alcance, talvez por isso ele seja hoje “um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países” (SILVA, 2010, p.10). Entende-se, dessa forma, a necessidade de utilizar-se de novas ferramentas analíticas para pensar/problematizar o currículo, considerando seu caráter político e as relações de poder presente no currículo, pois essas relações não são o fim e sim, mas o início de uma transgressão, pois “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência” (FOUCAULT, 2014a, p.360). É justamente de uma prática de resistência que trata o tópico a seguir.

4.4 NOÇÃO DE CURRÍCULO MENOR

Tem-se como pretensão nesse tópico, operar por deslocamentos conceituais, dito de outra forma, extrair um conceito de um campo específico, nesse caso da literatura, e trazê-

lo para educação, especificamente para pensar o currículo. O conceito em questão é o de “Literatura menor”, que nos propõe um exercício do pensamento para pensar um “Currículo menor” como prática de resistência as já conhecidas relações de poder.

Os filósofos Deleuze e Guattari criaram o conceito de literatura menor a partir da obra de Franz Kafka, um judeu tcheco, que impossibilitado de escrever na língua materna, faz a opção de escrever em alemão. Essa opção decorre de Praga, que era sua cidade natal, estar sob a ocupação dos alemães. Ressalta-se que Kafka, teria a possibilidade de escrever em outras línguas, que eram do seu conhecimento, como exemplo cita-se, o hebraico, que tinha um valor histórico e místico para a região, e também o tcheco.

Apesar do idioma alemão não ser a língua que ele tinha maior domínio, ele optou por escrever nesse idioma, considerado Maior, para assim dar conta dos problemas de linguagem de uma cultura considerada Menor, ou seja, a Literatura Menor, através de Kafka, conquistou espaço e desequilibrou a Literatura Maior da região, mesmo sendo escrita numa língua maior. Como nos diz Olarieta “é essa condição de declarar-se exilado de toda língua que o leva a escrever em alemão, essa língua maior, para fazê-la dizer de um jeito menor” (OLARIETA. 2008, p. 71). Defende-se que o currículo oculto necessita ser desterritorializado abrindo espaço para um currículo menor, não é uma mera mudança de nome ou de conceito, mas de posição, de resistência.

Ressalta-se que o texto de Deleuze e Guattari “*Kafka: por uma literatura menor*”, tem como objetivo ampliar o sentido de Menor para além da condição de inferioridade ou de desvalorização como comumente visto. Os filósofos franceses definem o conceito da palavra “menor” não como um valor diminuído, mas como uma língua de uma minoria diante de uma maioria. Dizendo como Deleuze e Guattari:

Kafka define, nesse sentido, o beco sem saída que barra aos judeus de Praga o acesso à literatura deles algo impossível: impossibilidade de não escrever, impossibilidade de escrever em alemão, impossibilidade de escrever em outra maneira. Impossibilidade de não escrever, porque a consciência nacional, incerta ou oprimida, passa necessariamente pela literatura. A impossibilidade de escrever de outra maneira que não em alemão é para os judeus de Praga o sentimento de uma distância irreduzível em relação a uma territorialidade primitiva, a tcheca. (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25-26).

Seguindo as trilhas abertas por Deleuze e Guattari, uma Literatura Menor torna-se uma questão eminentemente política, trata-se assim, na visão dos filósofos franceses de ser um estrangeiro em sua própria língua. Dessa forma, a Literatura Menor está associada a um devir minoritário, construindo linhas de fuga para a criação de novas forças, de outras formas de literatura, de diferentes formas de escrita, e principalmente de outras formas de pensar.

Pensa-se, ou deve-se pensar em formas igualmente distintas de currículo, pensar um currículo menor é criar um dispositivo para pensar o currículo, aquele que temos contato no nosso dia a dia, aquele que pode ser subvertido frente às políticas curriculares.

Por sua vez, enquanto a Literatura Menor busca outra forma de escrita, segundo Sílvio Gallo, “A literatura maior não se esforça por estabelecer elos, cadeias, agenciamentos, mas sim para desconectar os elos, para territorializar-se no sistema das tradições a qualquer preço e a toda força.” (GALLO, 2008, p. 63). Pode-se entender com esta afirmação que a Literatura Maior se apresenta segura no espaço em que se encontra, ou seja, não há o desejo de mudar a sua posição, de criar elos e, sim, o que ela deseja, é manter-se em seu poder, em seu território já instituído.

Observa-se ainda que, o conceito de “menor” elencado nesse trabalho, consiste no sentido desagregador da própria língua através da noção de currículo, subvertendo-o, apresentando um devir outro, ou seja, novas possibilidades, outros lugares que desestabilizam um lugar de poder, instituído socialmente e culturalmente para o currículo oficial, que aqui chamar-se-á de currículo maior. Ressalta-se que não se objetiva acentuar nenhum binarismo entre currículo menor x currículo maior, e, sim, afirmando que o currículo menor, ao invés de ser contrário ao currículo maior, ele se realiza dentro do currículo maior, sem necessariamente se constituir como oposição dialética, e, portanto, metafísica.

Outro exemplo a ser citado, é o que nos traz Sílvio Gallo, nesse caso sobre literatura, mas que nos ajuda a pensar com clareza essa relação, entre “Maior” e “Menor”, ele nos diz que: “... as primeiras obras escritas no Brasil, após a colonização, por brasileiros eram literatura menor, pois faziam da língua portuguesa, já estabelecida como literatura maior, um novo uso, sob novos parâmetros na busca de uma nova literatura” (GALLO, 2008, p.64).

Outra importante contribuição de Gallo (ibid., p. 63), está na observação que o mesmo faz. Segundo ele, Deleuze e Guattari apontam três características fundamentais para uma Literatura Menor, que será utilizada nesse trabalho como transposição conceitual para pensar o currículo.

A primeira diz respeito à “desterritorialização da língua”, na qual é possível fugir de territórios forçados, em busca de novas relações. A segunda é a “ramificação política”, já que a Literatura Menor nos leva a um ato revolucionário, desafiando o sistema vigente, sendo, então, um ato político. Para concluir, a terceira é sobre o “valor coletivo”, já que uma Literatura Menor está sempre voltada para alguma comunidade. Por mais que o autor busque singularidade, sua obra, será lida e interpretada de diferentes formas e por leitores diversos, tornando-se, então, pertencente a toda a coletividade.

A desterritorialização da língua - “toda língua tem sua territorialidade, está em certo território físico, em certa tradição (ibid., p.75). No âmbito do que se propõe nesse tópico, a desterritorialização não é da língua, e sim do currículo, das políticas, dos parâmetros curriculares, faz-se necessário resistir a essas relações de poder, e pensar possibilidades distintas, e produzir diferenças reais. É possível? Claro que sim, quantos professores chegam a transgredir o currículo, as vezes por entender que não se encaixa com a formação de seus alunos, ou mesmo pela experiência tácita do seu fazer pedagógico, discernem um conteúdo dilatante do real.

A ramificação política - na visão de Deleuze e Guatarri, a literatura menor traz agenciamentos, que geram ramificações políticas, pois o próprio ato de existir é um ato político. Considerando que o currículo maior advém de uma política curricular, o currículo menor como uma prática de resistência não deixa de ser um ato político. Contudo o currículo menor não busca uma totalidade, não visa impor soluções, cabe a ele resistir, criar linhas de fugas, novos agenciamentos, ramificar-se politicamente, conduzindo em um fazer pedagógico contrário à produção de sujeitos.

Valor coletivo – desconstrói-se nessa noção de individuação, pois tudo na literatura menor, ganha um valor coletivo. Observa-se que a sociedade está cada vez mais determinada por relações de ordem técnica que enaltece a razão instrumental, em detrimento das interações humanas, essa lógica contemporânea da atual sociedade alcançou em cheio as instituições escolares, transformando esse espaço em um exercício de técnicas procedimentais, e enfim, um lugar de individualismo.

Um dos grandes problemas que a noção do “Eu” cartesiano trouxe ao âmbito das relações sociais, está na visão e na relação que se passa a ter com o outro, pois o outro a partir de Descartes é um “produto do meu pensamento, assim como todas as outras coisas das quais posso ter certeza racional” (GALLO, 2008a, p.2). Eis o que se configurou na modernidade em um grave problema ético. Prosseguindo com o pensamento de Gallo, observa-se:

Isto significa dizer que penso, tematizo, concebo o outro sempre na interioridade de meu ser, na interioridade de meu pensamento. O outro é um conceito, um efeito do pensamento. O outro de que falo é uma representação; isto é, não tematizo o outro enquanto outro, alteridade absoluta, mas o tematizo como efeito de meu próprio pensamento [...] o outro não passa de algo que eu mesmo crio no pensamento. (GALLO, 2008a, p. 3-4)

A relação ética, o valor coletivo de uma ação, tão desvalorizada nos dias atuais que, segundo o filósofo lituano Emmanuel Lévinas⁵⁹, constitui-se como “a filosofia primeira”,

⁵⁹ Presente na obra: “*Ética e infinito*”

ou seja, dessa relação com o outro surge a verdadeira reflexão filosófica, pois parte de uma filosofia da *práxis*, haja vista que está ancorada no mundo prático da vida, e nada é tão prático quanto à relação com o outro, experiência essa que tem sido pouco priorizada na instituição escolar.

O valor coletivo, proposto em currículo menor, contrasta com uma sociedade marcada, ou por que não dizer, constituída pela competição e ausência de solidariedade, onde as técnicas científicas trazem uma impessoalidade nas relações.

Esse aspecto da sociedade aponta não só para a falência do método quanto um treinamento antissolidariedade, mas também e principalmente, como o fechamento do “EU” em si, sem abertura para o diálogo, para o valor coletivo das ações, causando um entrave no processo de formação, e principalmente na incapacidade de reconhecimento do outro.

O currículo menor, no seu âmbito de valor coletivo, é uma aposta da diferença, da multiplicidade, da interação, da solidariedade, não é um projeto de um, mas de todos. É fato que se corre o risco de um processo de resterritorialização, da individualização das ações, da institucionalização política, porém, o fato de pensar novas fronteiras curriculares, por si só já seria um passo importante na construção de uma escola diferente do que temos tido.

4.5 CURRÍCULO E CUIDADO DE SI

O governo de si, com as técnicas que lhe são próprias, tem lugar ‘entre’ as instituições pedagógicas e as religiões de salvação. Não é uma obrigação para todos, é uma escolha pessoal de existência. (FOUCAULT, 2010, p.480)

O cuidado de si é uma noção que Foucault recupera dos gregos, é uma forma de ocupar-se consigo mesmo, para esse fim os gregos criaram muitas técnicas de si⁶⁰, utilizadas como um exercício contínuo de si mesmo, uma forma de construção de si. Com efeito, o ocupar-se consigo mesmo aponta uma relação “singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 50).

Ao se tratar de prática pedagógica nessa pesquisa, observa-se relevante a problematização desse conceito desenvolvido por Foucault de cuidado de si, afinal precisa-se refletir todos que trabalham na educação, sobre aquilo que estar-se fazendo de nós mesmos.

⁶⁰ Foucault define técnicas de si como: os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimentos de si por si (FOUCAULT, 1997, p.109).

Tem-se observado a partir de dados empíricos dessa pesquisa, que a prática pedagógica se tornou essencialmente uma prática de instrução, e não mais de formação, de uma *Paideia* como pensavam os gregos antigos, ou de *Bildung* como na modernidade pensaram os alemães. E muito desse ápice da instrução como norteadora de uma prática pedagógica está na impossibilidade de se refletir sobre si, sobre sua prática, sobre suas escolhas etc. A identidade docente, e, por conseguinte sua prática de si, é esfacelada na contemporaneidade, considerando que o Estado impõe uma identidade ao docente, e cria, justifica e reproduz toda uma cadeia de práticas discursivas e jogos de verdades para esse fim, porém, o que possibilita pensar uma identidade docente, é o cultivo de práticas de si. Como nos diz Foucault:

Os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimentos de si por si. (FOUCAULT, 2010, p.462).

A ideia de relacionar o cuidado de si (*epiméleia heautoû*) ao currículo, é a tentativa de abrir linhas de força frente ao enrijecimento conceitual do dispositivo curricular. Parte-se da premissa, já exposta que o currículo oculto, noção essa abandonada nesse trabalho, pois aqui considera-se, currículo oficial (dispositivo maior) e currículo oculto (dispositivo menor). Esse último, quando pensado a partir do cuidado de si considerando um de seus domínios que é o “valor coletivo”, é a possibilidade de abertura dentro do fechado mundo que até agora pensou-se a constituição da subjetividade discente e docente. Entende-se que essa mudança na analítica curricular, poderá produzir algumas mudanças na prática pedagógica, elencando a possibilidade de um retorno ou conversão do sujeito a si mesmo, provocado pelas desfamiliarização do jogo das relações verdade/poder, saber/poder.

Essa possibilidade de pensar do currículo menor para uma ética do cuidado de si, só é possível pela possibilidade de desterritorialização que esse possui, na qual é possível fugir de territórios forçados, em busca de novas relações, tendo em vista seu caráter institucional, entretanto não institucionalizado. Destarte que pelo seu caráter não “oficial” ele pode se tornar, caso compreendido dentro de uma relação de poder, e desancoragem dessa nomeação/conceituação de oculto, como um dispositivo de resistência e ancoragem de uma ética educacional do cuidado de si.

Talvez se questione a importância para a educação de uma ética educacional do cuidado de si, entretanto, dizendo com Foucault:

O *êthos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar

conveniente, seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. Além disso, o cuidado de si implica também a relação com o outro, uma vez que, para cuidar bem de si, é preciso as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade. Assim o problema das relações com os outros está presente ao longo do desenvolvimento do cuidado de si (FOUCAULT, 2014b, p. 264-265)

Observa-se que esse *êthos* está relacionado com a maneira de ser e também a maneira de se conduzir. Assim, o sujeito se faz visível a si e também aos outros, pois essa é uma ação que condiciona uma relação com o outro em sentido original, onde para efetivar o cuidado de si, faz-se necessário o cuidado do outro, dito de outra forma, esse cuidado é parte intrínseca ao próprio modo de vida do sujeito, tendo como referência para essa assertiva o mundo grego.

Outro ponto a ser desenvolvido para pensar essa possibilidade de relação entre o currículo menor e a uma ética educacional do cuidado de si está na trama conceitual elaborada por Foucault, precisamente sobre o conceito de *tékhne*, desenvolvido principalmente a partir dos cursos ministrados por ele, que compreende a *Hermenêutica do Sujeito*, sobre isso ele acrescenta:

O que deve ser obtido por meio de toda a *tekhnē* que se aplica à própria vida, é precisamente uma certa relação de si para consigo, relação que é o coroamento, a completude e a recompensa de uma vida vivida como prova. A *tékhne tou biou*, a maneira de assumir os acontecimentos da vida devem inscrever-se em um cuidado de si que se tornou agora geral e absoluto. Não nos ocupamos conosco para viver melhor, para viver mais racionalmente, para governar os outros como convém; era esta, com efeito, a questão de Alcibíades. Deve-se viver de modo que se tenha consigo a melhor relação possível. Diria, finalmente, numa palavra: vive-se —para si (FOUCAULT, 2010, p. 403).

Ressalta-se que a concepção grega da *techne* como um conjunto de técnicas, ajuda-nos a compreender a escolha desse conceito por Foucault, e sua relação com o cuidado de si. É essa *techne* que possibilita ao indivíduo o exercício de um cuidado sobre si mesmo, concentrando seus empenhos à formação, e ao aprimoramento do seu modo de vida.

A observação que Foucault faz sobre o conceito de *tékhne*, distingue-se do dualismo postulado na contemporaneidade, o primeiro que cultiva a herança moderna, que confundiu formação com transmissão, e a segunda que em nome de uma educação emancipadora tem como pretensão a distância da técnica.

Sobre a concepção moderna de *tékhne* coadunando com a educação, observa-se que essa tem sua gênese a partir do descontentamento, quando se observa o fim último que tem a educação, onde essa deveria ter como meta a formação do indivíduo e sua autonomia, como postula a maioria dos pedagogos e pensadores da educação. Entretanto, a pedagogia

moderna confundiu formação com instrução, onde esse processo é resumido em uma mera transmissão de saber técnico, onde formar, nesse contexto, significa preparar o sujeito para as demandas do mercado de trabalho, gerando por vezes, e quase sempre, um ambiente competitivo, onde o outro precisa ser vencido, derrotado, eliminado, esquecendo que o outro é indispensável para a prática de si. Acrescenta Foucault:

O outro ou o outrem é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define esta prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida. Para que a prática de si alcance o eu por ela visado, o outro é indispensável. Esta é a fórmula geral. (FOUCAULT, 2010, p.158)

Entretanto, o que se pode aferir é o distanciamento de si e dos outros promovido pelo mundo moderno, presente no sistema educativo e consolidado pelo currículo, pois como observa Hanna Arendt⁶¹, existe uma crise no mundo moderno que atingiu em cheio a educação.

O filósofo alemão Gadamer contribui para compreensão dessa crise no mundo moderno que atinge a educação, em uma de suas reflexões observa que os cientistas “(...) estão tão obcecados e presos pelo metodologismo da teoria da ciência que só conseguem ver regras e sua aplicação. Não percebem que a reflexão sobre a práxis não é técnica” (GADAMER, 2002, p. 514). Essa maneira unívoca de enxergar o mundo trouxe aos cientistas um olhar reducionista sobre o indivíduo, como se o processo de formação se resumisse a aplicação de métodos.

Fazendo um deslocamento conceitual, muitos professores, seguem à risca o mesmo procedimento, “estão tão obcecados e presos pelo metodologismo da teoria da ciência que só conseguem ver regras e sua aplicação”, mantendo-se, assim, distantes dos seus alunos, engessados a uma gama de métodos, que foram criados e pensados de forma inócua e insuficiente, na principal relação pedagógica, a de ensino/aprendizagem, pois em via de mão única pensaram sobre como ensinar, e para isso criaram métodos para como ensinar, não se preocupando com a relação com quem vai aprender, e principalmente com um modelo ético imbricado nessa relação.

O modelo que temos de educação é um modelo que fabrica subjetividades, e quando se pensa em dispositivos de subjetivação, com efeito, lembra-se do currículo, pois esse em todos os seus meandros enfatiza e destaca a racionalidade como se fosse a única constituinte do ser, descaracterizando outros modos de ser, que compreende a si e aos outros.

⁶¹ No livro *Entre o passado e o futuro*, Hanna Arendt desenvolve um texto intitulado *A crise na Educação*, nesse texto a autora observa que não existe uma crise própria da educação, por isso o título se refere “a crise na”, “e não dá educação”, o que existe é uma crise no mundo Moderno que alcançou a educação.

Perspectiva-se assim, o cuidado de si como uma prática de liberdade, frente às tecnologias de subjetivação advindas da Biopolítica. Nesse sentido, faz-se necessário pensar as técnicas que nos permitam refletir nosso caminho de vida, o sentido da nossa existência e nos transformar de acordo com uma decisão pessoal, não por processos de subjetivação, essas técnicas são conhecidas como tecnologias do eu. Assim essas práticas representam um processo distinto da subjetividade, trazendo no seu bojo o importante questionamento: como podemos mudar o que nos tornamos?

CAPÍTULO V – DESLOCAMENTOS DE UMA PRÁTICA

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, como os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 1996, p. 43-44)

5.1 CAMINHOS ARQUEOGENEALÓGICOS DOS TEXTOS OFICIAIS DA UNESCO

Um dos questionamentos que norteia esta pesquisa é o desfazamento entre teoria e prática. Essa separação toma contornos mais problemáticos no âmbito do fazer docente, representado pela sua prática pedagógica. Dessa feita, procura-se nos textos oficiais dados que possam ajudar-nos a pensar/problematizar esse eixo norteador de suspeita.

Coadunando com as próprias entrevistas feitas aos docentes já colhidas nesta pesquisa, pode-se aferir efetivamente, uma grande distância entre o modo como pensa-se, e, a forma como vive-se a educação em sala de aula. Dessa feita, observa-se a produção oficial resultante das conferências mundiais sobre educação, promovidas pela UNESCO, como uma tentativa de compreender esse desfazamento, entre teoria e prática, entre o que é pensado e o que é efetivamente feito em sala de aula.

As análises diretivas a esses documentos oficiais se afastam de todo criticismo cíclico e, por vezes infundados, marca de alguns aportes teóricos, não se lida com certo ou errado, verdades ou mentiras, apenas análises locais, desmistificadoras de verdades únicas e essenciais, desnudando as construções argumentativas e discursivas.

Com efeito as conferências já citadas apresentam a educação como um processo contínuo e comunitário de caráter individual e também coletivo, porém, na contramão destas mudanças, a prática pedagógica se revela essencialmente de instrução, intelectualista e profissionalizante. Parte-se da premissa que as teorias educacionais, sabidas ou não, das políticas direcionadas à educação, conhecidas do público educativo ou não, cristalizam-se em uma prática pedagógica, caracterizada em nossos dias como meramente instrutiva, entendida como uma simples transmissão do lado docente e assimilação do lado discente.

O grande desafio posto é transpor uma perspectiva instrutiva para uma perspectiva educativa/formativa, que a nosso ver, seria a linha de fuga das relações de poder e seu caráter subjetivador.

Retorna-se, portanto, ao conceito foucaultiano de cuidado de si, pois pode-se inferir a partir dele, que a aquisição importante de conhecimentos científicos é apenas uma,

dentre muitas formas de educar-nos, e avançarmos no processo de formação. Ressalta-se que as conferências mencionadas, e que mais abaixo serão analisadas, postulam a educação como um processo ao longo da vida, onde busca-se uma autorealização. Porém, e como já exposto, as práticas pedagógicas responsáveis por essa ação, continuam sendo de instrução, intelectualista e profissionalizante na sua grande maioria. A afirmação anterior se traduz a partir dos dados empíricos dessa pesquisa, onde os discentes da Universidade Federal do Maranhão, tiveram grande dificuldades em relatar uma prática pedagógica de seus professores que merecesse destaque.

As conferências as quais se refere este trabalho, são aquelas situadas ao longo do século XX, que reuniu em torno da temática educativa representantes de grande parte do mundo. Logo, o ideal de educação que se tem atualmente, foi esboçado nos documentos da UNESCO, como resultado dessas conferências.

Analisar os documentos da UNESCO não significa uma análise dedutiva, partindo do geral global para o particular nacional, longe disso, até porque não se tem pretensão nesta pesquisa de análises de documentos nacionais. O fato incontestado é que os documentos da UNESCO em voga, são marcos históricos, e como observa Foucault, o único *a priori* é o histórico, sobre esse assunto o próprio filósofo francês observa:

Quero designar um *a priori* que não seria condição de validade para juízos, mas condição de realidade para enunciados. Não se trata de reencontrar o que poderia tornar legítima uma assertiva, mas isolar as condições de emergência dos enunciados, a lei de sua co-existência com outros, a forma específica de seu modo de ser, os princípios segundo os quais subsistem, se transformam e desaparecem. A *a priori*, não de verdades que poderiam nunca ser ditas, nem realmente apresentadas à experiência, mas de uma história determinada, já que as coisas efetivamente ditas. (FOUCAULT, 2014b, p.155)

Observa-se que os textos oficiais resultantes das conferências mundiais da UNESCO sobre a educação, representa uma “história determinada”, por “coisas efetivamente ditas”. Com efeito, deseja-se analisar essa produção discursivas, ou seja, a positividade dos discursos produzidos, onde essa positividade é o que Foucault chama de *a priori* histórico.

A Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos, aconteceu sobre uma profunda atmosfera de mudanças e de reformas na área da educação. Essa foi realizada no ano de 1949 em Elsenaur na Dinamarca, teve a presença de representantes de 27 países. Esse evento foi o ponto inicial de uma primeira concepção de uma educação direcionada à vida adulta, embora na prática não houve um consenso sobre essa perspectiva.

Todos os oradores foram unânimes em sublinhar a impossibilidade de - nas atuais circunstâncias - de se chegar a uma definição exata da educação de adultos, que

pudessem aplicar-se a todos os países e para todos os tipos de experiências. (UNESCO, 1949, p.4)

Embora as dificuldades conceituais se apresentassem, houve um esforço em construir uma declaração de princípios, onde o principal deles, considerava que a tarefa fundamental da educação de adultos, era “satisfazer toda a variedade de necessidades e aspirações dos adultos” (*ibid.*, p.12), ou seja, todas as dimensões da vida adulta deveriam ser alcançadas nesse ideal formativo postulado nessa conferência.

A grande relevância dessa conferência, residiu na abordagem, reflexão e discussão desse segmento da educação, que compreende a educação de adultos. O deslocamento promovido foi importante, pois a questão não era apenas pensar como anteriormente uma educação dirigida para as crianças e jovens, com o objetivo de prepará-las para o mundo, e para resoluções de problemas futuros.

É tarefa da educação de adultos fornecer aos indivíduos os conhecimentos indispensáveis ao desempenho das funções econômicas, sociais e políticas e, sobretudo, dar-lhes possibilidade de, através da sua participação na vida da comunidade, viver uma vida mais completa e mais harmoniosa (*ibid.*, p.12-13)

Considera-se importante o registro que a ideia de educação direcionada a adultos desenvolvida nessa conferência, aponta para uma educação funcional e dinâmica, trazendo uma possibilidade nova e promissora, pois no sentido que foi pensada, a educação de adultos não partiria de programas preestabelecidos, e sim, de problemas e situações concretas. “A Educação de Adultos parte de situações concretas, de problemas atuais, onde os interessados devem encontrar uma solução” (*Ibidem*).

A proposta desenvolvida e exposta nas declarações de princípios dessa conferência, é diametralmente oposta à educação tradicional, pautada nos programas, currículos e planos de estudos preestabelecidos. O que se propôs, é que se partisse das vivências concretas da sociedade a qual esse adulto estivesse inserido e do seu dia a dia para assim satisfazer as necessidades e aspirações dos adultos inseridos no espaço escolar.

Com efeito, essa proposta deveria ressignificar métodos, técnicas de ensino o currículo de formação docente, dentre outros alcances. Os representantes observaram que “A Educação de Adultos, requer uma técnica educacional especial, uma formação particular dos professores, programas curriculares flexíveis e variados e instituições especializadas”. (*Ibidem*). Em síntese, uma nova pedagogia deveria apresentar-se como condição necessária frente às demandas promovidas por essas discussões.

Ressalta-se, por fim, o apelo feito nessa conferência ao desenvolvimento da formação profissional dos adultos, justificada pela exigência de atualização profissional, oriunda de uma sociedade europeia no contexto do pós-guerra.

A segunda Conferência Internacional de Educação foi realizada em 1960 em Montreal no Canadá e manteve a agenda da anterior, ampliando um pouco mais a ideia da educação de adultos, considerando que, “qualquer sistema educativo atual deve prover mais do que instrução e educação de crianças e adolescentes. A educação deve continuar na vida adulta” (UNESCO, 1960, p.2).

No plano concreto, a educação permanecia com seus distanciamentos, entre o mundo da escola e o mundo do trabalho, entre o universo da escola e o universo da pesquisa. Basta observar no que tange ao primeiro distanciamento, que as informações que a escola recebe, era/é completamente distante das inovações tecnológicas. As percepções desses distanciamentos, de certa forma, fizeram os delegados presentes nessa conferência objetivar que a educação dos adultos deveria não mais ser um complemento, e sim, parte integrante de todo sistema de educação.

O Estado deve preocupar-se com a educação de adultos como uma parte essencial e integral do sistema educacional total do país. Assim como o Estado deve estar preocupado e ser responsável pelo facto de a educação ser aproveitada por todos os adultos (*ibid.*, p.22)

O contexto de mudanças e atualizações na ciência e na técnica se configuraram como eixo norteador das reflexões promovidas nessa conferência, quanto à educação dos adultos, a ideia era de uma educação que não apenas se remetesse ao passado, aos conhecimentos acumulados ao longo do tempo, mas, e sim, uma educação que procurasse acompanhar o desenvolvimento e avanços da ciência.

Outra significativa mudança consistiu na perspectiva de uma educação que objetivasse o desenvolvimento integral dos seres humanos, em detrimento de uma educação dirigida apenas ao desenvolvimento das capacidades intelectuais ou físicas que postulavam uma melhor adaptação profissional.

Todas essas mudanças apontam em tese, para uma reformulação do currículo e manuais sobre a educação, e, em um fim último na prática pedagógica dos professores:

O currículo e os livros de textos prescritos pelas entidades competentes deveriam ser [...] calculados para desenvolver as faculdades intelectuais dos cidadãos; o seu poder de julgar e de reflexão e o seu sentido estético. Então para completar a educação ética dos adultos; com a devida consideração a todos os factores requeridos para

aumentar o estatuto do indivíduo como humano e como cidadão respeitar os outros seres humanos e o seu trabalho (*ibid.*, p. 27)

Ressalta-se, que a preocupação com o sentido ético da educação, residia mais no contexto político da guerra fria que o mundo vivia naquela época, do que uma preocupação epistemológica ou gnosiológica. Os avanços tecnológicos, a possibilidade de uma destruição em massa por armas nucleares, levaram os delegados dessa conferência a elencar como preocupação educativa temas como o outro, o ser compreensivo e solidário, como temas transversais na produção do conhecimento.

A Terceira Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizou-se em 1972 em Tóquio, onde foi nomeada uma comissão que quatro anos depois se reuniu em Nairobi, para produzir um documento de resumo e reflexão de todas as conferências realizadas sobre educação de adultos no século XX, esse documento divulgado pela UNESCO, ficou conhecido como a Recomendação de Nairobi. Esse documento foi o primeiro a apresentar uma visão mais sistemática da educação de adultos, constituindo-se como um conjunto de recomendações que todos os países deveriam seguir.

Dessa feita, a concepção de uma educação como um processo que ocorre ao longo da vida ganha ainda mais força a partir dessa conferência. Assim, na recomendação de Nairobi, surge pela primeira vez a expressão “educação permanente”, entendido como um projeto educativo único e global. A educação passa a ser pensada como um processo contínuo que integra todas as faixas etárias.

A educação de adultos, contudo, não deve ser considerada como uma entidade em si mesma, é uma sub-divisão e uma parte integral de um esquema global para educação ao longo da vida (UNESCO, 1972, p.2)

O curioso nessas conferências, é a não problematização de questões discutidas em conferências passadas, porém não implementadas, parte-se sempre para abordagem de novos problemas, dando o tom novidadeiro à educação. Essa formação permanente, essa modulação constante são as principais características das “Sociedades de Controle” pensadas por Deleuze.

Em um artigo intitulado “Post-Scriptum sobre as Sociedades de Controle”, o filósofo Gilles Deleuze (2010) indicava alguns aspectos que poderiam distinguir uma sociedade disciplinar, aquelas pensadas por Foucault de uma sociedade de controle. As sociedades disciplinares, segundo Deleuze podem ser situadas num período que vai do século

XVIII até a Segunda Grande Guerra, sendo que os anos da segunda metade do século XX estariam marcados por seu declínio e pela respectiva ascensão da sociedade de controle.

Seguindo as análises de Michel Foucault, Deleuze percebe no enclausuramento a operação fundamental da sociedade disciplinar, com sua repartição do espaço em meios fechados (escolas, hospitais, indústrias, prisão etc.), e sua ordenação do tempo de trabalho. Ele chamou esse processo de moldagem, pois um mesmo molde fixo e definido poderia ser aplicado às mais diversas formas sociais.

Já as sociedades de controle seriam marcadas pela interpenetração dos espaços, por sua suposta ausência de limites definidos e pela instauração de um tempo contínuo no qual os indivíduos nunca conseguiriam terminar coisa nenhuma, pois estariam sempre enredados numa espécie de formação permanente, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto. O que haveria aqui, segundo Deleuze, seria uma espécie de modulação constante e universal que atravessaria e regularia as malhas do tecido social.

Neste cenário de consolidação da sociedade de controle, deve-se refletir que, com a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, há uma internalização do controle. Desta forma, condicionados e autolimitados, os sujeitos têm sua dinâmica de produção de sentido prejudicado.

A crise nos espaços de confinamento da sociedade disciplinar trouxe uma ressignificação desses espaços na sociedade de controle. Assim, quanto à crise do hospital, por exemplo, depara-se com outras formas assistenciais não restritas ao confinamento, como os hospitais-dia, os atendimentos a domicílio, a setorização. Uma nova medicina, “sem médico nem doente”, que resgata doentes potenciais e sujeitos em risco, que de modo algum demonstra um progresso em direção à individuação, mas substitui o corpo individual ou numérico pela cifra de uma matéria ‘dividual’ a ser controlada.

Nas prisões, tem-se desde a adoção das chamadas penas “alternativas” ou “substitutivas” até a utilização de coleiras eletrônicas que obrigam o condenado a permanecer em determinados locais em certas horas e possibilitam localizá-lo em qualquer lugar quando necessário.

Com efeito, quanto à crise no espaço escolar, observa-se a circulação e a interação com outros veículos de conhecimento, como programas de educação à distância, a mediação do computador nas novas relações de ensino/aprendizagem, a mídia televisiva ocupando papel relevante na formação, como também a presença cada vez mais comum dos infundáveis cursos de formação permanente e a necessidade “paranóica” de que nunca se chega a lugar algum, de

que há sempre mais para saber, para aprender, para explorar. Assim, a educação se abre para formas alternativas e menos institucionais de formação, como observa Deleuze:

Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional, um outro meio fechado, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário (DELEUZE, 1992, p. 216)

Nota-se, assim, o surgimento de um processo de subjetivação mais sofisticado, onde esse processo sai dos meios fechados, das instituições disciplinares para o campo aberto, onde assim, o indivíduo se torna prisioneiro em campo aberto, refém de relações de poder que são regidas conforme a Biopolítica, pensada por Foucault, e que em um fim último alcança as práticas pedagógicas docente.

Com efeito, as práticas discursivas construídas nessas conferências mundiais sobre educação, de um lado observavam a emergência de uma educação contínua como resposta às crises no sistema educativo, por outro legitimavam as sociedades de controle, como mecanismos de subjetivação docente e discente.

A quarta Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Paris em 1985, reforça e consolida essa perspectiva de uma educação permanente, que deve percorrer toda vida do indivíduo. Essa conferência abordou também a relevante questão de uma educação geral na formação dos adultos, formação esta, que não se remetesse apenas a uma educação profissional, enfatizando questões éticas nas relações de convívio.

[...] constatamos no conjunto uma preferência firmemente sustentada, depois da Conferência de Tóquio, por uma educação de adultos caracterizada por uma larga gama de conteúdos. Englobando não somente uma formação profissional, mas também uma educação geral [...] Um conjunto de matérias consideradas como particularmente importantes para os programas de educação de adultos diz respeito aos grandes desafios da época contemporânea tais como a luta contra o racismo e o *apartheid*, a promoção dos direitos do homem e das liberdades fundamentais, a manutenção e reforço da paz, o desenvolvimento e a preservação do ambiente. De uma forma mais geral, a maior parte dos oradores insistiram na importância da educação de condições, entre outras, de acesso ao trabalho e aos valores culturais e enquanto fator de desenvolvimento integral da personalidade. (UNESCO, 1985, p. 11-12)

A próxima conferência Mundial foi realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esta, veio ampliar as preocupações sobre uma educação permanente, com um enfoque nas necessidades de aprendizagem, neste caso, contemplando além dos adultos, as crianças e os jovens. Diferente das outras conferências, não houve uma preocupação com a educação profissionalizante, e sim, uma preocupação especial com os menos favorecidos, como as

crianças de rua, as minorias étnicas, raciais e linguísticas, as populações rurais, etc., a ideia que esses não fossem vítimas de discriminação, e que houvesse um esforço conjunto para que essas pessoas pudessem ser alcançadas pelas oportunidades de educação.

Nessa conferência emerge a noção de uma educação comunitária, ou seja, uma perspectiva educativa alicerçada na ideia que todos temos muito a aprender e a ensinar, e que essa troca, essa relação com o outro em torno do conhecimento, resulta em um ganho individual e para toda a comunidade.

A agenda da quinta Conferência Mundial de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo na Alemanha em 1997 foi extensa. Tinha-se que lidar com questões como desemprego em grande escala, problemas ecológicos, o rápido desenvolvimento da ciência e da técnica, conflitos de ordem religiosa, cultural, étnica etc. Diante de todas as essas demandas, a Declaração de Hamburgo considerou a Educação de adultos como a ferramenta sem a qual o homem não teria condições de enfrentar os desafios pessoais, profissionais e cívicos.

Os delegados presentes nesta conferência foram unânimes em considerar a educação como condição de entrada no século XXI, partiu-se do entendimento que a educação seria a condição necessária para uma melhoria na qualidade de vida dos indivíduos e das comunidades. Indagou-se ainda, que somente a educação poderia promover a democracia, a igualdade, bem como o desenvolvimento econômico, científico e social.

A educação de adultos, nesse contexto, torna-se mais do que um direito: é a chave para o século XXI. É tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. É um poderoso conceito para a promoção do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da equidade de gênero, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A aprendizagem de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar significado à sua vida. A aprendizagem ao longo da vida implica repensar um conteúdo que reflita certos fatores como idade, gênero, deficiências, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO, 1997, p. 3)

Dessa feita, emerge do relatório desta conferência um modelo de educação permanente e comunitária que converge todas as formas e modalidades de um processo de educação e aprendizagem, que traspõe o muro da escola, ampliando seu alcance a comunidade, permitindo aos indivíduos por meios de processos educativos, adquirir competências, conhecimentos e técnicas.

A partir das análises das conferências mundiais sobre educação de adultos, é possível inferir uma educação como um processo único, global, comunitário e permanente. Com efeito, as deliberações das referidas conferências explicitam o fosso entre teoria e

prática, tendo em vista que as produções discursivas produzidas nestas conferências contemplaram demandas, questões de grande relevância, sem, portanto, produzir mudanças salutaras na educação.

O *a priori* histórico que emerge desse processo Arqueogenealógico dos textos oficiais resultantes dessas conferências, é um modelo educativo que nutre um fosso entre teoria e prática, entre o mundo da pesquisa e mundo da escola, ratificando uma educação sempre externa ao sujeito e a emergência da sociedade de controle, como já exposto.

Destarte, procura-se ainda nestes textos as relações entre verdade, saber e poder. O historiador Paul Veyne ajuda-nos a pensar essa complexa relação, que faz com que o saber seja utilizado pelo poder, lhe trazendo auxílio e materialidade.

Evidentemente, não se trata de erigir o Saber e o Poder numa espécie de casal infernal, mas antes de precisar, em cada caso, quais foram as suas relações e, antes de mais, se as tiveram, e por que vias. Quando se relacionam, efetivamente, encontram-se num mesmo dispositivo onde se entrecruzam, sendo o poder sábio na sua área, o que confere poder a certos saberes. (VEYNE, 2011, p.36)

Observa-se que o poder e saber de certa forma se entrecruzam nos textos oficiais sobre educação produzindo de um lado uma perspectiva permanente de educação e de outro um controle maior dos processos educativos. A autora Julia Varela⁶² (1999) ajuda-nos a pensar melhor essa relação. Ela desenvolve um estudo sobre o início da modernidade, observando a existência de uma nova concepção de infância que passou a emergir, trazendo no seu bojo um processo de Pedagogização do conhecimento. A partir dessa Pedagogização, os saberes foram selecionados e organizados e transmitidos obedecendo essa nova realidade.

A emergência dessa nova concepção de infância instaurou um processo de censura em diferentes setores, que reprimiu certos enunciados⁶³ que passaram a ser apresentados de forma conveniente a nova concepção de infância. Dessa feita surge determinadas práticas que constroem um dito saber verdadeiro, quase sempre hegemônico.

⁶² A obra em questão é *O Estatuto do Saber Pedagógico*, onde a autora trata da Pedagogização do conhecimento, e suas remodelações a partir do Renascimento. Nesse contexto, a autora observa surgir uma nova concepção de infância, e novas escolas formando dentro dessas novas concepções. Com efeito, surge o aparecimento de um corpo de especialistas da infância dotados de tecnologias específicas e de “elaborados” códigos teóricos.

⁶³ Segundo Foucault: [...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas por outro, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo da memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (FOUCAULT, 2014b, p. 34- 35)

Com efeito, os relatórios produzidos nas conferências mundiais sobre educação de adultos, igualmente reprimiu certos enunciados e fizeram emergir outros, carregando o status de um saber verdadeiro, é nesse contexto de uma “verdade histórica” que se consolidam determinadas práticas, que como observa Veyne, essa verdade “é a descrição mais precisa, a mais cerrada de uma formação histórica na sua nudez, é pôr em dia da sua última diferença individual” (VEYNE, 2011, p.12).

A verdade delineada a partir das conferências mundiais sobre educação foi configurando ao longo de todo século XXI um enunciado que aponta uma educação permanente e comunitária, porém, emergem, destes diferentes campos discursivos, diferentes discursos que operam a dispersão⁶⁴ com relação a si mesmo, produzindo distintos modos de subjetivação. Observa-se que os textos oficiais são uma unidade que permite a compreensão dos discursos por meio de um conjunto de práticas.

[...] o discurso, por princípio, não se fecha. É um processo em curso. Ele não é um conjunto de textos, mas uma prática. É nesse sentido que consideramos o discurso no conjunto das práticas que constituem a sociedade na história, com a diferença de que a prática discursiva se especifica por ser uma prática simbólica (ORLANDI, 2007, p. 71).

Pode-se observar no processo discursivo das referidas conferências, uma educação inovadora, preocupada com temas atuais, sensível às questões éticas e sociais, porém essas práticas discursivas que legitimaram tais ideais, silenciaram discursos e práticas importantes, como por exemplo, a prática pedagógica.

Se por um lado, as conferências apontavam uma educação comunitária, inovadora e permanente, a prática pedagógica continuava meramente de instrução, partindo de uma relação engessada de ensino e aprendizagem. Mesmo que teóricos como Célestin Freinet, Jonh Dewey, Paulo Freire, dentre outros, tentassem encurtar o fosso entre teoria e prática, entre o mundo da escola e o mundo na vida, a distância a nosso ver, era epistemologicamente construída e consolidada.

Considerando que a prática pedagógica diz respeito à produção coletiva do conhecimento, esse tema deveria ser comum na agenda das conferências, problematizando os (des) caminhos, as construções, possibilidades de que houvessem mudanças na prática pedagógica do professor.

⁶⁴ A noção de dispersão está relacionada com a heterogeneidade discursiva. Entende-se que nos discursos, sempre se fala de um dado lugar, que não permanece o mesmo, essa noção de dispersão e heterogeneidade discursiva são também os modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos.

Destarte, o que se pode observar ao desbravar os porões da história linear, regular e contínua a partir dos textos iniciais da UNESCO, é que a prática pedagógica se constituiu um saber sujeito. Sobre isso, Foucault observa:

[...] por “saber sujeito”, entendo duas coisas. De uma parte, quero designar, em suma, conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. Concretamente, se preferirem, não foi certamente uma semiologia da vida em hospício, não foi tampouco uma sociologia da delinquência, mas sim o aparecimento de conteúdos históricos o que permitiu fazer, tanto no hospício como na prisão, a crítica efetiva. E pura e simplesmente porque apenas os conteúdos históricos podem permitir descobrir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo, justamente, mascarar. Portanto, os saberes sujeitos são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição (FOUCAULT, 1999, p.11).

Com efeito, essa pesquisa observou que a prática pedagógica é um conhecimento sujeito, que precisa ter seu domínio, sua história, tendo em vista que seja nas produções científicas locais⁶⁵, seja nos documentos históricos que tematizam a educação, essa importante área do saber científico e pedagógico é silenciada. Tem-se assim a diretiva de dar-lhe voz, de pensar e problematizar suas relações, conceitos e funcionamento, seguindo as trilhas de Foucault, se valendo dele “ e, de certa maneira, ultrapassá-lo” (VEIGA-NETO, 2014, p. 78) no sentido de atualizar o saber.

5.2 GOVERNAMENTALIDADE E GESTÃO DO PEDAGÓGICO

Os nomes não se aprendem sozinhos; aprendem-se alojados em pequenas histórias. (LYOTARD, 1993, p.45)

No curso proferido no Collège de France, em 1978 intitulado *Segurança, território, população* Foucault desenvolveu o conceito de *gouvernementalité*⁶⁶. Esse conceito nasce da preocupação de Foucault com uma nova forma de governo, desenvolvida no Estado Moderno, Roberto Machado observa:

Foi, portanto, nesse momento que a questão do Estado, até então não tematizada diretamente, adquiriu grande importância para a genealogia. Pois só então aparece nos estudos de Foucault o projeto de explicar a gênese do Estado a partir das práticas de governo que têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos. Essa emergência de uma “governamentalidade” política moderna, ou de uma

⁶⁵ Refiro-me ao Estado da Arte em moldes Arqueológicos presente no capítulo III.

⁶⁶ Traduzido para língua portuguesa como *Governamentalidade*.

racionalidade própria da arte moderna de governar, se manifesta através da doutrina da “razão de Estado”, de uma nova razão governamental no sentido de um governo racional capaz de conhecer e aumentar a potência do Estado. (MACHADO, 2007, p.179)

De certo, Foucault ao criar esse conceito *governamentalidade*, além de manter-se nas malhas da relação poder/saber, ele produz um afastamento de termos, conceitos, e categorias defasadas como ‘Estado’ ‘governo’ etc. Foucault repete com esse termo um exercício conceitual similar ao exercido com o conceito de disciplina, onde objetivava evitar ferramentas analíticas diretivas para interioridade, de instituições, funções e objetos.

Ao perspectivar o conceito de disciplina, Foucault operava três importantes deslocamentos. Primeiro, do interior das chamadas instituições de sequestro⁶⁷ para o exterior, ou seja, para a exterioridade das relações de poder e das tecnologias de poder. Segundo, da função destas instituições para seu funcionamento, suas táticas, suas estratégias, e por fim, do saber fabricado para as analíticas do campo de verdade na relação com o saber.

Dessa feita, questionava-se Foucault a possibilidade de operar um deslocamento similar na analítica do Estado Moderno, ou seja, de passar do interior para o exterior, e essa possibilidade se tornou real, a partir do conceito de *governamentalidade*. Vale ressaltar que esse conceito foi construído também para resolver alguns problemas teóricos que o conceito de biopolítica não conseguia mais dar conta.

No que tange eximir todas as dúvidas, apresenta-se a seguir o que assinala o conceito de *governamentalidade*⁶⁸ nas palavras do próprio autor.

O que pretendo fazer nesses próximos anos é uma história da *governamentalidade*. E com essa palavra quero dizer três coisas: 1. O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permite exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança. 2. A tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros — soberania, disciplina, etc. — e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes 3. O resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado. [...] Afinal de contas, o Estado não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada, cuja importância é muito menor do que se acredita. O que é importante para nossa

⁶⁷ Instituições de sequestro, segundo Foucault são as instituições responsáveis por retirar de forma obrigatória os indivíduos do espaço familiar ou social os internando, durante um certo período, a fim de moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos etc. São elas a escola, o hospital e a prisão.

⁶⁸ Ressalta-se que outros autores no campo da educação, fizeram todo um percurso detalhado de como Foucault chegou ao conceito de *governamentalidade*. Destaca-se: Gadelha - *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Candiotta - *A governamentalidade política no pensamento de Foucault*. Nogueira-Ramirez - *Pedagogia e Governamentalidade ou Da Modernidade como uma Sociedade Educativa*.

modernidade, para nossa atualidade, não é tanto a estatização da sociedade, mas o que chamaria de governamentalização do Estado. Desde o século XVIII, vivemos na era da governamentalidade. Governamentalização do Estado, que é um fenômeno particularmente astucioso. [...]São as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc; portanto, o Estado em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais da governamentalidade. (FOUCAULT, 2014a, 429-430)

Observa-se o entrecruzamento entre a economia política, os dispositivos de segurança e a população, sendo que os mesmos partilham desse contato na região externa, onde opera as relações de poder-saber, e, de onde emergem as práticas discursivas e não discursivas. Vale ressaltar que a emergência do conceito de *governamentalidade* não depõe outras formas de exercício do poder, como a soberania e a disciplina. A questão é que atrelado ao surgimento das “sociedades de controle”, emerge novas formas de gestão da vida dos indivíduos, e conseqüentemente, novas formas de saberes, que justifiquem seu uso, sua assimilação e sua existência. Em síntese a *governamentalidade* é a relação entre o poder e o resultado dele, onde busca-se “conseguir o máximo resultado a partir de uma aplicação mínima de poder” (BAKER, 1994, p.198).

Com efeito, a instituição que melhor consegue equalizar essa promíscua relação de “mínimo poder” e “máximo resultado” é a instituição escolar. Destarte, que, das instituições de sequestro, a escola é aquela de caráter compulsório, onde todos, por força de lei devem passar algum tempo de sua vida; tempo esse que na sociedade de controle tem sido sistematicamente acrescido.

Ao se analisar a modernidade, pode-se observar que esta foi construída a partir de um processo de escolarização. Esse processo delineou-se por algum tempo atrelado ao poder de soberania que se preocupa com a conquista e a manutenção do poder. Hoje, esse processo está atrelado a governamentalidade, que implica um conjunto de técnicas de gestão do poder, logo, qualquer proposta de renovação ou ressignificação pedagógica, deveria passar pela compreensão do conceito de governamentalidade.

Destaca-se, uma vez mais nesta pesquisa, as contribuições de Hoskin⁶⁹, ao considerar como premissa fundante de suas pesquisas, utilizando-se de Foucault, o caráter central da educação na construção da Modernidade. Confirmando essa premissa, Popkewitz afirma:

A escolarização de massa é um elemento importante na formação dos padrões de governo associados ao Estado Moderno. A escolarização era vista como uma parte do desenvolvimento democrático da sociedade e suas promessas de um futuro mais

⁶⁹ As contribuições em destaque, está no capítulo II desta dissertação, no tópico: Foucault e a pedagogia.

perfeito. A cidadania era ensinada como parte de uma convicção geral do Iluminismo de que a razão e a racionalidade deviam produzir progresso. (POPKEWITZ, 1997, p. 64)

A modernidade produziu técnicas de ampliação do alcance da instituição escolar sobre a população, de tal forma, que essa instituição hoje seja universal e obrigatória. O que se pode observar, e, de certa forma, é um dos pontos que se defende nesta pesquisa, é que o processo de governamentalização do Estado e a escolarização da sociedade, são processos conjuntos e difusos nas tramas de suas ações, fazendo a instituição escolar colocar em funcionamento “táticas de governo que permitem a cada instante o que deve ou não competir com o Estado” (FOUCAULT, 2014a, p.430)

Reitera-se que diante das técnicas de governamentalidade dois domínios diretivos a educação e a prática pedagógica precisam ser desenvolvidas. O primeiro, parte do entendimento, que não há espaço mais adequado para o funcionamento das práticas de governo presentes na relação saber-poder do que nas práticas pedagógicas, essas funcionam como dobradiça entre o poder e o saber. Como observa Hoskin (1994) no universo das relações saber-poder, são as práticas pedagógicas que permitem vincular os termos dessa relação saber-poder, sem que um se reduza ao outro.

Essa relação poder e saber dentro das técnicas de governamentalidade, são responsáveis pelos distanciamentos entre teoria e prática, quando, por exemplo, vincula-se a noção de aprendizagem ao conceito de desempenho, inclina-se, assim, a instituição escolar a creditar que a frequência em sala, a participação em atividades, estão resultando de forma automática em aprendizagem. Quanto a esse “princípio do desempenho”, Gruschka⁷⁰ observa:

Mas já na escola fundamental se impõe o princípio de desempenho e a aceitação da escassez de bens, a qual desencadeia uma batalha para assegurar o bem para si. Pouco tempo depois, os alunos dificilmente conseguem imaginar que os postulados educacionais, dos quais depende a sua expectativa de uma educação justa e igualmente boa, sejam seguidos. Cada aula inicia com o empenho de todos em aprender tudo, e também o professor deve prometer ser capaz de transmitir toda matéria. Mas depois se avança naturalmente com a matéria, mesmo quando muitos ainda não sabem aquilo que deveria saber. E também a aula continua configurada de modo que, em vez de produzir uma aproximação do nível de conhecimento, continua acumulando conteúdos e assuntos não entendidos. (GRUSCHKA, 2014, p. 11)

Como já expresseo nesta pesquisa, entende-se a prática pedagógica como responsável pela produção coletiva do conhecimento, ou seja, independente da área de saber, o professor deveria, em sua aula, produzir conhecimento juntamente com seus alunos. Porém,

⁷⁰ Professor titular da Universidade de Frankfurt. Atua no Instituto de Educação, no departamento de formação de professores.

em sua grande maioria, não é o que se pode verificar. A prática pedagógica tem sido meramente de instrução, e ao tomar esse contorno, serve às técnicas de governamentalidade, fabricando subjetividade dóceis e consolidando a cisão entre teoria e prática. Com efeito, se não há produção do conhecimento em uma aula, não há prática de resistência, logo, perfazem-se nesse âmbito educativo as tecnologias do eu⁷¹.

O segundo domínio a ser desenvolvido, parte da premissa que educar é um exercício de governo, governo esse que está engendrado dentro das relações de poder-saber e de formas de atuação das tecnologias do eu desenvolvidos na instituição escolar. Essa compreensão, faz emergir que mais do que uma instituição que reproduz a sociedade a escola é um lugar de reprodução política. Dessa feita, uma parte significativa das atividades na escola, centra-se na tarefa de introjeção de práticas discursivas e valores, como símbolos, por meio do qual a escola consegue cumprir o seu papel em tornar governáveis, seus alunos.

Essas práticas de governamentalidade são visíveis na instituição escolar pelo menos em três âmbitos; no âmbito espacial, que compreende a forma como a sala de aula é até hoje organizada, onde um aluno olha para costas do outro, e todos olham para frente como receptáculos de informações travestidas de conhecimento. No âmbito orgânico, ela é responsável por criptografar⁷² as atividades e por fim faz os agenciamentos por combinação de forças, ou seja, atrelada a outras práticas discursivas, bem como distintas instituições, as tecnologias do eu se estabelecem com o objetivo de subjetivação.

Como já expresse nesta pesquisa⁷³, o pensamento de Foucault tem como principal foco o sujeito, esse tematizado na relação com o saber, com o poder, e consigo mesmo, que compreende a fase ética⁷⁴. Ao problematizar dadas questões éticas, Foucault, o faz utilizando-se uma vez mais do conceito de governamentalidade, onde a relação consigo é o ponto inicial, anterior a qualquer relação com o outro, porém, só tem sentido ético tendo como base o outro. Dizendo de outro modo, a relação consigo é o exercício de poder sobre si, e a relação com outro é o exercício de poder sobre esse outro, a governamentalidade ganha assim contornos de uma “dobra política da ética” (CANDIOTTO, 2010, p. 172).

⁷¹ Foucault entende como tecnologias do eu, um conjunto de técnicas de poder, que incitam o indivíduo a agir e operar mudanças sobre sua alma e corpo, pensamento e conduta, procurando vinculá-lo a atividades de permanente vigilância e de adequações a princípios morais próprio de sua época.

⁷² Reproduzir (mensagem) em código não conhecido, tornando-a, desse modo, intencionalmente ininteligível para os que não têm acesso às suas convenções

⁷³ Refiro-me Capítulo II - Por que pensar com Foucault? Observa-se que na fase ética, o sujeito é tematizado consigo mesmo, o que implica em uma estética da existência, onde Foucault recorrendo aos gregos, desenvolve a noção/conceito de “cuidado de si” e “práticas de si”.

⁷⁴ A reflexão foucaultiana sobre a ética é desenvolvida nas obras *A história da sexualidade II - O Uso dos Prazeres*, *A história da sexualidade III - O Cuidado de Si*, e também em uma série de escritos, conferências e entrevistas, que foram reunidas nos *Ditos e Escritos*, além da *Hermenêutica do sujeito* que compreende seus cursos do Collège de France.

Se, como defende-se nesta pesquisa qualquer mudança, reordenamento ou ressignificação que passe a educação deveria prescindir do conceito de governamentalidade, entende-se ser necessário se pensar as linhas de fugas frente às tecnologias de governo. Com efeito, essas linhas de perfazem pela ética do cuidado de si, pois essas são práticas de liberdade, esse cuidado de si é a relação “singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 50).

Destarte, o conceito de governamentalidade no “último Foucault” estabelece importantes relações, entre o sujeito e a verdade, e, principalmente entre a liberdade e as relações de poder. Estas relações são transversais ao governo de si e do outro, que não são vistos por Foucault como domínios distintos, enquanto o governo de si é do domínio da ética, o governo do outro é do domínio da política. Com efeito, pensar a própria conduta, como uma condição na conduta dos outros seria o desafio posto.

Dessa feita, delinea-se a prática pedagógica como a sistematização de três domínios: o epistemológico, o ético e o político. Estes domínios estão presentes naquilo que se denomina nesta pesquisa como prática pedagógica de resistência.

No que tange os procedimentos de pesquisa, esta investigação em seu segundo momento das entrevistas, compreende os professores citados pelos discentes nos questionários, onde os mesmos citam práticas pedagógicas que tenham por características serem “inventiva”, “produtiva” e “móveis”. Estas serão denominadas para fins analíticos/conceituais de práticas pedagógicas de resistência.

Elenca-se este termo conceitual *Práticas pedagógicas de resistência*, partindo da premissa, que a relação professor/aluno é uma relação transpassada pelo poder, e de acordo com o que se investiga nesta pesquisa, essa relação saber-poder ocasionou uma fissura na relação teoria-prática. Logo, a prática pedagógica, que ressignifica essa relação, produzindo novas formas elaboradas de saber prático, podem ser consideradas como de resistência, pois nos diz Foucault: “[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder [...] para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. (FOUCAULT, 2014a, p.360). Inventiva, móvel, produtiva, são características de práticas pedagógicas que produzam aprendizagens, motivações, novas possibilidades de ensinar e de aprender e principalmente que estabeleçam uma ética do cuidado de si.

Nas entrevistas com os professores mencionados, observa-se, como já expressei, que as práticas pedagógicas elaboradas pelos docentes citado entrelaçam os três domínios. O

epistemológico, pois todos os entrevistados citam as bases epistemológicas que fundamentam suas práticas pedagógicas. O domínio ético, pois as práticas pedagógicas elaboradas por esses professores são práticas que se preocupam com o aluno, são ressignificadas a cada semestre pelos novos alunos e por fim os docentes têm claro seu papel político enquanto docente.

Destaco a fala de um desses docentes que tem sua concepção de educação e prática pedagógica alinhada a uma concepção de prática de resistência, construídas a partir de uma concepção ética do cuidado de si, do conhecimento de seus alunos.

A primeira pergunta que o professor deve se fazer é: quem eu educo? Quem é esse sujeito? A partir da minha concepção de homem, ou de humanidade como eu prefiro chamar, todos os desdobramentos da prática, elas vêm para mim dessa pergunta primeira. É um sujeito passivo, alienado, alienante, reproduzidor ou é um sujeito sujeito. Sujeito da sua história da sua formação (PROFESSOR HUMANAS D2)

5.3 PARRHESIA E ÊTHOS NA CONDUÇÃO DO ENSINO

Eu digo a verdade, eu digo a verdade. E o que autentifica o fato de dizer-te a verdade é que, como sujeito de minha conduta, efetivamente sou, absoluta, integral e totalmente idêntico ao sujeito de enunciação que eu sou ao dizer-te o que te digo. Creio estarmos aqui no cerne da *parrhesia*. (FOUCAULT, 2010, p.365)

Com efeito, entre os anos de 1983 e 1984 o conceito de *parrhesía*⁷⁵ configurou-se o principal objeto de pesquisa de Foucault, tanto que seus últimos dois anos de curso no Collège de France, foram denominados de “A coragem da verdade”. Observa-se que essa temática permitiu a Foucault de forma transversal perpassar, por um lado o campo da política, no que tange como governar os outros, e por outro, o campo da ética, como governar a si mesmo.

Compreende-se esse conceito de *parrhesía* como o falar francamente, a coragem de dizer a verdade, com esse conceito Foucault aproxima-se de si próprio, quando interroga o estatuto da sua própria palavra, quando questiona igualmente o seu papel como intelectual público e os desafios da sua função.

Dentro das tecnologias de governamentalidade o Estado estabelece dadas visões da profissão docente, esse, historicamente já foi visto pelo Estado como sacerdote, como um civilizador e hoje como um profissional. Essa reflexão feita por Foucault a partir do conceito de *parrhesía* se diretivo à educação, poderia fazer-nos questionar, enquanto docente a

⁷⁵ *Parrhesía*, deriva do grego *parrehêsia*, encontrada pela primeira vez na literatura de Eurípedes, significa “coragem de dizer a verdade”, “falar livremente”, “dizer tudo”.

identidade promovida pelo Estado e a real identidade docente, interrogando o estatuto do nosso discurso e de nossa prática pedagógica e pôr fim a dimensão política da docência.

Por mais que na atualidade o Estado insista nessa visão do docente como um mero funcionário, faz-se necessário observar que “ Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores” (NÓVOA, 1999, p.17). Compreende-se dessa feita que os professores são “inevitavelmente agentes políticos” (ibid., ibidem), porém, precisam reconhecer esse papel, refletindo sobre sua ação e sua função, pois estas refletem diretamente em sua prática pedagógica, a autocrítica docente, uma ferramenta de reposicionamento epistemológico, ético e político.

Defende-se nesta pesquisa que a prática pedagógica é o domínio capaz de permitir ao docente uma reflexão sobre sua identidade e sua subjetividade. Poderia se denominar de um devir pedagógico, esse exercício de perceber e refletir, e posteriormente operar deslocamentos na sua prática pedagógica. Esse devir é o fluxo contínuo de agenciamentos, de diálogos que transformam a prática pedagógica ao longo do tempo em algo mais efetivo. Logo, se não há mudança na prática pedagógica, lida-se com uma prática governamentalizada e, por conseguinte, com uma identidade docente estatizada, e que, portanto, transfere essas técnicas de governo a seus alunos, reproduzindo os distanciamentos entre teoria e prática, por exemplo.

Deveria não se ter medo de questionar, de perguntar sobre nossa prática pedagógica, como era, no que se transformou, qual seu funcionamento, para quem é direcionada, quais elementos a constituem, qual a dimensão ética e política da nossa prática. Talvez nos remetesse a um “cruel convite a sinceridade” nos diz Skliar.

Há uma história, uma herança, um monumento naquilo que chamamos educação. E, nessa história, a pergunta pela educação se volta sobre nós mesmos para obrigar a olhar bem. Olhar melhor nossa pergunta, pois toda pergunta pode ser também um abandono, uma obstinação, ou então um cruel convite à sinceridade (SKLIAR, 2003, p. 58)

Destarte, retoma-se a discursão sobre o conceito de *parrhesía*. Na aula de 10 de março no Collège de France,⁷⁶ ao fazer o encaminhamento do estudo em direção a consciência antiga, Foucault se inclina pelas práticas de si, e ao fazê-lo faz emergir a importância da figura do outro (o mestre, professor) no processo de formação de si. A noção aqui desenvolvida por Foucault e que pode ser diretiva a educação, é que a verdade não pode

⁷⁶ Presente no livro: *A Hermenêutica do Sujeito*

ser alcançada por si mesma, ela precisa de um outro que exorte e que, de certa forma, retire o sujeito da alienação primeira.

Porém, precavendo-se de dúbias interpretações, Foucault distancia-se das análises meramente definicionais em prol de uma análise histórica do conceito de *parrhesía*. Assim pode-se dividir a *parrhesía* em quatro momentos históricos: o momento político, que problematiza o papel da *parrhesía* na democracia grega, o momento socrático de uma *parrhesía* diretiva a ética, a *parrhesía* cínica e a *parrhesía* helenística.

Prioritariamente problematiza-se a diretiva, a ética e a política advinda dos momentos históricos que a constituíram. Dessa feita Foucault esclarece:

O termo *parrhesía* refere-se, a meu ver, de um lado à qualidade moral, à atitude moral, ao *êthos*, se quisermos, e de outro, ao procedimento técnico, a *tékhne*, que são necessários, indispensáveis para transmitir o discurso verdadeiro a quem dele precisa para a constituição de si mesmo como sujeito de soberania sobre si mesmo e sujeito de veridicção de si para si. (FOUCAULT, 2010, p. 334)

É impossível não considerar o discurso docente sem uma *tékhne* e sem um *êthos* que o possa servir de guia, porém, esses convergem inevitavelmente em uma *parrhesía*, ou seja, na coragem de dizer a verdade. Entretanto, esse dizer verdadeiro não parte apenas de um desejo, é antes, e principalmente a confluência de variados agenciamentos.

Na epígrafe inicial⁷⁷ a verdade que Foucault se refere não é uma verdade transcendente ou existente por si mesma, distante disso, Foucault se refere a uma verdade sem existência própria, ou seja, impossível de existir por si mesma. Logo, essa verdade tem como lugar a conduta ética e a ação política.

Pode-se, a partir das trilhas abertas por Foucault, deslocar o conceito de intelectual⁷⁸ para a figura do professor, que não deixa de sê-lo, onde a sua função política, semelhante à do intelectual, estaria intimamente ligada ao problema da produção da verdade e a ação, que estes devem exercer sobre a relação que o poder exerce sobre a verdade. Parte-se da possibilidade de construir uma política da verdade distinta.

⁷⁷ Eu digo a verdade, eu digo a verdade. E o que autentifica o fato de dizer-te a verdade é que, como sujeito de minha conduta, efetivamente sou, absoluta, integral e totalmente idêntico ao sujeito de enunciação que eu sou ao dizer-te o que te digo. Creio estarmos aqui no cerne da *parrhesía*. (FOUCAULT, 2010, p.365)

⁷⁸ O papel do intelectual faz parte das reflexões propostas por Foucault, e esse papel vai se configurando no pensamento de Foucault a partir de agenciamentos ético-político. A princípio, Foucault compreende que o surgimento do intelectual específico inaugura uma relação distinta entre teoria e prática, tal entendimento parte de novas configurações de poder que modifica o domínio do social e politiza o papel do intelectual. Avançando em suas pesquisas, e com o desafio de pensar uma ontologia do presente e a governamentalidade, o intelectual assume uma função distinta a partir dos regimes de verdade fabricados no domínio do social. O que se propõe é a inserção do docente neste domínio, considerando que esses regimes de verdades encontram na instituição escolar o seu lugar de ação.

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. O problema não é mudar a consciência das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. (FOUCAULT, 2008. p. 14)

Como assinala Nietzsche (2007) a verdade é apenas um produto, e caberia ao professor agir sobre essa produção, sobre esses jogos de força que constitui essas verdades. Dessa feita, e, como observa Foucault, o professor não deveria buscar uma mudança de consciência de seus alunos, mas sim fazer-se valer da *parrhesía* na busca de uma nova política da verdade.

Observa-se, por fim, que o conceito de *parrhesía*, tem correspondência com a atitude crítica e a ação política, servindo de base para as práticas de liberdade. É graças a essas práticas que se pode buscar formas de existências cada vez mais livres em resistência as tecnologias de governo presentes na instituição escolar.

5.4 COMPROMISSO DE PENSAR O PRESENTE

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considere a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história.
Não direi suspiros ao anoitecer, a paisagem vista na janela.
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida.
Não fugirei para ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente
(Carlos Drummond de Andrade – Mãos Dadas)

O curioso da existência, é que não vivemos nem no passado, e tão pouco no futuro, vivemos o presente, e, portanto, não se pode desprezar a riqueza do hoje, do “tempo presente, os homens presentes, a vida presente”.

Embora em contextos diametralmente distintos, Michel Foucault e Carlos Drummond de Andrade se aproximam quanto ao tempo presente ser a matéria, o objeto de estudo. Para o primeiro, a filosofia não deveria se furtrar a diagnosticar o presente, dizendo de outro modo, a filosofia deveria pautar suas reflexões em uma ontologia do momento presente.

A ontologia pensada por Foucault questiona como somos constituídos, dentro de práticas situadas em cada momento histórico, práticas essas discursivas e de governo que são constituintes do sujeito. Portanto, a ontologia reflete sobre o sujeito e como esse é produzido dentro dos jogos de verdade, problematizando condições e possibilidades de novas práticas de liberdade e resistências a partir de uma nova concepção de sujeito resultante dessa crítica ontológica de nós mesmos.

Nesse sentido, faz-se necessário atentar para os deslocamentos que Foucault promove dentro do âmbito das questões ontológicas, e ele o faz, a partir do problema kantiano *Aufklärung* postulando o uso público da razão, que a nosso ver, atinge a educação em consideráveis domínios. Dessa feita, a partir da reflexão do texto de Kant⁷⁹, Foucault é conduzido a um plano da subjetividade, no que tange ao aspecto de si mesmo, atrelado às tecnologias de fabricação da subjetividade. Este nível, é notadamente ético e não é abordado por Foucault como uma mera curiosidade teórica, e sim a partir de uma agitação política ligada a preocupação com o presente.

Observa-se assim, que a questão formulada por Foucault não é responder à pergunta kantiana “quem somos nós”, pois dessa feita estaria se remetendo ao transcendental, e sim, apontar para um sujeito diferente, que hoje não é o mesmo pelo exercício do devir, alinhado conjuntamente aos processos de subjetivação. Logo, a pergunta ressignificada é: o que se passa conosco, ou ainda o que fazemos de nós mesmos? Para o qual é necessário fazer um diagnóstico do presente no afã de responder essa questão. Observa Foucault:

[...] existe na filosofia moderna e contemporânea um outro tipo de questão, um outro modo de interrogação crítica: é esta que se viu nascer justamente na questão da *Aufklärung* ou no texto sobre a revolução; “O que é nossa atualidade? Qual é o campo atual das experiências possíveis?”. Não se trata de uma análise da verdade, consistiria em algo que se poderia chamar de análise do presente, uma ontologia de nós mesmos. (FOUCAULT, 2000, p. 351)

Com efeito, a ontologia pensada por Foucault se configura como uma atitude de constante suspeita, sobre aquilo que se é, ou, e, até mesmo por aquilo que se acostumou a acreditar que se é. Dessa feita, “o que importa não é descobrir o que somos nós, sujeitos modernos; o que importa é perguntarmos como chegamos a ser o que somos” (VEIGANETO, 2014, p. 40), para como nos indica Foucault contestar aquilo que nos tornamos.

Ressalta-se que esse exercício de suspeição, é importante no âmbito educativo, marcados por alguns discursos essencialmente universalistas, do tipo: educação como

⁷⁹ O texto em questão é: *Resposta a pergunta: Que é esclarecimento?*

progresso, como emancipação dentre outros, que trazem uma visão de sujeito no plano educacional que notadamente não condiz com a realidade.

Existe um contraste no campo educativo entre os discursos, teorias e políticas educacionais e as mudanças sociais. Esteve (1999) compara esse contraste a um grupo de atores em determinado cenário, vestidos com trajes de determinada época, e que de repente sem um aviso prévio, muda-se completamente o cenário. Um cenário pós-moderno, colorido e fluorescente dar lugar ao antigo cenário clássico. De início a reação de surpresa, depois vem a tensão, o desconcerto seguido de um sentimento de agressão, desejando acabar a apresentação para procurar os responsáveis para tomar satisfação.

Esteve questiona diante do quadro: o que fazer? Continuar a recitar versos a encenar com roupas pesadas em meio a um cenário pós-moderno cheio de cores e de luzes, ou abandonar o trabalho. A questão bem formulada por Esteve, é que independente de quem provocou a mudança, “são os atores que dão a cara” (ESTEVE, 1999, p. 97)

Como aponta o referido autor, tal como os atores descritos no exemplo acima, os professores enfrentam circunstância de mudanças, que obrigam igualmente o professor a fazer o seu trabalho, e ainda, trabalhando com modelos teóricos, ideias de sujeitos do século passado, sem serem atualizadas, ressignificadas diante das demandas sociais e educacionais do tempo presente.

Com efeito a ontologia do presente vertida à educação, vem perspectivar distante de qualquer racionalismo, positivismo ou humanismo questões de primeira ordem no universo educativo sobre o “que nos é apresentado como universal, necessário, obrigatório, qual é a parte singular, contingente e fruto das imposições arbitrárias (FOUCAULT, 2000, p. 348). É mister que das instituições sociais, nenhuma comunga no relevo de suas ações de discursos, ações e políticas de caráter universal, necessário e obrigatório do que a instituição escolar. Dessa feita a prática educativa como nenhuma outra deveria protagonizar o exercício de suspeição, e se avançarmos na reflexão, a prática pedagógica igualmente deveria ser construída e reconstruída como um exercício de suspeita, partindo da questão: em que essa prática me transforma no caso do professor, e em que ela está transformando os alunos.

A instituição escolar, tornou-se, portanto, um lugar que não dirige ao governo de si, mas que insere um respeito pelo governo estatal a partir de tecnologia de governamentalidade. Esta instituição se tornou um lugar que permite conhecer a maior parte dos conteúdos e conceitos historicamente formulados, sem, no entanto, por vezes compreendê-los. A escola se tornou um lugar que ao se entrar quando criança, se questiona

tudo e, ao sair quando adulto, não se questiona mais nada tornando-se subserviente à autoridade da ciência e dos conteúdos.

Pensa-se a necessidade urgente de defrontar-se com essas e outras realidades que a escola apresenta. Esse defrontar-se poderia modificar o modo de pensar e fazer educação, promovendo distanciamentos críticos de dados regimes de verdades universais e de metanarrativas engenhosamente construídas, e aproximações do nosso tempo, da nossa prática e, principalmente de nós mesmos promovendo um desassossego intelectual e um abandono de uma zona pedagógica de conforto.

5.5 A EXPERIÊNCIA DE SI E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

O cuidado de si é uma espécie de agulhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência (FOUCAULT, 2010, p.11).

O objetivo deste capítulo a priori era diagnosticar a prática pedagógica no tempo presente, porém, em nosso entendimento fazia-se necessário um percurso histórico, demonstrando que a prática pedagógica se constituiu como um saber sujeito⁸⁰, como “blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição (FOUCAULT, 1999, p.11), tanto que, por mais que seja, a prática pedagógica, responsável pela produção coletiva do conhecimento, ela foi desprezada nos textos oficiais e na construção do saber científico pedagógico.

Oportunizou-se no tópico seguinte a problematização do conceito de governamentalidade, observando principalmente o alcance das tecnologias de governo na instituição escolar e de que forma elas incidem na prática pedagógica. O conceito de *parrhesía* é visto como uma composição importante para uma prática pedagógica de ação política, do dizer verdadeiro e da preocupação com os regimes de verdades que perpassam a instituição escolar e prática pedagógica.

⁸⁰ “Por “saber sujeito”, entendo duas coisas. De uma parte, quero designar, em suma, conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais. Concretamente, se preferirem, não foi certamente uma semiologia da vida em hospício, não foi tampouco uma sociologia da delinqüência, mas sim o aparecimento de conteúdos históricos o que permitiu fazer, tanto no hospício como na prisão, a crítica efetiva. E pura e simplesmente porque apenas os conteúdos históricos podem permitir descobrir a clivagem dos enfrentamentos e das lutas que as ordenações funcionais ou as organizações sistemáticas tiveram como objetivo, justamente, mascarar. Portanto, os saberes sujeitos são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição (FOUCAULT, 1999, p.11).

Por fim, procurou-se deslocar a ontologia do presente, para pensar questões educacionais, o que pareceu legítimo e importante diante das cristalizações conceituais que o universo educacional criou ao longo do tempo. Essa revisão dos termos é como teias de um mesmo fio, que compreende prática pedagógica a governamentalidade e o cuidado de si. A nosso ver, seria inviável, para não dizer, impossível discutir a experiência de si sem o percurso descrito e as observações feitas.

Pretende-se perspectivar a experiência de si a partir do conceito de cuidado de si⁸¹, para tanto voltar-se-á inicialmente para esse conceito em conformidade com a teorização de Foucault. A ideia de relacionar o cuidado de si no campo educativo, precisamente com a prática pedagógica, parte da possibilidade de pensar esses domínios com mais sobriedade, pois o cuidado de si está situado no importante, porém fechado âmbito da subjetividade. Dessa feita, a proposta se dirige em um fim último, de uma conversão do sujeito educativo, principalmente os docentes a si mesmo, enfrentando as relações de poder e as práticas de governo.

Com efeito, cuidar de si é um convite, que se desdobra em uma direção e um alerta para o melhor conduzir pedagógico. Postulando uma prática que possa redimensionar a relação de ensino e aprendizagem, onde este último possa efetivar-se com uma formação do sujeito por ele mesmo. É fato que o cuidar de si opera práticas de transformações em si, que modificam a si, e conseqüentemente, em se tratando, do âmbito educativo a sua prática.

Ressalta-se que, com o conceito de cuidado de si, Foucault desenvolve um conjunto de tecnologias de resistências que definem uma forma de ser, uma atitude, formas de reflexão, um deslocamento importante no que tange à história de práticas de subjetivação. Pois se considerarmos as práticas de subjetivação em uma relação com as práticas pedagógicas que, em geral, deveriam ser diretivas à formação e não apenas de instrução, relegando assim todos os objetivos educacionais a algo sempre externo ao sujeito, ela poderia promover uma educação para o exercício reflexivo do aluno sobre si mesmo, sobre a experiência que se tem de si mesmo.

Na verdade, esta experiência não só tem a ver com nossas ações, com a forma como nos comportamos com relação a nós mesmos, mas também em relação aos outros. O cuidado de si, diretivo a prática pedagógica ressignifica o desejo de educar os outros. O professor que cuida de si mesmo, que se preocupa consigo mesmo é aquele que tem possibilidade para cuidar e educar o outro.

⁸¹ Esse conceito de cuidado de si já foi discutido no capítulo IV, no tópico currículo e cuidado de si.

Pensa-se que este modelo de prática pedagógica, se aplicada a todos os sujeitos que vivem a experiência educacional de cuidar de si mesmo, iria se traduzir na busca por uma ação ética, uma vez que o sujeito que cuida de si mesmo é aquele que se governa, e que é capaz de governar os outros como um indivíduo livre, considerando que educar é um exercício de governo, governo esse que está engendrado dentro das relações de poder-saber.

Vale a ressalva, que o cuidado de si é o oposto do modelo educativo vigente, meramente instrutivo, pois nesse modelo confundiu-se formação com instrução, onde esse processo é resumido em uma mera transmissão de saber técnico, onde formar, nesse contexto, significa preparar o sujeito para as demandas do mercado de trabalho. Já o cuidado de si, se traduz em uma formação, onde a própria prática, acaba por ser uma hermenêutica do sujeito, uma pedagogia do acolhimento que procura ouvir e olhar para si mesmo.

O cuidado de si diretivo à prática pedagógica é um resgate da autonomia do ser, um relevo na ação política docente, e uma relação diferente com o saber. Esse cuidado de si perpassa um dos importantes temas da educação, que são os processos identitários⁸² do professor. A nosso ver, as relações que o professor tem com o aluno, com o saber, com o poder e consigo mesmo são os campos onde são travadas as “lutas e conflitos” observadas por Nóvoa (1992) e que se tenta nesta pesquisa contemplar.

Com efeito, a relação que o docente tem com o saber, e, que se pretende perspectivar, não é se o professor tem o domínio dos conteúdos, e sim, como este constrói, desconstrói e reconstrói os saberes pertinentes a sua área de saber, pois estes saberes, notadamente incidem na prática pedagógica do professor.

Outro importante campo de lutas e conflitos, é a relação que o docente tem consigo mesmo, onde a prática pedagógica se configura como um termômetro nesta relação de si consigo, pois são as “práticas pedagógicas que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo: essa relação na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si” (LAROSSA, 2008, p.37), ainda tratando sobre experiência de si, Larossa observa:

Experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si,

⁸² Utiliza-se “processo identitário” alinhando-se ao entendimento de Nóvoa (1992), este afirma: “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construções de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor. (NÓVOA, 1992, p.16)

historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo. (LARROSA, 2008, p. 44)

É fato que o mundo ocidental substituiu o cuidado de si, pelo conhecimento de si, porém, este conhecimento de si é precário, pois quase sempre é confundido com o que a pessoa faz. É fácil observar essa relação, basta a simples pergunta: quem é você, e as repostas se multiplicam em uma mesma direção, eu sou engenheiro (a), médico (a), professor (a) etc., fala-se sobre o que se faz e não sobre o que se é, afinal, a viagem mais longa e por vezes mais turbulenta é aquela que se faz em direção a si mesmo.

Acredita-se, pelo já exposto, na impossibilidade pedagógica de alcançar o outro, quando não houve um alcance a si mesmo primeiramente, porém, a recíproca é verdadeira, ou seja, considerando que a experiência de si é perpassada por uma contingência cultural e histórica, ela pode ser transmitida a novos membros de dadas culturas oportunizando a estes o ser pessoa através das técnicas de si⁸³.

Há agora uma espécie de espiral entre a forma da vida e a educação. Deve-se educar perpetuamente a si mesmo através das provas que nos são enviadas e graças ao cuidado consigo mesmo, que faz com que estas provas sejam tomadas a sério. Educar a si mesmo durante toda a vida e, ao mesmo tempo, viver a fim de poder educar-se. Coextensividade entre a vida e formação, é esta a primeira característica da vida-prova (FOUCAULT, 2010, p. 395).

Ademais, é justamente a partir da pergunta: quais os caminhos que se pode trilhar para chegar a ser o que somos? A resposta a esse questionamento alcança invariavelmente de forma linear, o âmbito educativo e as práticas pedagógicas. Elas são responsáveis pelas tecnologias de si e pelo cuidado de si e do outro. Defende-se que as práticas pedagógicas de si é a “Coextensividade entre a vida e a formação” (ibid., ididem), um abandono das práticas de instrução para uma prática de formação. Dessa feita usa-se a *parrhesía* como técnicas de enfrentamento para um pensar verdadeiro, preocupado com o tempo presente. Tirando a prática pedagógica do ponto cego das teorias educacionais.

⁸³ Foucault define técnicas de si como: os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimentos de si por si (FOUCAULT, 1997, p.109).

CAPÍTULO VI – AGENCIAMENTOS

Nietzsche dizia que um pensador sempre atira uma flecha, como no vazio, e que um outro pensador a recolhe, para enviá-la numa outra direção. É o caso de Foucault. (DELEUZE, 1992, p.151)

A superfície não se opõe à profundidade (voltarmos à superfície), mas a interpretação. O método de Foucault sempre se contrapõe aos métodos de interpretação. Jamais interprete, experimente... (DELEUZE, 1992, p. 114).

6.1 TECENDO AS PRIMEIRAS OBSERVAÇÕES

Trilhou-se nesta pesquisa até o presente momento, pelo caminho conceitual da filosofia da diferença de Michel Foucault, e em partes, do cipoal de conceitos de Gilles Deleuze. Pretende-se neste capítulo utilizar-se de alguns conceitos já expostos nesta dissertação, para “experimentar” os dados colhidos na pesquisa de campo.

Com efeito, lembra-se que a pretensão é compreender como se configuram as práticas pedagógicas na esfera do ensino superior e suas relações de poder, considerando a base social do professor, qualificação acadêmica, cultura profissional e as influências da instituição a qual o professor é vinculado na sua prática pedagógica.

Lembra-se também, no que tange às entrevistas, os três momentos distintos. O primeiro momento foi com os alunos da Universidade Federal do Maranhão, dos cursos de Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia. Esse momento foi pautado em uma entrevista estruturada. Esta entrevista estruturada com os discentes teve como pretensão investigativa, questioná-los sobre alguma prática pedagógica de algum professor da UFMA, que lhe trouxe alguma aprendizagem significativa, que lhe motivou, chamou atenção, que fez com que o assunto dado, a partir dessa prática, fosse melhor assimilado. No questionário, o discente é estimulado ainda, a colocar o período, disciplina, nome do professor, que foi alvo dessa pesquisa, e fazer um breve relato dessa prática que lhe permitiu essa aprendizagem e motivação.

Logo após, foi delineado o segundo momento destas entrevistas, agora com os professores citados pelos discentes nos questionários. Ressalta-se, que o universo de amostragem desse segundo momento, foi determinado por área de saber, bem como pelas práticas pedagógicas que tenham por características serem “inventiva”, “produtiva” e “móveis”.

Como o objetivo desta pesquisa configurou-se em ouvir a produção discursiva dos docentes, denominou-se para fins analíticos/conceituais, de práticas pedagógicas de resistência. Partindo da premissa que a relação professor/aluno é uma relação transpassada pelo poder, e de acordo com o que se investigou nessa pesquisa, essa relação saber-poder ocasionou uma fissura na relação teoria-prática. Logo, a prática pedagógica, que ressignifica essa relação, produzindo novas formas elaboradas de saber prático, pode ser considerada como de resistência, pois nos diz Foucault: “[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder [...] para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. (FOUCAULT, 2014a, p.360). Inventiva, móvel, produtiva, são características de práticas pedagógicas que produzam aprendizagens, motivações, novas possibilidades de ensinar e de aprender.

Para esse fim, realizou-se entrevistas semiestruturadas individuais, pois dessa feita, pode-se abordar outras nuances que se mostraram importantes no decorrer da entrevista, e ao mesmo tempo obter dados comparáveis obtidos a partir do conjunto de perguntas comuns feitas aos outros professores. Com efeito, foi elaborado um roteiro para as entrevistas, com perguntas diretivas aos relatos das práticas mencionadas pelos alunos. Objetivou-se saber os antecedentes desta prática, os desafios enfrentados e suas repercussões. Ressalta-se, que no ato de elaboração das perguntas, considerou-se alguns possíveis efeitos da palavra “resistência” sobre as expectativas dos professores entrevistados. Optou-se assim, por precaução, substituir essa palavra, pela expressão “diferenciada”.

Por fim, teve-se o terceiro momento, com os professores da Universidade Federal do Maranhão⁸⁴, dos cursos de Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia. Essa entrevista foi também semiestruturada, onde se objetivou-se saber como se configurou sua prática pedagógica, se essa modificou-se ao longo da docência, quais procedimentos foram utilizados para equacionar a teoria produzida na sua área, com sua prática pedagógica e a frequência do contato com pesquisas, livros produzidos em sua área de saber.

6.2 PRIMEIROS FIOS TECIDOS

Como anteriormente relatado, a primeira parte da pesquisa consistiu em ouvir os discentes dos já citados cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão. Julgou-se

⁸⁴ Optou-se no andamento da pesquisa em modificar algumas perguntas, dos questionários diretivos aos referidos docentes, partiu-se da compreensão que as práticas pedagógicas necessitavam de uma melhor problematização.

importante ouvi-los sobre alguma prática pedagógica que tenha sido inventiva, móvel, que de alguma forma tenha equacionado a distância entre teoria e prática.

Essa etapa transcorreu de forma tranquila no curso de Pedagogia, porém, o curso de Ciências Biológicas teve alguns problemas, quanto à participação de alguns professores. Já o curso de Matemática foi muito difícil em todas as etapas, e nessa etapa com os discentes foi muito complicado. Os primeiros questionários distribuídos para os alunos, foram no quantitativo de vinte, depois de uma semana que foi o prazo combinado para buscar os referidos questionários respondidos, ninguém havia respondido. Combinei mais uma semana, e tendo voltado no tempo terminado, não obtive êxito. O prazo foi estendido para mais uma semana, e tendo voltado na data combinada, o índice de participação foi zero. A turma, sendo representada por seu líder, afirmou-me que eles não iriam participar da pesquisa, dentre alguns motivos citados, foi alegado, que dentre os professores do curso de Matemática, não havia nada de inovador nas práticas pedagógicas dos docentes, e que, portanto, não tinham como participar da pesquisa, que as práticas pedagógicas dos professores eram arcaicas e tradicionalistas.

Respeitando a posição de recusa da turma, iniciei o contato com outra turma de período distinto do referido curso, porém, apesar de fazer uma abordagem pessoal, conversando com aos alunos, explicando a pesquisa, a resistência se manteve, e de onze alunos procurados, apenas dois participaram da pesquisa preenchendo o questionário.

Ao final desta etapa, somou-se o quantitativo de 28 alunos entrevistados, e poucas práticas pedagógicas narradas nos questionários que preenchessem as características daquilo que se denominou nesta pesquisa de prática pedagógica de resistência, que fossem inventiva, móvel, produtiva, articulando os domínios ético, político e epistemológico. Ressalta-se, porém, que os professores entrevistados, foram aqueles mais citados, que tiveram seus nomes e sua prática pedagógica mais citadas pelos discente nos questionários. Ressalta-se também que por alegação de tempo dos docentes, algumas perguntas tiveram que ser suprimidas.

No tópico seguinte, as entrevistas com os três professores que tiveram suas práticas relatadas, são expostas. Optou-se inicialmente por apresentá-las em quadros, e posteriormente destacar os agenciamentos presentes nas falas dos docentes.



**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CITADOS PELOS
DISCENTE**

Práticas de Resistência



Nome do entrevistado: Professor Humanas 01

Curso: Pedagogia

Unidade Analítica ⁸⁵	Pergunta/Resposta
Prática pedagógica	<p>O que você achou de os alunos terem lembrado da sua prática pedagógica?</p> <p><i>Achei muito bom, porque com esse fato percebemos que nós professores marcamos a trajetória profissional desses alunos. Eu sempre digo isso em sala de aula: “Meu contracheque é menos importante do que a contribuição que eu posso ter na formação de vocês”. Eu sempre discuto com eles o que é o professor de senso comum, que é uma pessoa qualquer que tem algum conhecimento que pode ser transmitido e, por isso, se intitula professor e o professor que tem uma fundamentação filosófica, psicológica, histórica, política e sociológica que, portanto, se pergunta sobre que sujeito ele está formando, para que tipo de mundo e eu acho que isso é que marca.</i></p> <p>Como você elaborou essa prática pedagógica, ela é fruto de pesquisas, de leituras, ou da experiência em sala de aula?</p> <p><i>É um conjunto de tudo isso. De conhecimentos e experiências, pois nos qualificamos como professor somando as experiências, os conhecimentos adquiridos e o tempo de amadurecimento, inclusive pessoal, porque nós somos um ser único; o pessoal e o profissional são as mesmas pessoas, então eu acho que é o conjunto de conhecimentos e experiências.</i></p> <p>Você mantém essa prática pedagógica até hoje?</p> <p><i>Sim, ela é permanentemente reelaborada, repensada, tanto que essas falas desses alunos que eu avalio a disciplina no final, elas me dão elementos para replanejar um semestre. Algumas metodologias que eu utilizo, que eu vejo que não surtiram o efeito que eu pensava que surtiria, eu já repenso para o semestre que vem. É uma construção histórica na minha formação, na minha prática.</i></p>

⁸⁵ Ressalta-se uma vez mais que, unidades analíticas, é um termo adequado às pesquisas pós-estruturalista. No Positivismo e Materialismo Histórico-Dialético, usa-se “categorias”, porém a questão não é meramente de termos, e sim de finalidade, pois enquanto o último reafirma conceitos ou posturas, o primeiro prefere submetê-lo a prova para multiplicar sentidos.

<p>Prática pedagógica</p>	<p>Você tem observado que essa prática pedagógica trouxe alguma facilidade para o aprendizado dos alunos?</p> <p><i>Sim, pois a minha prática pedagógica consiste qual é o núcleo basilar disso: repensar o sujeito como sujeito, autor da sua própria aprendizagem, autor da sua própria formação. Ele é o sujeito da sua formação, ele não é um objeto que espera sair da cabeça do professor para entrar na dele. Então, as minhas metodologias são baseadas nessa premissa. O sujeito precisa ser o sujeito que pensa, o sujeito autônomo, então esse sujeito não é um sujeito receptáculo de informação, é o sujeito que processa as informações ou conhecimentos com as experiências, com os conhecimentos que ele já tem. Eu sempre digo: “Eu não vim dar aula para vocês, eu vim compartilhar saberes com vocês. Vocês têm saberes e eu, pela obrigação que tenho de trazer os domínios dos conteúdos referentes a minha disciplina, tenho obrigação de trazer esses elementos que são os conteúdos próprios da disciplina, mas com a consideração dos conhecimentos que vocês (alunos) têm”.</i></p> <p>Essa prática pedagógica elaborada por você, pode-se dizer que ela foi elaborada pensando nos sujeitos?</p> <p><i>Sim, a primeira pergunta que estou até agora discutindo trabalho na filosofia da educação, em que eu insisto que é a primeira pergunta que o professor tem que se fazer: quem é esse sujeito a partir da minha concepção de homem ou de humanidade, como eu prefiro chamar? Eu prefiro chamar, eu determino todos os desdobramentos da prática. Ela vem para mim desta pergunta primeiro: que sujeito eu pretendo formar? É um sujeito passivo, alienado, alienante e reprodutor? É um sujeito da história, sujeito da sua formação? Então é esse indivíduo que pretendo formar, que me dá base, que me orienta.</i></p> <p>Se você fosse definir, qual embasamento teórico está baseada a sua prática pedagógica?</p> <p><i>Em uma filosofia e psicologia crítica e dialética, considerando que o sujeito é um sujeito histórico e social e que está em um permanente processo de formação. Eu não vejo o meu aluno como sujeito pronto, que não demonstre determinadas habilidades, porque não as tem, porque não nasceu com elas, que a perspectiva é inatista, positivista, eu não vejo assim. Eu vejo o sujeito como em um processo permanente de construção e vendo assim, ao perceber as suas dificuldades, eu me sinto responsável por transformar, por intervir na sua consciência para que ele supere. Essa perspectiva é a perspectiva do sujeito, da concepção de homem, na perspectiva do materialismo histórico e dialético.</i></p> <p>Na sua área de formação você tem acesso a pesquisas e quais</p>
---------------------------	---

<p>Prática pedagógica</p>	<p>modificaram suas práticas pedagógicas?</p> <p><i>Sim, eu trabalho no Grupo de Estudos e Pesquisa do próprio mestrado, que é um grupo de formação de professores. Na minha especialização eu também fiz pesquisa na área de formação de professores. O mestrado da mesma forma, e o doutorado também está se encaminhando nessa direção. Modifica à medida que como mais conhecimentos, que eu reforço essas posturas que já tenho ou reviso essas posturas. Como eu disse, eu não tenho uma postura congelada, estática, não repito a mesma prática, não repito nem os mesmos textos de uma turma para outra. Eu considero aqueles sujeitos como sujeitos únicos, então é um processo de reconstrução permanente tudo aquilo que vou adquirindo de novas leituras, de acesso à pesquisa. Por exemplo, eu citava na turma uma pesquisa do professor Fernando Becker da (UFRGS) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ele investigou quais são as concepções dos professores sobre a origem das diferenças entre nós professores. Ele perguntava de outra forma: qual era a concepção sobre o sujeito, sobre as singularidades humanas e aí vimos um grande percentual de professores que acredita no inatismo, no empirismo e muito poucos, quase desprezível, o percentual de professores que têm outras perspectivas de concepção de humanidade. Então esses estudos e essas pesquisas que a gente vai tendo acesso vão sim servindo para que a gente reflita sobre essas questões que são fundamentais, no meu ponto de vista, para o exercício do professor que eu formo, para que tipo de sociedade, com que educação, com que concepção de educação eu fundamento minhas práticas.</i></p> <p>Você concorda que a prática pedagógica é responsável pela produção coletiva do conhecimento?</p> <p><i>Professor que passa o conteúdo para uma sala que apenas absorve, esse é o professor somente transmissor e ele se transforma em um explicador de conteúdo. E o outro professor, que constrói coletivamente o conhecimento a partir de uma perspectiva que falei, considerando que o sujeito tem as experiências dele, que ao chegar aqui na universidade para se qualificar como professor ele tem uma experiência de aluno, então ele sabe o que é ser professor e ele, eventualmente, já tem alguns protótipos de professores que inclusive marcaram a vida dele, positiva ou negativamente, então ele é o sujeito que tem saberes e, ainda que ele não tivesse nenhum conhecimento em cada uns conteúdos que vou lecionar ou em cada uma da disciplina que estou lecionando, ele tem o senso comum dele e o papel da escola é trazer o senso comum para elevar culturalmente e filosoficamente. Isso só se faz se a gente considera o sujeito como sujeito e não o sujeito que está ali sentado um atrás do outro, somente para receber de alguém que supostamente sabe, e eles são considerados não sabedores. Até a</i></p>
---------------------------	---

Prática pedagógica	<p><i>própria configuração da pedagogia tradicional diz isso: simbolicamente está um de costa para o outro, significa que nenhum tem nada para informar para o outro, não tem nada para trocar com o outro, estão ali todos na direção de alguém que é o dono do conhecimento e é nessa perspectiva que, veementemente, bato nesses trinta e poucos anos de profissão e me alegro quando os alunos me encontram anos depois já no exercício da profissão e alguns vem dizer do sucesso ou do fracasso deles na perspectiva de implementar práticas pedagógicas diferentes. Nesses 500 anos da pedagogia tradicional ela tem uma força muito grande, ela não se transforma fácil. Até para o profissional modificar essa configuração da sala de aula não é fácil, os alunos resistem até para modificar as carteiras.</i></p> <p>Você concorda que há um distanciamento entre o universo da pesquisa e o universo da sala de aula?</p> <p><i>Sim, há a quebra dessa cultura de distanciar, o que me parece que é muito grave a separação, o distanciamento entre a teoria e a prática. As pessoas ainda não perceberam que a produção do conhecimento não se dá pelo diletantismo, que a produção do conhecimento nasce de uma realidade prática e fática e, portanto, essas duas instâncias não se separam, são duas faces de uma mesma realidade, a realidade e a explicação dessa realidade, que é a teoria e a prática, isso é algo muito complicado, que a gente não consegue entender.</i></p> <p><i>No curso de formação de professores há uma barreira enorme para que eles transponham isso e pensem o que estou estudando em filosofia, por exemplo em filosofia da educação, estudamos sistemas filosóficos o iluminismo, o racionalismo, o empirismo, o positivismo, então fazer compreender que essas filosofias fundamentam essas práticas pedagógicas quer a gente saiba ou não, a gente tem que ter esses fundamentos, pois toda a pedagogia tem uma filosofia que orienta, assim como tem na psicologia e sociologia, só não sabemos a relação entre teoria e prática. Até entre os professores existe esse distanciamento. Alguns fazem a pesquisa somente para ter um título e uma remuneração por aquela titulação, pois a pesquisa não aparece na sala de aula e os alunos também falam isso.</i></p>
Tempo de docência	<p>Quanto tempo de profissão você possui?</p> <p><i>33 anos.</i></p>

Quadro 3 – Entrevista com o Professor Humanas 01



**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CITADOS PELOS
DISCENTE**

Práticas de Resistência



Nome do entrevistado: Professor Humanas 02

Curso: Pedagogia

Unidade Analítica	Pergunta/Resposta
Prática pedagógica	<p>O que você achou de alguns alunos terem lembrado de uma prática pedagógica sua?</p> <p><i>A lembrança dos alunos nos dá a certeza de que a prática pedagógica teve êxito, visto que os conhecimentos que foram transmitidos em sala de aula, através da prática pedagógica, foram interiorizados pelos alunos. Se determinada prática pedagógica permanece viva na memória do aluno, mesmo depois desta ter cessado, é porque, de fato, foi interiorizada, e isto faz com que práticas desta natureza sejam reproduzidas pelos alunos, porque elas já fazem parte de seu universo pedagógico.</i></p> <p>Como você elaborou essa prática? Ela é fruto de pesquisas, leituras ou um insight?</p> <p><i>Entendo o insight como um acontecimento cognitivo, um momento único de esclarecimento, intuição, por isso, não entendo minha prática pedagógica como insight. Entendo que a prática pedagógica tem uma dimensão ideológica e política, porque uma vez que ela vai se dá em um contexto de classe ela nunca será neutra, pois é ela que vai materializar o projeto pedagógico do qual você compartilha. Desta forma, minha prática pedagógica está comprometida com o projeto social da classe à qual faço parte, o proletariado. Sendo assim, ela está respaldada por um conhecimento científico baseado no materialismo histórico e dialético. Tem como ponto de partida o contexto social e se renova neste mesmo contexto. Desta forma, minha prática pedagógica é renovada a partir das condições objetivas dos alunos, em cada semestre.</i></p> <p>Você mantém essa prática até hoje?</p> <p><i>Se o ponto de partida da prática pedagógica é o contexto social e, se este contexto está em um movimento constante que independe de nossa vontade, então esta prática terá que ser renovada a cada semestre. Desta forma, eu mantenho os princípios básicos da prática pedagógica e renovo seus elementos secundários de acordo com a realidade de cada turma, em seu respectivo momento histórico.</i></p>

Prática pedagógica	<p>Você percebeu que essa prática facilitou a aprendizagem?</p> <p><i>A prática pedagógica que eu acredito é aquela que possibilita a transformação qualitativa da consciência. E esta transformação não se dá sem a aprendizagem. Porém, esta transformação da consciência não se dará em um semestre, mas ao longo do processo de aprendizagem do aluno, quer seja dentro da escola ou fora dela. Ou seja, o aluno tem como tempo de fazer esta transformação desde sua concepção, no ventre de sua mãe até a sua morte. Desta forma, o meu esforço é contribuir para que, neste processo, em algum momento atinja a transformação qualitativa de sua consciência. Portanto, trabalho para que minha prática pedagógica possa ajudar este sujeito a sair de uma condição de escravo amordaçado para uma condição de cidadão livre.</i></p> <p>Essa prática elaborada por você foi criada pensando nos alunos ou algo mais abrangente?</p> <p><i>Eu sempre penso em algo maior. Eu penso no Projeto Político Pedagógico da Classe Trabalhadora. O aluno, é a condição que me dá a oportunidade de contribuir para este PPP da classe trabalhadora. Portanto, a minha prática pedagógica não está ligada a um indivíduo ou a um grupo social, está ligado a um projeto político de classe.</i></p> <p>Se você fosse definir, em qual embasamento teórico está baseada a sua prática pedagógica?</p> <p><i>Materialismo histórico dialético</i></p> <p>Na sua área de formação ou afins você tem acesso às pesquisas?</p> <p><i>Sim, tenho acesso a todo tipo de pesquisa e publicação na área.</i></p> <p>Você considera fácil o acesso à pesquisa, ou a seu ver, precisa-se elaborar alguns mecanismos para que o mundo da pesquisa adentre o mundo do ensino?</p> <p><i>O que se tem que fazer é modernizar as escolas e as universidades, pois estas estão a passos, lentos considerando o que o mundo já produziu em termos de tecnologia. Se a escola e a universidade se modernizam sob o ponto de vista de tecnologias avançadas já utilizadas pelas escolas e universidades de ponta, a pesquisa entrará no mundo do aluno de forma rápida, ou seja, pesquisa tem, o que não se tem é recurso tecnológico para acessá-la.</i></p> <p>A sua prática pedagógica é a mesma de quando você iniciou a sua profissão docente? Havendo mudanças, a que você atribui?</p>
--------------------	---

<p>Prática pedagógica</p>	<p>Temos aqui algumas alternativas: desmotivação profissional, adequação institucional, as escolas foram modificando sua prática, nesse caso o ensino superior, falta de acesso a pesquisas na sua área de formação ou outra que queira relatar?</p> <p><i>A partir da resposta 5 o item mais adequado é o (b), adequação institucional e a (c) escolas foram modificando sua prática. No que se refere a letra b, não vejo como adequação institucional, mas a instituição reflete as profundas transformações que ocorrem no contexto social. A sociedade, a partir de suas mudanças, exige mudanças para todos os setores sociais, principalmente o setor educacional.</i></p> <p>Você concorda que a prática pedagógica diz respeito a produção coletiva do conhecimento?</p> <p><i>O universo cultural da sociedade é formado por culturas de grupos ou de classes, que trazem todo um projeto político e ideológico. Logo, pode-se dizer que a cultura não é um acaso, ela é socialmente construída. Por outro lado, uma prática pedagógica baseada em conhecimentos científicos traz também este universo cultural. Desta forma, a prática Pedagógica é produto desta produção coletiva e, ao mesmo tempo, o instrumento de socialização desta produção.</i></p> <p>A seu ver, a prática pedagógica é meramente de instrução, apenas, ou ela se preocupa com uma formação mais ampla?</p> <p><i>Como já disse anteriormente, se o contexto de desenvolvimento da prática pedagógica é um contexto de classe, ela pode ser as duas coisas. Tudo vai depender de qual Projeto Político Pedagógico o educador pretende fortalecer. Se é o da classe que tem a hegemonia política, certamente sua prática pedagógica será meramente de instrução, se é da classe antagonica a este projeto, certamente o trabalho pedagógico irá se preocupar com a formação do cidadão.</i></p> <p>.</p>
<p>Tempo de docência</p>	<p>Quanto tempo de profissão você possui?</p> <p><i>O tempo que estou na UFMA, 24 anos.</i></p> <p>Qual sua formação?</p> <p><i>Licenciada em Pedagogia, Especialista em Extensão Universitária, Mestre em Educação, Doutorado em Educação, com aprofundamento na área de Trabalho e Educação e Pós-Doutorado em Sociologia, com aprofundamento em Sociologia do Trabalho.</i></p>

Quadro 4 – Entrevista com o Professor Humanas 02



**ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO CITADOS PELOS
DISCENTE**

Práticas de Resistência



Nome do entrevistado: Professor área da saúde 01

Curso: Ciências Biológicas

Unidade Analítica	Pergunta/Resposta
Prática pedagógica	<p>O que você achou de os alunos terem lembrado da sua prática pedagógica?</p> <p><i>Foi uma surpresa. Dentro do contexto que você me apresentou, da linha que você está pesquisando e pontuando, se foi positivo eu negativo, eu acredito que foi uma lembrança positiva, então eu fiquei surpreso com a situação de terem mencionado. Dentro da disciplina de Botânica aqui na UFMA já dei Sistemática de fanerógamas e agora estou dando Morfologia e Anatomia de plantas vasculares e são disciplinas tidas como difíceis por causa dos termos que são técnicos demais para área.</i></p> <p>Como você elaborou essa prática pedagógica? Ela é fruto de pesquisas, de leituras, ou da experiência em sala de aula?</p> <p><i>Algumas atividades são aperfeiçoamentos. Eu já tinha testado em outros momentos, algumas eu testei na época do Mestrado e Doutorado, que fiz um estágio de docência. A minha orientadora já tinha algumas atividades práticas e nós terminamos trazendo esse histórico em relação a esse uso, mas algumas coisas foram testes novos depois que ingressei na UFMA, pois tinha curiosidade como determinadas atividades iriam funcionar com os alunos.</i></p> <p>Você mantém essa prática pedagógica até hoje?</p> <p><i>Sim, e lógico, tendo que aperfeiçoar cada vez mais, considerando que cada turma é única e possui demandas distintas a serem contempladas.</i></p> <p>Você tem observado que essa prática pedagógica trouxe alguma facilidade para o aprendizado dos alunos?</p> <p><i>Facilita. No começo tem uma certa resistência, porque tudo que dá trabalho parece que vai muito mais, quando que na verdade, a construção, o desenvolvimento da atividade já está se estudando indiretamente e, às vezes, o aluno não percebe que isso vai ser enriquecedor para o seu aprendizado.</i></p>

<p>Prática pedagógica</p>	<p>Essa prática pedagógica elaborada por você, pode-se dizer que ela foi elaborada pensando nos sujeitos?</p> <p><i>Eu 'sinto' muito a turma para apresentar o que a gente vem utilizando ou propor novas ideias. Tudo vai depender da motivação que o aluno tem em aceitar novos desafios para essas atividades.</i></p> <p>Se você fosse definir, em qual embasamento teórico está baseada a sua prática pedagógica?</p> <p><i>Uma prática que possa possibilitar uma postura crítica</i></p> <p>Na sua área de formação você tem acesso a pesquisa e quais modificam suas práticas pedagógicas?</p> <p><i>Não tenho acesso, não tenho feedback, não tenho reuniões para esses tipos de discussões, mas quando a gente vai buscando, às vezes, termina encontrando informações que venham a esclarecer ou colaborar com que a gente vem seguindo.</i></p> <p>Você concorda que a prática pedagógica é responsável pela produção coletiva do conhecimento?</p> <p><i>Acredito que tem que ter essa parceria e ela tem que ser dos dois lados. Eu não consigo me colocar como detentor de todas as informações e que eu sei tudo ali. Às vezes eu prefiro chegar com o intuito de que não sei de quase nada para que a gente tente resgatar ou estimular os alunos a expor ou apresentar o que eles aprenderam e entenderam ao longo desse caminho de estudo. O que sinto realmente de problema é que a botânica em si tem o preconceito na sala de aula, pois ela não é bem dada na escola e por isso os alunos já vem para a universidade e quando fala em cadeira de botânica todo mundo já chega com resistência. Eu brinco que eles já chegam de "braços cruzados", eles não me permitem apresentar a disciplina. Se você chega fechado é mais difícil que essa troca aconteça, mas eu acredito que tem que ser uma construção coletiva para que todos entendam que aquilo ali faz parte do nosso dia a dia e, às vezes, não percebemos.</i></p> <p>Você concorda que há um distanciamento entre o universo da pesquisa e o universo da sala de aula?</p> <p><i>Eu acho que ainda tem uma dificuldade e eu acho que o problema maior é a resistência de grupos ou pesquisadores que ainda não entendem a importância da pesquisa no ensino. Muita coisa, para mim principalmente, ficou esclarecida por conta da atuação da professora Mariana e do professor Carlos Erick no</i></p>
---------------------------	--

Prática pedagógica	<p><i>curso de biologia, porque eles são biólogos, mas eles têm o Mestrado e o Doutorado na área da educação, então eles trazem informações que acrescentam, porque querendo ou não eu não tive esse direcionamento por ter feito botânica, então eu não tenho outra linha, as informações que eles trouxeram me fizeram entender esta importância, que a pesquisa precisa estar realmente aberta para o ensino e vice-versa.</i></p> <p>A sua prática pedagógica continua a mesma de quando iniciou sua experiência docente?</p> <p><i>Mudou tudo e ainda quero mudar mais. Como a gente tem a liberdade de falar nessas entrevistas aí é até um relato agora meu para ti do que a gente vai propor de novidade para 2016, pois cada semestre a gente tenta fazer alguma coisa diferente, mas ainda não é. O que eu espero que os alunos entendam ou que os alunos se estimulem, em relação a disciplina, eu estou tentando mudar agora, 2016 eu fiz tudo diferente. A primeira coisa foi me reunir com os monitores para saber do ponto de vista do aluno, o que acharam da disciplina quando fizeram e o que a gente pode propor de diferente. Então a gente já está com um planejamento para aplicar novas atividades e testar atividades de formas diferentes. São testes, mas mudou muito e espero sempre mudar, pois gosto de sempre estar me atualizando.</i></p>
Tempo de docência	<p>Quanto tempo de profissão você possui?</p> <p><i>7 anos. Durante o mestrado consegui dá um semestre de aula, durante o doutorado foi um semestre e meio e depois que eu defendi ainda dei aula para alguns cursos de especialização. Na UFMA (Universidade Federal do Maranhão) cheguei em 2011, juntando essas experiências, dá 7 anos.</i></p>

Quadro 5 – Entrevista com o Professor área da saúde 01

Observa-se nesta pesquisa que as relações de poder presentes na construção das práticas pedagógicas, que dentre outras coisas, respondem pela fissura entre teoria e prática, e pelos processos de subjetivação discente e docente. Entretanto, citando Foucault, uma vez mais quando o mesmo afirma: “[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder [...] para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. (FOUCAULT, 2014a, p.360). Pode-se, assim, inferir que práticas pedagógicas que fogem a essa lógica de poder, a essa visível prática de governo são práticas de resistência.

Desloca-se, dessa feita, as características do que seria uma prática de resistência para pensar práticas pedagógicas que comunguem as dimensões ética, política e epistemológica com as características de serem ainda inventiva, móvel e produtiva.

6.2.1 Práticas Inventivas

Uma das características do poder, conforme aponta Foucault, é seu caráter inventivo. Através das mudanças históricas Foucault consegue delinear muito bem essas mudanças, como exemplo, cita-se a passagem do poder de soberania para o poder disciplinar, e mais recentemente, lembrando Deleuze, uma configuração diferente nas chamadas sociedades de controle.

Dessa feita, Foucault observa que a resistência ao poder precisaria ser igualmente inventiva, frente às (re) configurações sociais e econômicas presentes no corpo social. No que tange às práticas pedagógicas, lidamos, na sua maior parte, com práticas pedagógicas eminentemente racionalistas, lembrando de Descartes como todo homem sendo dotado de razão, e, portanto, lança-se o conteúdo para uma sala de aula heterogênea, presumindo aprendizagem, sem levar em conta as diferenças, os níveis de aprendizagem, as contribuições que os alunos trazem para uma aula, o diálogo como ponte frente às possibilidades de construção de conhecimento.

As três práticas acima relatadas⁸⁶, foram descritas pelos alunos como inventivas, práticas que fugiram da rotina dos monólogos expositivos da maioria das aulas. Trouxeram, na visão dos alunos, dados novos, provocações, quebras de paradigma.

Ao referir-se à prática pedagógica do professor de Humanas 01, os alunos observaram com entusiasmo a explicação que o professor deu para o simples ato de mudar a posição das cadeiras, deixando-as em círculo. Segundo eles, o professor instigou-os “a sair da posição daqueles que não querem ser notados”. Na interpretação do aluno, essa atitude do professor foi de “valorização do aluno como sujeito indispensável, tanto no processo de construção do conhecimento quanto da história” escreveu um dos alunos.

Algo que merece destaque, tomando como base os relatos dos discentes dos três cursos pesquisados, é que a motivação e desmotivação dos alunos em participar de forma

⁸⁶ No curso de Matemática, teve um professor citado, porém, mesmo depois de ir onze vezes ao departamento, de ter solicitado o e-mail do referido professor, ao que foi negado pelos técnicos administrativo que lá trabalham, alegando que eles não podem fornecer nenhuma informação de professores, embora tivesse o respaldo da coordenação, por meio do ofício número 51/20015 –PPGE entregue ao coordenador do curso, informando da pesquisa. No dia 03 de maio, depois de mais uma tentativa frustrada resolveu-se encerrar as atividades de campo. Ressalta-se a grande dificuldade de fazer a presente pesquisa no curso de Matemática, da negativa de alguns professores de participar das entrevistas.

dinâmica nas aulas, está diretamente relacionado com a forma como os professores desenvolvem o conhecimento. Quando este conhecimento consegue ser vinculado à vida cotidiana e ambiente do aluno, observa-se uma interação e aprendizagem bem maior. Dessa feita, pode-se aferir que a questão não é o próprio conhecimento, mas como ele é usado, exposto e construído. Assim, ele molda em grande medida o comportamento em sala de aula, traçando uma tendência ativa ou passiva do aluno no ato de ensino.

Com efeito as três práticas citadas pelos alunos e nos quadros acima descritos, foram marcantes para os alunos que a vivenciaram, e, em se tratando de cursos de licenciatura, que formam professores, essa afetação produzida, a nosso ver, é benéfica no aspecto formativo desses futuros professores, como observa o professor de humanas 02.

Se determinada prática pedagógica permanece viva na memória do aluno, mesmo depois desta ter cessado, é porque, de fato, foi interiorizada, e isto faz com que práticas desta natureza sejam reproduzidas pelos alunos, porque elas já fazem parte de seu universo pedagógico. (PROFESSOR DE HUMANAS 02)

Observa-se, por fim, que práticas com um caráter inventivo são muito difíceis de serem encontradas no ensino superior. Justifica-se essa afirmativa por duas razões: a primeira diz respeito à proposta inicial desta pesquisa, pois a ideia inicial era entrevistar os alunos do primeiro período dos três cursos selecionados, questionando-os sobre práticas pedagógicas no ensino médio. Por questões de tempo e da dificuldade de acesso com os professores do Ensino Médio, resolveu-se circunscrever as práticas pedagógicas apenas no âmbito da educação superior.

Entretanto, por ocasião do meu estágio de docência, e considerando que a decisão de circunscrever a pesquisa ainda não havia sido tomada, apliquei o questionário na turma que estagiava⁸⁷. Dos 31 questionários, 18 se remetiam a práticas pedagógicas inventivas e dignas de terem os professores, que criaram essas práticas, entrevistados. Como observado, a proporcionalidade é muito maior que no ensino superior.

A segunda razão da dificuldade de encontrar práticas pedagógicas inventivas no ensino superior está na concepção de ciência, de docência e de educação que a maioria dos professores na universidade possuem. Uma das questões que pode ser pensada está na ênfase que a maioria dos docentes dão à pesquisa. Apesar de considerar-se que o resultado final do processo educativo está no êxito da relação de ensino/aprendizagem, essa relação é colocada às margem, quando não mais interessa o nível das aulas a serem ministradas, nem tão pouco a prática pedagógica adotada, e sim o quantitativo de publicação de artigos pelo docente, o

⁸⁷ A turma em questão estava no primeiro período.

números de editais contemplados, o que além de todas consequências negativas ao processo educativo, estabelece na profissão docente a concorrência, a disputa desumanizadora, característica dessa nova configuração do capital, onde a disputa está em quem tem o *qualis* mais “próspero”.

Observa-se na universidade uma produção discursiva que legitima uma prática essencialmente academicista. Essa produção discursiva que se materializa nos textos orais e escritos, consolidam práticas sociais e uma identidade docente subjetivada no horizonte conceitual específico, presente nas instituições universitárias.

6.2.2 Práticas móveis

Uma outra característica do poder, segundo Foucault é sua mobilidade, sua transitoriedade. Para o referido autor as relações de poder são móveis, nunca estaque.

Deslocando esse conceito de mobilidade para pensar a prática pedagógica, pode-se observar essa característica na fala de alguns docentes, nas suas preocupações de reelaborar suas práticas a cada nova turma, pensando sempre nos sujeitos alvos dessa prática, tornando suas práticas móveis. O professor de Humanas 01, ao relatar sobre sua prática pedagógica exemplifica bem essa relação.

Sim, ela é permanentemente reelaborada, repensada, tanto que essas falas desses alunos que eu avalio a disciplina no final, elas me dão elementos para replanejar um semestre. Algumas metodologias que eu utilizo, que eu vejo que não surtiram o efeito que eu pensava que surtiria, eu já repenso para o semestre que vem. Algumas metodologias que eu utilizo que eu vejo que não surtiram o efeito que eu pensava que surtiria, então eu já repenso para o semestre que vem. É uma construção histórica na minha formação, na minha prática. (PROFESSOR HUMANAS 01).

Observa-se que a docência é um exercício de deliberações, e dentre muitas decisões, cabe deliberar em ativar ou desativar o interesse pelo outro. No caso do âmbito educativo esse outro é o aluno. Uma prática exitosa na sua construção deve levar em conta os sujeitos, e assim torna-se móvel, pois existe um devir em suas elaborações. Faz-se necessário ao docente esse exercício de perceber e refletir sobre os sujeitos, e posteriormente, operar deslocamentos na sua prática pedagógica. Esse devir é o fluxo contínuo de agenciamentos, de diálogos que transformam a prática pedagógica ao longo do tempo em algo mais efetivo na tensa relação ensino/aprendizagem.

O professor da área da Saúde 01, quando questionado se mantém a prática pedagógica citada pelos seus alunos até hoje, responde observando esse caráter móvel que a

prática pedagógica deve ter, independente do seu sucesso, observa o referido professor: Sim, e lógico, tendo que aperfeiçoar cada vez mais, considerando que cada turma é única e possui demandas distintas a serem contempladas. (PROFESSOR SAÚDE 01).

Com efeito, se os sujeitos da educação mudam de um semestre para o outro e, considerando que a prática pedagógica é responsável pela construção coletiva do conhecimento, como presumir que esse conhecimento seja produzido de forma estanque e engessada, e que o conhecimento possa ser produzido independente da relação entre o professor e aluno? Destarte, que a exclusividade do diálogo que o professor, na maioria das vezes mantém ao elaborar sua aula, é apenas com o conteúdo, desconsiderando quase sempre o aluno e, principalmente, o diálogo com esse aluno, possibilitando uma construção de conhecimentos.

Ressalta-se que a mobilidade não diz respeito apenas ao âmbito de pensar a prática a partir dos seus sujeitos, mas também considerar e relacionar o conhecimento produzido, as construções e desconstruções teóricas, as mudanças epistemológicas, as quebras de paradigmas, que vai requerer não só um comprometimento com a pesquisa, mas, e principalmente um compromisso ético, político e social da pesquisa.

Outro ponto importante a ser destacado, é que os professores ao refletirem sobre sua prática pedagógica, observam que esta tem mudado ao longo do tempo, como se destaca na fala do professor da área da saúde:

Mudou tudo e ainda quero mudar mais. Como a gente tem a liberdade de falar nessas entrevistas aí é até um relato agora meu para ti do que a gente vai propor de novidade para 2016, pois cada semestre a gente tenta fazer alguma coisa diferente, mas ainda não é. O que eu espero que os alunos entendam ou que os alunos se estimulem, em relação a disciplina, eu estou tentando mudar agora, 2016 eu fiz tudo diferente. A primeira coisa foi me reunir com os monitores para saber do ponto de vista do aluno, o que acharam da disciplina quando fizeram e o que a gente pode propor de diferente. Então a gente já está com um planejamento para aplicar novas atividades e testar atividades de formas diferentes. São testes, mas mudou muito e espero sempre mudar, pois gosto de sempre estar me atualizando. (PROFESSOR SAÚDE 01)

Essa mobilidade de uma prática pedagógica é importante na compreensão dos fatores negativos e positivos que construíram e desconstruíram elementos constitutivos da prática pedagógica docente.

6.2.2 Práticas produtivas

Pode-se observar, a partir das construções teóricas elaboradas por Foucault, que a analítica do poder pode ser pensada em três domínios: o primeiro domínio contempla a

natureza jurídica e repressiva do poder, neste o caso o poder assume o caráter de negação. O poder como um campo de produção de conhecimento está situado no segundo domínio, esse domínio acentua o caráter produtivo do poder, e por fim, o poder como uma relação que o sujeito tem consigo mesmo, tendo por finalidade tornar-se sujeito. Nesse domínio o poder assume seu caráter de subjetivação.

Com efeito, o interesse desta pesquisa centra-se no segundo domínio, que compreende o caráter produtivo do poder, onde este age em regimes de produção de verdades, permitindo desta feita uma diversidade frente a absolutismos de formas de poder.

Ao deslocar-se esse conceito de produtividade do poder para pensar as práticas pedagógicas, considera-se o trajeto conceitual até aqui percorrido, expondo o fosso entre teoria e prática, que afeta em um fim último a prática pedagógica, caracterizando-a como meramente instrutiva, sem aporte ético e político e, por vezes, com comprometimentos epistemológicos. Resumindo, uma prática estanque e imóvel.

Outro ponto a se considerar são as entrevistas dos discentes da Universidade Federal do Maranhão. Estes, nos seus escritos, consolidaram o caráter produtivo das práticas pedagógicas dos professores citados. A aluna Maria⁸⁸, do curso de Ciências Biológicas, no seu relato afirma: “A metodologia utilizada pelo professor na aula Tópicos especiais de botânica, trouxe grande aprendizado para a minha formação e, de igual modo, uma motivação para dar aula seguindo a prática adotada pelo professor”. O relato descrito, aponta para esse caráter produtivo, pois essas práticas pedagógicas que produzem conhecimento coletivo nos processos de sala de aula, geram reflexões críticas, trabalho colaborativo, grupos de discussão e debate, possibilitando uma comunicação de duas vias, e promovendo o respeito pelo outro.

Tem-se clara a compressão que a prática pedagógica, embora seja um saber sujeito, que requer uma história, um estudo, uma preocupação epistemológica maior, é responsável pela produção coletiva do conhecimento. Essa construção coletiva do conhecimento, a nosso ver, permite um maior grau de desenvolvimento de habilidades de pensar dos alunos, fortalece a interação social, desenvolve o pensamento crítico e capacidade argumentativa para aprender com os outros e aprender a partir de processos de discussão que facilitam o desenvolvimento e a representação explícita de conhecimento compartilhado. A construção social do conhecimento envolve a consolidação de significados em um pluralismo cultural, de um pensar por problemas e de um pensar a diferença.

Com efeito, faz-se necessário observar que existe um poder operando na ciência produtora de saber, que incide no fosso que separa teoria e prática, e que de forma transversal

⁸⁸ Nome fictício.

atinge a prática pedagógica docente, por vezes, impedindo que haja algum tipo de produção coletiva de conhecimento.

Desta feita, o discurso científico é permeado de poder, produzindo rupturas com dadas formas de pensar, inaugurando novas possibilidades e engendrando novos discursos. Porém, Foucault adverte:

Neste nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global (FOUCAULT, 2014a, p. 39).

Quando se oportunizou nesta pesquisa a trajetória arqueogenealógica dos textos oficiais da UNESCO, partiu-se da intencionalidade de demonstrar o surgimento de novas práticas discursivas que apontam na direção de uma educação como um processo contínuo e comunitário, de caráter individual e também coletivo, porém, na contramão destas mudanças, a produção discursiva sobre as práticas pedagógicas era nula. A nosso ver que essa nulidade não era ocasional, e sim, efeitos de poder agindo sobre o saber e seus enunciados, relegando o importante dispositivo educacional que é a prática pedagógica a um saber sujeitado.

As práticas pedagógicas citadas e descritas nos quadros acima, produziram conhecimento, cada uma a seu modo, ao seu estilo, mas que se baseava em algo importante, a escolha de um encaminhamento teórico que norteava essa prática, e de certa forma, comungava assim uma posição ética e política. Exemplifica-se com as palavras do professor de Humanas 01, quando questionado sobre as bases teóricas de sua prática, ele observa que sua prática pedagógica está alicerçada:

Em uma filosofia e psicologia crítica e dialética, considerando que o sujeito é um sujeito histórico e social e que está em um permanente processo de formação. Eu não vejo o meu aluno como sujeito pronto, que não demonstre determinadas habilidades, porque não as tem, porque não nasceu com elas, que a perspectiva é inatista, positivista, eu não vejo assim. Eu vejo o sujeito como em um processo permanente de construção e vendo assim, ao perceber as suas dificuldades, eu me sinto responsável por transformar, por intervir na sua consciência para que ele supere. Essa perspectiva é a perspectiva do sujeito, da concepção de homem, na perspectiva do materialismo histórico e dialético. (PROFESSOR DE HUMANAS 01)

Indo em uma mesma direção, o professor de Humanas 02, respondendo ao mesmo questionamento, elencou o materialismo histórico dialético como base teórica de sua prática pedagógica. A nosso ver, essas escolhas são importantes, pois contemplam os aspectos epistemológicos que a prática pedagógica necessita possuir.

Como a prática pedagógica diz respeito ao conhecimento, pensa-se importante que o docente possa trabalhar dentro de encaminhamentos teóricos, não como forma de doutrinação dos seus alunos, mas como base epistemológica que entenda ser a mais capaz de equacionar a fissura entre teoria e prática, de fundir o mundo da escola e o mundo da pesquisa, de sair de uma prática meramente de instrução para uma prática que objetive uma formação.

6.3 O LUGAR DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO DISCURSO DOCENTE

Entende-se que uma pesquisa de abordagem qualitativa que contemple o universo da sala de aula é de suma importância, pois permite resgatar as experiências dos estudantes, como foi quando solicitou-se recordar práticas pedagógicas dos discentes da Universidade Federal Maranhão, e, igualmente dos professores, em termos de (re) pensar sua prática pedagógica e refletir sobre si e seu trabalho diário.

Com efeito, o processo que envolve as práticas pedagógicas e sua aplicação na equalização dos problemas relativos ao ensino/aprendizagem é mediado por vários fenômenos, dentre os quais a relação: professor – conhecimento – aluno é a mais relevante. Nesse ponto, motivações, qualidade dos conteúdos, códigos de linguagem e o currículo, merecem cuidadosa análise no sentido de compreender as práticas pedagógicas.

Como percorreu-se um trajeto de conceitos, autores e alguns textos oficiais na tentativa de compreender o fenômeno acima descrito, entende-se, que era necessário na tentativa de melhor compreensão do fenômeno que abarca a prática pedagógica, dar voz ao sujeito mais importante no âmbito educativo, que são os docentes⁸⁹. Desta feita ouviu-se os professores da Universidade Federal Maranhão sobre prática pedagógica, acesso a pesquisa, dentre outros questionamentos.

Abaixo estão descritos os relatos dos docentes. Fez-se questões de expor os referidos relatos, pela importância de ouvi-los. Perrenoud (2002) observa a importância de ler e escutar os relatos dos professores, considerando suas justificativas e argumentações, dessa forma, segundo o autor, se torna mais compreensível entender sua prática, e esse é um dos

⁸⁹ Baseia-se essa assertiva na construção teórica presente no texto *A crise na educação* de Hannah Arendt, onde, pode-se aferir a partir deste que a relação entre professor e aluno não é uma relação entre iguais, e como bem observa o professor da USP José Sergio no vídeo *Arendt* da série *Filósofos e a Educação*, essa relação é desigual, não por que o professor saiba mais que seu aluno, e sim pelo lugar social que cada um ocupa, o citado professor observa ainda, que o lugar social que o professor ocupa é distinto, porém, temporário e ainda possível de superação. Porém, essa relação é distinta pela responsabilidade que o professor tem sobre o outro, neste caso o aluno. É do professor a função de fazer a ligação entre o passado e o futuro equacionando essa relação na prática pedagógica.

encaminhamentos desta pesquisa, a compreensão da prática pedagógica em todos os seus âmbitos e domínios.

Registra-se, entretanto, um certo desconforto de grande parte dos docentes em falar sobre sua prática pedagógica, “os professores são um tipo de pessoas que falam pouco do seu ofício entre si e de como o melhorar, que transmitem pouco a sua experiência profissional” (SACRISTÁN, 1999, p. 70). Por esse desconforto, algumas entrevistas tiveram que ser rápidas e, por vezes, tendo as perguntas resumidas.

Após os relatos dos docentes, estar-se-á submetendo as produções discursivas às unidades analíticas, procurando compreender as teias que compõem esse importante dispositivo que é a prática pedagógica. Entende-se que certas especificidades circulam nos discursos dos docentes, e podem fornecer elementos importantes para compreender agenciamentos entre dimensões sociais, epistemológicas, políticas e éticas que compõe a complexa formação da prática pedagógica.

Na primeira unidade analítica, que tangenciou as práticas de resistência, optou-se por expor os discursos docentes no início, ratificando a importância destes discursos e os indicativos conceituais que esses instigam. Considera-se ainda esta exposição no início, em contraposição a relegar as falas docentes ao final dos textos, geralmente aos anexos, o que, a nosso ver, mas que uma opção estética de delineamento de uma produção científica, é um sistema de práticas de governo, considerando implicitamente a não importância destes discursos como parte efetiva de uma produção conceitual.

6.3.1 Professores de Ciências Biológicas

 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	
Nome do entrevistado: Docente CB1 ⁹⁰ Curso: Ciências Biológicas 	
Unidade Analítica	Pergunta/Resposta
	Diante das exigências educacionais da contemporaneidade, como você analisa a prática pedagógica do professor universitário? <i>Bom, quanto a isso eu acho que a prática pedagógica do professor universitário ainda é muito arcaica na maior parte dos casos. Os professores ainda se prendem muito ao discurso oral, e os alunos passivos recebendo as informações. Eu acho que no</i>

⁹⁰ CB – Ciências Biológicas

<p>Prática pedagógica</p>	<p><i>momento que nós vivemos de tantas tecnologias a disposição, a pratica pedagógica no ensino universitário deixa muito a desejar.</i></p> <p>Como são articulados a produção científica na sua área de saber com a sua prática pedagógica?</p> <p><i>Eu uso bastante artigos científicos, capítulos de livros com o propósito de estimular os alunos cada vez mais, e embora a gente tenha uma cultura do nosso alunado de querer só estudar para prova, de querer estudar só pelos slides do professor, temos que quebrar um pouco esse paradigma para que eles percebam que isso não é suficiente, que eles estão aqui para ter uma formação profissional e cidadã e que, isso é muito mais que responder uma prova. Então, eu procuro articular esses diferentes saberes na minha prática pedagógica, saberes científicos ou saberes tradicionais. Eu acho que todos estes diferentes saberes são importantes para serem utilizados na pratica pedagógica.</i></p> <p>Têm-se observado que alguns professores tem uma produção científica, mas de alguma forma esta não interfere na sua prática pedagógica. É como se ela fosse alheia, como se ela fosse algo marginal em relação a prática pedagógica, por isso a pergunta: qual a sua postura para equacionar esta relação?</p> <p><i>Eu acho que esses âmbitos não podem estar desligados, as duas coisas, né? Se eu sou um grande pesquisador, produzo muito, publico muito, isso pode passar ao lado da prática pedagógica. Como eu vou poder usar isso para melhorar minha prática pedagógica? Existe muito essa história, que pessoas que são ótimos pesquisadores, mas são péssimos professores. A gente ouve muito falar sobre isso, e acho que isso é um desperdício, porque eu acho que um ótimo pesquisador pode mobilizar tudo aquilo que fez ele ser um ótimo pesquisador para ele ser um ótimo professor. Ele não deixando essas coisas serem opostas, que é a ideia que nós temos hoje. Muita gente fala isso: “Ah, se você for um bom pesquisador você vai ser um péssimo professor, porque você não vai ter tempo para ser um bom professor”. Eu não concordo com isso. Eu acho que a minha postura é de que essas duas coisas têm que andar juntas, minha produção científica tem que ajudar minha produção pedagógica.</i></p> <p>A sua pratica pedagógica é a mesma de quando você iniciou a sua profissão docente? Havendo mudanças, a que você atribui? Temos aqui algumas alternativas: desmotivação profissional, adequação institucional, as escolas foram modificando sua prática nesse caso o ensino superior, falta de acesso a pesquisas na sua área de formação ou outra que queira relatar?</p> <p><i>Não, houve uma mudança sim na minha prática pedagógica.</i></p>
---------------------------	--

	<p><i>Minha prática pedagógica é assim: desde o início ela sempre foi uma prática onde eu dava liberdade aos alunos, para eles falarem, para eles opinarem, só que eu ainda achava que isso era insuficiente para os alunos aprenderem. Depois que a gente aprende que grande parte do que uma pessoa ler, ouve é uma pequena parte, na verdade, aliás retida no conhecimento, eu procurei agir, mudar, utilizando novas metodologia em sala de aula, fazendo trabalho de pesquisa em sala com os alunos. Essa aprendizagem é baseada em problemas. Eu tento dar uma diversificada na forma dos objetos de ensino para que os alunos possam ter um aproveitamento 100%. Por exemplo, não admito que um aluno saia da minha disciplina sem aprender coisa alguma, eu sempre falo para ele, para eles. Então houve mudança sim e é por causa de, principalmente, por causa de cursos de qualificação oferecidos pela universidade, mas infelizmente, pouquíssimos docentes participam, mas eu participei e eu posso te relatar que foi muito importante na prática.</i></p> <p>A seu ver a prática pedagógica é de caráter universal, comum em suas bases a todos os professores ou cada professor elabora a sua?</p> <p><i>Eu acho que tem as duas coisas. Ela tem um caráter universal, porque o ser docente envolve características comuns a todas as áreas dependentes. Se é Física, se é Biologia, se é Pedagogia, mas também o professor tem suas particularidades e isso acaba também interferindo na prática pedagógica, então eu acho que tem sido dois componentes: o universal e o local específico também e essa duas coisas são importantes.</i></p>
<p>Escolha e dilemas profissionais</p>	<p>Você concorda com que existe um distanciamento entre o universo da pesquisa e o universo do ensino?</p> <p><i>Penso que sim, e como disse anteriormente ser um grande pesquisador é também tornar esse conhecimento prático principalmente nas aulas para os alunos.</i></p> <p>Professor, qual foi o motivo que contribuiu com a sua escolha profissional?</p> <p><i>Olha, a ser pego como agora, assim, depois de tantos anos é até difícil deu lembrar. Não sei o motivo, mas eu sempre gostei da área de Biologia. Na graduação aprendi a gostar de parte de ensino, então foi uma coisa que contribuiu bastante. Além disso, eu tenho uma mãe que é professora aposentada, talvez essa experiência de ter convivido com ela, tenha refletido nessa minha escolha.</i></p> <p>E qual o grau de satisfação com relação a sua profissão?</p>

	<p><i>Eu me considero bastante satisfeito com a profissão que escolhi, eu não escolheria outra, eu gosto de trabalhar com pessoas, de formar pessoas. Eu acho que se eu fosse fazer outra coisa tinha que ser algo bem parecido, mas a docência e a pesquisa em biologia me completam. Quando eu estou trabalhando na universidade eu estou aqui e, às vezes, eu não quero sair, é difícil sair, eu me obrigo a ir embora quando está muito tarde, eu acho que estou satisfeito.</i></p> <p>O senhor poderia estabelecer algumas considerações acerca da sua formação, ressaltando aspectos positivos e negativos?</p> <p><i>Fiz graduação em biologia aqui na UFMA e, sobre aspectos positivos, eu posso dizer que os professores eram bem qualificados e motivados. Acho que o aspecto negativo era aquela falta de infraestrutura que nós tínhamos na época, os laboratórios de aula prática. Acho que tudo isso não contribui para uma boa formação, você não tem prática da vivência daquela profissão. Aí eu fiz pós-graduação, mestrado e doutorado em ecologia e recursos naturais e também só tenho pontos positivos que me ajudaram na minha formação docente e pesquisador. Não me recordo agora um ponto negativo, talvez a distância de casa, já que minha formação foi feita fora daqui do Maranhão, talvez isso.</i></p> <p>E quais as principais dificuldades encontradas no exercício da sua profissão?</p> <p><i>As dificuldades são várias. Primeiro que a gente, a maior parte dos docentes, quando chega na universidade ainda não aprendeu a ser um docente. Ele vai aprender a ser docente com o passar do tempo. Bom seria que ao entrar na universidade pudesse ter alguns encaminhamentos ou até algum curso. Tem pessoas que são docentes, mas nunca fizeram um curso de licenciatura, por exemplo, em uma universidade e eu acho que essa talvez seja a dificuldade, isso na questão da docência, mas na questão de pesquisa, a falta de infraestrutura de recursos para fazer a pesquisa, acho que é isso.</i></p>
--	---

Quadro 6 – Entrevista com o Docente CB1



ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Nome do entrevistado: Docente CB2⁹¹

Curso: Ciências Biológicas



Unidade Analítica	Pergunta/Resposta
	<p>Professor, o que você entende por prática pedagógica?</p> <p><i>Prática pedagógica, ela perpassa todos esses aspectos, desde da formação até aquilo que a gente vai absorvendo ao longo da nossa vida. Eu lembro de vários autores que falam que nós temos a sorte e, às vezes, não tão sorte assim, de acompanharmos os professores para a vida toda. Então, de todos esses professores que a gente vai tendo ao longo da vida a gente vai sendo “contaminado” por alguns aspectos e sabendo que tipo de professor a gente não quer ser, então, eu percebo que isso faz parte de toda a nossa pratica pedagógica, e isso vai influenciar de alguma forma na maneira como vamos nos comportamos em sala de aula. A prática pedagógica perpassa também todo conhecimento que a gente tem, tanto o conhecimento específico da nossa área, saber as maneiras talvez de ensinar ou de ensinar os alunos a aprenderem a ensinar, ensinar aqueles conteúdos. No meu caso, como eu trabalho na formação de professores especificamente e, pensando não para além das metodologias eu tenho tido uma preocupação um pouco mais atual de saber como é que a gente pode trabalhar esses termos etimológicos de natureza do conhecimento, que eu acho que ainda falta muito, e despertar isso nos alunos. Às vezes você vai trabalhar com a metodologia de ensino, e fica mais em técnicas, métodos e não se preocupa muito em saber qual é a origem daquilo, porque que se trabalha dessa forma, qual é a história daquela disciplina, então essa discussão, eu acho importante. A pratica pedagógica exige essa reflexão, a reflexão tanto ali no momento da ação quanto a reflexão também posterior. Até onde já cheguei, o que estou fazendo, de que forma está sendo o meu trabalho, e essa reflexão ajuda a gente se autoanalisar.</i></p> <p><i>Eu acho que muitas vezes os professores se acomodam muito: “Ah, isso aqui está funcionando e eu vou continuar sempre desse jeito”. Às vezes continuam com o mesmo material, não se atualizam, continua só trabalhando sempre daquela mesma forma, não tenta mudar a ordem um pouquinho, né? Não percebe se aquela forma é adequada para aquela outra turma, né? Então a gente percebe que, eu já trabalhei a mesma disciplina com três turmas diferentes, e cada turma por mais que eu preparasse o mesmo material aquilo se dava de uma maneira deferente, né? Então é só a própria prática mesmo, o contato com a sala de aula ou com as características daqueles alunos que faz a gente</i></p>

⁹¹ CB – Ciências Biológicas

<p>Prática pedagógica</p>	<p><i>perceber de que modo podemos reorganizar o que foi pensado. Partindo do ponto de que, por mais que a gente tenha um planejamento não significa que aquilo vai se desenrolar daquela maneira que está escrito, o que está escrito é só uma intenção, a gente tem sempre uma intenção, mas a prática pedagógica vai nos mostrando isso, que a gente nunca está pronto.</i></p> <p>A prática pedagógica no ensino superior é diferente da prática do ensino médio? Em caso de sua resposta ser afirmativa, qual seriam essas diferenças?</p> <p><i>Eu penso que a resposta é afirmativa e que a diferença esteja principalmente na forma de abordagem dos conteúdos. Na escola tem uma preocupação muito maior com a constituição do conhecimento escolar. Então conhecimento ele é, por exemplo, pensando em termos de transposição didática, ele é mais transformado do que, por exemplo, na universidade. Se tem uma preocupação de mais proximidade com um discurso acadêmico, uma linguagem mais fechada, mais hermética, mesmo procurando trabalhar com aquilo mais próximo da área de referência, transposições didáticas, também aconteces, mas elas são menos. A transformação de linguagem ela é menor. Na transformação de linguagem para trabalhar na educação básica ela é muito maior, e a prática acaba até sendo diferente até em termos de relação entre professores e alunos, e do que se espera. Então o tipo de postura que se espera dos alunos na universidade é bem diferente do tipo de postura que se espera na educação básica, até mesmo pensando, por exemplo, no ensino regular da fase da vida em que estão os alunos.</i></p> <p>Diante das exigências educacionais da contemporaneidade, como você analisa a prática pedagógica do professor universitário, considerando os dilemas encontrados no exercício da docência do ensino superior e os saberes docentes e a sua interferência na prática pedagógica??</p> <p><i>Então... os dilemas das extras, em termos, às vezes, de formação, então, por exemplo, alguns professores que têm uma dificuldade. A gente tem dois professores da licenciatura, especificamente. São dois professores com pós-graduação na área da educação, então, às vezes, os outros por terem pós-graduação em outras áreas, eles não se sentem é, vamos dizer, obrigados a trabalhar a formação de professores. Aí eu vou trabalhar na minha disciplina, minha disciplina é de botânica, então tem que saber só de botânica, eu não vou me preocupar com é que isso interfere na formação daquele futuro professor de biologia. Então a gente percebe esse dilema ainda de, às vezes, de não se perceber enquanto um agente formador daquelas pessoas, uma dificuldade que a gente teve, por exemplo, aqui. A gente tem umas disciplinas de prática de ensino nas áreas, então, prática em ensino em</i></p>
---------------------------	--

biologia por exemplo, qual era a confusão? De que nessa prática de ensino nós devemos contratar um professor específico que tenha formação na área de educação para trabalhar nisso, sendo que queria um professor que fosse polo valente para trabalhar em biologia, genética, botânica, várias áreas diferentes, sendo que eles já são professores que já estão trabalhando na licenciatura, não queria assumir essa responsabilidade dessa prática de ensino, que é algo que já deveria ser presente nas disciplinas, por exemplo, né? Então a gente ainda enfrenta esse dilema de que “A minha formação não me preparou para isso”. A gente tem que perceber que por mais que a gente tenha um amplo cabedal de informação, mesmo em um momento formal, ela não termina ali, nossa formação ela é continuada, a gente continua o tempo todo, e muitos professores não tomam conta disso ou não param para refletir sobre isso, e eu percebo que uns dos dilemas ainda é esse de que a docência tem que ser sempre, por exemplo, daquela mesma maneira: “não na minha disciplina é assim, só posso fazer prova escrita, e se eu não fazer prova escrita eu não tenho como saber que eles aprenderam”. Será que não tem outra forma, e nessas discussões dos saberes docentes, o que eu percebo é que muitas vezes falta a questão mesmo do saber docente experiencial agindo naquele professor. A discussão que tem é que se fica muito no: “Ah, o conhecimento na área de referência é mais importante que o conhecimento pedagógico, em termos mesmo didáticos, métodos de ensino. O mais importante é a minha experiência, o que estou aprendendo com a minha disciplina, o que estou aprendendo ensinando com aquela disciplina com que eu trabalho, né? Às vezes a gente não se dá conta mesmo para que eu passei três, quatro anos estudando o doutorado, e não vai servir para nada na minha prática. Será que eu que não consigo perceber de que forma aquele momento ali me transformou enquanto professor? Não tem... não existe nenhum momento de formação que a gente não saia diferente, né? Se você vai fazer um curso para você voltar do mesmo jeito...

A seu ver, a prática pedagógica deve ser constituída por quais elementos?

A prática pedagógica, pelos elementos participantes do processo, mesmo professores, estudantes, é numa relação não talvez tão hierárquica, mas uma relação mais participativa de dar a voz aos alunos... não me dediquei a uma folha em branco. O mais importante é a relação com o conteúdo tanto dos professores quanto dos alunos com esses conteúdos, do que o professor busca em termos de fonte de informação, de conhecimentos, que vão servir para a sua prática. É toda aquela bagagem que ele traz tanto de experiências como de vários conhecimentos que ele possui e as próprias mudanças que vão ocorrendo durante o processo...eu acho que tudo isso faz parte da prática.

Como é construída a sua prática pedagógica de forma bem específica?

A minha preocupação é com aquele momento de formação. Então de que forma eu vou organizar selecionar os materiais, os conteúdos, para que aquilo realmente funcione, para que tenha algum sentido, para que os alunos consigam perceber qual é o objetivo daquele momento, daquela disciplina, o que que eles vão aprender, porque eles precisam aprender aquilo ali. De que forma aquilo vai ser importante para a atuação profissional dele? Eu acho que é mais nesse sentido e em termos de conteúdo trazer de uma forma que possam ser possíveis de serem compreendidas mais fácil possível, nesse sentido e procuro, da forma como eu te falei, dar voz aos alunos de ter uma participação maior, de saber realmente como está o andamento, se a forma que a gente está levando, por exemplo, o andamento daquela disciplina está adequada, e eu percebo que isso já trouxe momentos muito importantes. Um exemplo do que aconteceu no estágio. Antes, no estágio, a gente tinha um momento, não ia direto para as escolas e tinha aqui mesmo um momento de discussão de alguns textos, de algumas coisas antes de ir para o estágio, e o que que eles perceberam? Os alunos do primeiro estágio, eles perceberam que na hora de fazer o relatório eu pedi a eles fazerem algumas pesquisas na área de ensino e eles perceberam que eles não tinham leitura sobre isso, então eles mesmo sugeriram durante o momento de apresentações, de socialização de experiências, que a gente tivesse um momento de discussão de artigos na área e, no estágio seguinte a gente fez isso e foi bastante gratificante, então eu fiquei pensando se eu não tivesse dado essa oportunidade deles se manifestarem, talvez a gente nunca tivesse esse momento.

Você concorda que a prática pedagógica diz respeito a produção coletiva do conhecimento?

Eu concordo. Eu acho que é mais de construção, às vezes o que acontece é que você não consegue o espaço necessário para que o aluno possa ter uma autonomia nessa construção do conhecimento, e ele acaba sendo refém de reprodução, apenas aquilo que está sendo dito, até mesmo a forma como, por exemplo, você vai avaliar aquilo. Você só aceita se tiver dentro daquela forma que você pensa ou daquela forma que determinados autores pensam e não possibilita que ele consiga reelaborar aquilo dentro das suas possibilidades, cada um dentro do seu repertório, ele vai elaborar tudo de uma forma diferente que a gente tem que ter ciência que ocorre esse processo.

A seu ver a prática pedagógica é meramente de instrução apenas, ou ela se preocupa com uma formação mais ampla?

Em alguns casos é meramente instrução, até mesmo de situações que a gente ouve ou que a gente vivenciou, até mesmo nós, enquanto alunos, vivenciamos isso de só instrução, às vezes não tem a oportunidade de explicar, de ter um pensamento, de ter uma construção de qualquer coisa, e em alguns casos, ela se preocupa com uma formação mais ampla, isso vai depender das concepções, da forma do próprio professor, de como ele encara aquele momento, de como ele encara o ensino, como ele percebe os alunos, qual a concepção que ele tem dessa própria formação, né? Às vezes você fica, por exemplo, muito isolado, pensando por exemplo em um curso como todo, você estuda o mesmo conteúdo ou partes do mesmo conteúdo em disciplinas diferentes e você, se você não é levado a pensar sobre isso, você não consegue estabelecer uma conexão entre eles... Parece, por exemplo...na biologia acontece muito isso que se chama ciências biológicas, as coisas estão ali nas caixas que você não consegue, você vai estudar ecologia e na ecologia você vai ver que o que eu estudei em botânica tem a ver com aquilo que eu estudei em zoologia, que eu estudei em genética... aí você vai estudar evolução: “Ah, evolução, está relacionada com ecologia”, mas às vezes, é o que? As áreas estão, tão separadas que até aqui eu vou, aí quando chegam nas fronteiras não conseguem caminhar e isso acaba refletindo nesta questão da formação mais ampla. Muitas vezes os conteúdos foram separados por algum motivo, talvez na especialidade, você estuda um pouco melhor, entretanto, esse caminho inverso que você andou tanto que não consegue achar o cominho de volta para perceber que aquilo ali é um todo. Às vezes, a gente tem essa dificuldade.

Você concorda com que existe um distanciamento entre o universo da pesquisa e o universo do ensino?

Sim, com certeza. Esse distanciamento é visível, acho que em todas as áreas de conhecimento.

A sua prática pedagógica é a mesma de quando você iniciou a sua profissão docente? Havendo mudanças, a que você atribui? Temos aqui algumas alternativas: desmotivação profissional, adequação institucional, as escolas foram modificando sua prática nesse caso o ensino superior, falta de acesso a pesquisas na sua área de formação ou outra que queira relatar?

A prática já mudou bastante, eu acho que mudança de concepção... concepção do próprio trabalho da função mesmo do professor... e atualmente até mesmo no doutorado essas discussões que eu tenho tido sobre epistemologia acho que tem mudado mais ainda minha forma de enxergar o próprio conteúdo. Pensando nessa relação com o conteúdo, eu acho o

	<p><i>acesso maior a algumas pesquisas, né? Eu penso que se eu tivesse me fechado e ficado em uma leitura em uma determinada área, talvez minha concepção fosse diferente, então procuro ler outras coisas. A gente começa a perceber alguns materiais, algumas ideias que talvez não tenham uma ligação direta, mas que acabam em algum momento influenciando na nossa prática. Instituição acaba adequando um pouco, né? Principalmente quando eu trabalhei em instituições de ensino privado e tem determinados formados, né? e a gente tem que seguir e isso acaba também mudando um pouco a nossa prática do tanto que a gente, às vezes é obrigado a fazer, de forma que a gente pode pensar de maneira diferente e, além disso, eu acho que as nossas próprias experiências que a gente vai tendo vão modificando, tanto as experiências de coisas que dão certo como as frustrações também!</i></p> <p>A seu ver a prática pedagógica é de caráter universal, comum em suas bases à todos os professores ou cada professor elabora a sua?</p> <p><i>As práticas pedagógicas têm elementos de caráter universal, até porque são construídas de elementos semelhantes, os objetivos são semelhantes, algumas situações de ensino são semelhantes, entretanto cada professor acaba tendo suas experiências particulares e reelaborando aquilo à sua maneira, então dentro do contexto específico em que ele trabalha, ou se vendo diante de uma nova situação ou se vendo diante de um desafio que talvez ele não tivesse preparado, às vezes, só mesmo pensar que por mais que se tenha situações parecidas, cada situação particular vai requerer do professor uma atitude talvez diferente. Às vezes, alguma coisa que talvez ele já tivesse preparado e não se desse conta ou talvez ele não está preparado, mas se vê desafiado e a partir dali começa a repensar alguma questão.</i></p>
<p>Quanto a formação profissional e a experiência docente</p>	<p>Professor faça um breve relato sobre sua formação ressaltando aspectos positivos e negativos?</p> <p><i>Eu tenho uma formação dupla, me formei primeiro em Comunicação a e depois eu fiz Ciência Biológica, Depois da comunicação eu já tinha decidido ser professor, professor universitário, então enquanto eu fazia o curso de Biologia, eu fiz especialização e fiz mestrado. Fiz especialização em Metodologia do Ensino Superior já visando essa atuação do ensino superior, e depois eu fiz Mestrado em Educação e atualmente estou fazendo Doutorado em educação e Ciências, visando também em contribuir nessa área que atuo. Então eu trabalhei primeiro na comunicação também dando aula de comunicação e depois eu vim para área de ensino de biologia. No meu mestrado eu já trabalhei com divulgação científica e educação e já fui aproximando as duas áreas, tentando fazer uma interface entre a educação e a comunicação e já voltado</i></p>

	<p><i>para o ensino de ciências. A partir daí consegui achar um rumo do que às vezes a pessoa acha que não tem nada a ver, né? A gente, às vezes, que separa tantas coisas que parece que não tem uma relação e a gente pode estabelecer essas relações. Em relação aos aspectos positivos e negativos falando principalmente da licenciatura, o que a gente ainda percebe é que é na formação que eles chamam de bacharelismo é muito mais voltada para as áreas mais gerais, por exemplo, da biologia do que necessariamente discutir a formação do professor. Então fica muito renegado a disciplinas pedagógicas, mas as outras disciplinas não trabalham muito como que se deve ensinar aqueles conteúdos quando você for professor, é um dos principais pontos negativos, esse ainda em termos da formação. Entretanto, na minha formação dentro da licenciatura eu sempre busquei essa área, então dentro da biologia tem várias áreas: tem botânica, genética, e eu fui trabalhar mesmo na área de ensino. A minha pesquisa, os grupos com os quais eu me envolvi e as minhas produções tem sido todas nessa área, ou trabalhando com a mídia da educação ou trabalhando com o ensino de ciências e biologia.</i></p> <p>Quantos tempo de docência você possui e desses, quantos destinados ao ensino superior?</p> <p><i>Eu já tenho torno de oito anos no ensino superior, eu não trabalhei oficialmente no ensino, na educação básica. E eu trabalhei torno de quatro a cinco anos, eu comecei primeiro na Pedagogia depois eu fui para Comunicação e na Pedagogia eu já trabalhava nessa área de educação e comunicação, e depois eu fui para a comunicação e isso eu acho que foi há cinco anos e eu to a três anos aqui trabalhando no ensino de Biologia. Aqui eu trabalho com os estágios só com os estágios, e agora estou trabalhando com algumas disciplinas da área de formação de professores e educação ambiental.</i></p>
--	--

Quadro 7 – Entrevista com o Docente CB2

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p>ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS</p> <p>DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO</p> </div>  </div> <p>Nome do entrevistado: Docente CB3⁹²</p> <p>Curso: Ciências Biológicas</p>	
Unidade Analítica	Pergunta/Resposta
	Professor o que você entende por prática pedagógica?

⁹² CB – Ciências Biológicas

<p>Prática pedagógica</p>	<p><i>Prática pedagógica para mim eu acho que é tudo relacionado a esse fazer docente, da intencionalidade. Assim, pensa-se muito nesse planejamento, na intenção, o que se quer realmente em relação a um sujeito, para quem. Às vezes a gente se preocupa muito com algumas formalidades e esquece do sujeito, esquece dos alunos, então acho que a prática pedagógica tem que incluir tudo isso, um bom planejamento, pensar muito bem nesses sujeitos, nas condições para a gente poder estruturar estratégias importantes, e também, ao longo do processo fazer uma boa avaliação, que seja uma avaliação que dê conta do processo como um todo, não uma avaliação só no final, pensar em uma avaliação mais formativa e tal.</i></p> <p>A prática pedagógica no ensino superior é diferente da prática do Ensino médio? Em caso de a resposta ser afirmativa, qual seria essa diferença?</p> <p><i>Com certeza. Eu gostei muito de poder ter trabalho na educação básica, e no ensino médio, agora é completamente diferente o ensino superior. Aqui na UFMA fiquei um tempo com estágio e é uma coisa que eu gosto muito. Toda vez que eu vou para a escola eu faço com muito carinho, assim gosto bastante, e é muito diferente, porque como eu estava comentando, como é muito importante que o professor pensar nos sujeitos, pensar nos alunos, são alunos de perfis muitos distintos, aí o professor tem que pensar sua ação em prol desse sujeito. Então pensar em um aluno de ensino médio, um adolescente, ele tem ainda muitas questões, informação, lógico, a gente sempre dá informações a ele, mas um adolescente, um aluno de ensino médio a gente tem que pensar nessas questões de procedimentos e atitudes com um zelo, um cuidado bastante grande, então essa questão quando a gente fala da educação básica da formação para cidadania ela é muito importante, não dá só para pensar nos conteúdos consensuais, a gente tem que ampliar esse pensamento e se dedicar a isso, Às vezes, o professor de ensino médio por pressões de vestibular ou qualquer outra coisa, fica muito nesses conceituais.</i></p> <p>A seu ver, a prática pedagógica deve ser constituída por quais elementos?</p> <p><i>Eu acho que eu acabei até respondendo isso um pouquinho naquela primeira pergunta que eu me empolguei um pouco, mas retomaria alguns. Acho que na questão do planejamento. O professor pensar nessa sua intencionalidade, e sempre pautar nesse olhar para o aluno, ele não pode estar reproduzindo aula que ele já tem, então pensar em um bom planejamento, pensar nesse aluno, ensinar e além disso, pensar estratégias que atendem essa necessidades, como eu já tinha falado pensar nesse</i></p>
---------------------------	--

<p>Prática pedagógica</p>	<p><i>rol de conteúdos que não fiquem só pautados nessas questões só muitos conceituais, então pensar nessas questões mais procedimentais, atitudinais e principalmente pensar em uma avaliação que seja mais processual, que consiga dar conta do processo de uma maneira mais ampla e que não fique só pontualmente dispersa em cima do planejamento.</i></p> <p>Como é construída a sua prática pedagógica de forma bem específica?</p> <p><i>Ministro aqui no curso algumas disciplinas e eu sempre procuro reavaliá-las. Então, no final da disciplina a gente sempre faz discussões sobre como foi, como a disciplina pode ser melhorada, e eu levo muito isso em consideração, então, toda nova turma que eu assumo eu tento pensar pelo menos em alguma coisa diferente que eu possa melhorar, que eu possa mudar de acordo com o que os alunos trouxeram, então isso é uma coisa que é sempre bastante presente. Gosto de ter alunos monitores, acho que eles podem também trazer um pouco esse retorno. Para serem monitores eles já tiveram, já cursaram essa disciplina, então às vezes, eles acabam ajudando muito nesse sentido, por já terem vivenciado a disciplina ajudarem na estruturação de algumas atividades, e também pensar nas questões das turmas. Às vezes, a gente tem turmas que são muito numerosas, então a gente também precisa pensar que algumas atividades não cabem pra turmas que são muito numerosas então, na hora que eu penso em planejamento, eu tento levar tudo isso em consideração, eu particularmente, gosto de turmas pequenas, porque a gente acaba conseguindo fazer atividades com o nível de profundidade maior.</i></p> <p>Você concorda que a prática pedagógica diz respeito a produção coletiva do conhecimento?</p> <p><i>Penso que sim, desde que se ache sintonia entre o professor e a turma para esse fim, pautando-se em um conhecimento já dado para ser o desencadeador desse processo.</i></p> <p>Você concorda com que existe um distanciamento entre o universo da pesquisa e o universo do ensino?</p> <p><i>Há, com certeza. E, de certa forma, isso acaba trazendo problemas no ensino, pois existe aquilo que os próprios alunos definem como professor pesquisador e o professor, que por esses distanciamentos parecem ser realmente duas coisas distintas.</i></p> <p>A seu ver, a prática pedagógica é meramente de instrução apenas ou ela se preocupa com uma formação mais ampla?</p>
---------------------------	---

Gostei muito dessa pergunta! Então, para mim a prática não pode ser de instrução de maneira alguma, porque é aquela coisa: às vezes eu faço essa observação com os alunos, não dá para ser professor de dar palestra, não pode ser. A gente não dá para ficar só sendo para ilustrar não, não é pra isso já tem que ser pautado na formação, a gente tem que pensar é... que... temos um compromisso né, uma função social enquanto professor muito grande, então ela tem que ser pautada sim, a por isso que às vezes eu sou um pouco repetitiva mais pensar nesse sujeito de que maneira eu posso contribuir é... fundamental.

A sua prática pedagógica é a mesma de quando você iniciou a sua profissão docente? Havendo mudanças, a que você atribui? Temos aqui algumas alternativas: desmotivação profissional, adequação institucional, as escolas foram modificando sua prática nesse caso o ensino superior, falta de acesso a pesquisas na sua área de formação ou outra que queira relatar?

Eu fico pensando...eu posso incluir um relato breve? Minha primeira aula no Ensino Fundamental, os alunos estavam muito alvoraçados, agitados e eu me lembro que até um se pendurou na cortina e eu fiquei muita assustada, porque eu não conhecia aquele perfil de aluno e tal e eu queria ir embora. Eu lembro que eu dei aquela aula, mas eu fui falar com a coordenadora, porque eu queria ir embora, não iria conseguir trabalhar lá, e foi essa uma das escolas que eu trabalhei por mais tempo, e eu acho que é porque tinha uma coordenação muito boa, que dava um apoio para o professor, e essa coordenadora teve muita paciência comigo nesse início. Ela falou: calma e tal, então assim eu vejo que minha prática mudou bastante e vejo que tudo por conta desse acúmulo de experiências iniciais em algumas escolas que eu trabalhei, principalmente nesta que eu relatei que houve isso, mas que tinha um apoio bastante grande com o professor. E depois acho que quando eu estava dando aula, inicialmente, eu não estava ainda fazendo a pós-graduação, só tinha me formado, e depois com a pós-graduação, com essas leituras, acho que incluiria essa letra que você citou em relação a leitura, acho que ajudaram mais essa reflexão, mas essa prática, no meu caso, principalmente em relação ao ensino fundamental e médio me ajudaram e muito a entender o que é ser um professor, para que a gente tem que se preocupar com a formação de um aluno. Acho que a minha prática hoje é bastante distinta do que foi no início. Quanto à desmotivação, eu nunca me senti desmotivada, já me senti muito cansada em trabalhar em muitas escolas. Eu acho que nunca neguei nenhum convite de trabalho de nenhuma escola, porque eu gostava muito, mas desmotivada eu nunca me senti. Eu também já trabalhei em bastantes projetos como voluntária, eu gosto muito de ser professora nos mais diversos níveis. Eu, às vezes, estando apenas no ensino superior, sinto falta da educação básica, então por isso que às vezes o estágio

	<p><i>me supriu um pouco essa necessidade, mas eu tenho também a intenção de poder ser voluntária em algum projeto. É para trabalhar com alunos da educação básica.</i></p> <p>A seu ver a prática pedagógica é de caráter universal, comum em suas bases a todos os professores ou cada professor elabora a sua?</p> <p><i>Eu vejo pelas duas formas. A gente deve ter alguns ideais, nortes a seguir, e eles seriam universais, independente de área e tal. Agora a gente não pode também massificar. Eu vejo que aquilo que é universal são esses nortes que a gente tem, que é aquilo que a gente deve prezar. Agora, o professor tem que ser autônomo mesmo da sua própria prática, tem que compreender a realidade dele para conseguir fazer um trabalho de formação efetivo. Eu vejo pelos dois lados, vejo que, lógico, a gente pode enquanto professores pensar em alguns ideais que a gente preze enquanto formadores, agora cada um tem o seu, a sua contribuição que é local, que é por isso que ele tem suas particularidades. Por exemplo, se eu desse aula em Codó será que eu faria exatamente igual? Com certeza não, mas eu continuo com os meus ideais. Se eu fosse para lá, só que lá eu vou pensar naquela realidade com as suas particularidades.</i></p>
<p>Quanto a formação profissional e a experiência docente</p>	<p>Professora faça um breve relato sobre sua formação ressaltando aspectos positivos e negativos?</p> <p><i>Eu fiz curso de graduação em Ciências Biológicas e depois fiz Mestrado e Doutorado na área de Educação. Pensando na educação como um todo, acho que pontos positivos...vou destacar alguns que eu acho que ao longo da graduação eu pude, na fase final, ter uma ideia melhor sobre os processos, tanto os biológicos, pensando de uma maneira mais macro entender mais as relações, o que no início da graduação a gente não pensa muito, a gente tem um olhar muito micro, um olhar estereotipado do que é ciências, de como as coisas funcionam, e esse é um ponto que eu destaco como positivo durante a graduação. Ponto negativo durante a graduação eu destaco dentro da licenciatura. Ao meu ver, algumas práticas mesmo dentro do estágio, acho que deixaram a desejar, acho que queria ter tido mais experiências dentro do estágio, um respaldo maior dentro, tanto das disciplinas quanto do estágio, com relação a essa questão reflexiva do professor. Depois, na pós-graduação, acho que pontos positivos, acho que ampliar os referenciais, poder conhecer outros autores também me fez refletir sobre outras coisas e também achar minha identidade. Ter ido para a área de educação, a princípio, era uma coisa que eu tinha apostado, mas também não tinha muita certeza, e ao longo da pós-graduação eu fui tendo um pouco mais dessa certeza de que era isso que eu queria fazer, que era essa a carreira acadêmica que eu queria seguir. E foi, eu acho, que a ampliação dos referenciais me</i></p>

	<p><i>ajudou também nessa questão de encontrar minha identidade. E os pontos negativos durante a formação na pós-graduação, tinha a questão do tempo. Fiz a pós-graduação e optei por não receber a bolsa e trabalhar. Eu achava que era uma coisa importante poder dar aula, queria ter essa experiência mais vasta, mas isso me complicava em relação ao tempo, então eu acho que isso é um ponto negativo... pensando sobre isso, fazendo uma avaliação, ainda faria a mesma coisa, mas se eu tivesse um tempo a mais talvez faria as coisas com mais tranquilidade.</i></p> <p>Quantos tempo de docência você possui e desses quantos destinados ao ensino superior?</p> <p><i>Assim, da minha docência eu tive oito anos na educação básica, dando aula de ciência e biologia no ensino fundamental e médio. No ensino superior, antes de entrar aqui na UFMA em 2011, eu dei aula durante um ano e alguns meses na UNESP, também já ligada a metodologia de ensino e, além da minha experiência aqui, em 2011 eu já fui professora substituta lá na UNESP.</i></p>
--	--

Quadro 8 – Entrevista com o Docente CB3

6.3.2 Professores de Pedagogia

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p>ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO</p> <p>Nome do entrevistado: Docente PE1⁹³</p> <p>Curso: Pedagogia</p> </div>  </div>	
Unidade Analítica	Pergunta/Resposta
Prática pedagógica	<p>Professora o que você entende por prática pedagógica?</p> <p><i>Eu vejo assim a prática pedagógica: tem a pratica pedagógica que se insere na prática docente. Eu acho que a prática docente se insere em várias práticas, e umas dessa praticas é a pratica pedagógica. Na minha visão, a pratica pedagógica significa esse exercício do fazer docente, de preparação para as aulas, e no momento da aula em que você estabelece o diálogo com a turma e também nos momentos que você planeja as aulas, estabelece o contato com o seu material de trabalho. Eu, particularmente, insiro na minha prática pedagógica esse conjunto, não só o</i></p>

⁹³ PE – Pedagogia

<p>Prática pedagógica</p>	<p><i>momento da sala de aula, momento da sala de aula é uns dos momentos dessa prática, porque quando eu estou planejando há uma prática pedagógica, mesma que ela não esteja contando com a presença viva do estudante, mas ele está presente no momento que eu estou planejando a aula que eu vou dar para a turma.</i></p> <p>A prática pedagógica no ensino superior ela é diferente da prática do ensino médio? Em caso de a resposta ser afirmativa qual seria essas diferenças?</p> <p><i>Olha, em termos de atores, assim de sequências de rotina, elas são similares, você tem o momento do planejamento um momento da explanação da aula, momento das correções etc., isso é uma rotina, agora em que ela difere na questão metodológica ela difere, porque são públicos diferentes, com expectativas diferentes, e a diferença que eu vejo nesse sentido, da questão metodológica e da dinâmica institucional, de um espaço de ensino superior e de espaço de ensino médio, porque no ensino superior você tem o ensino, a pesquisa e a extensão, a sua prática pedagógica em sala de aula ela também, de alguma maneira, se interconecta com essa três dimensões. Pelo menos eu compreendo assim.</i></p> <p>Diante das exigências educacionais da contemporaneidade, como você analisa a prática pedagógica do professor universitário considerando: os dilemas encontrados no exercício da docência do ensino superior e os saberes docentes e a sua interferência na prática pedagógica?</p> <p><i>Olha, uma questão que eu vejo que está presente no ensino superior, na prática que é das exigências da contemporaneidade para o professor universitário é que nem todo professor universitário tem o preparo para a docência. Eu não sei se eu vou ser bem pontual nesta pergunta e depois quando você perguntar antes da próxima questão e você achar que eu não contemplei eu posso refazer, mas eu vejo assim, são diferentes tipos de professores universitários: aquele professor universitário que é pedagogo, tem o professor universitário que é de outra profissão, mas tem a formação para a docência, cursos de especialização ou de outra natureza e tem aquele professor que é professor de outra profissão, mas não tem preparo para a docência. Aí você não pode tratar ou compreender os três ao mesmo nível de expectativas e de exigência em termos de contexto. Hoje estamos no mesmo contexto, mas as formas como eles vivenciam esse contexto e os dilemas que eles encontram são muito diferentes, porque uns irão ter os saberes da docência somente da experiência, outros não vão ter nem da experiência, que é outra característica também. Muito notadamente nos últimos anos, pela facilidade de informação, de cursos de pós-</i></p>
---------------------------	---

graduação, pós-doutorado, você tem hoje professores que só foram alunos, eles saíram da graduação para o mestrado, do mestrado para o doutorado, fizeram concurso e entraram na universidade, eles nunca foram professores, essa é uma caracterização que está acontecendo na docência hoje, então esses professores não têm nem o saber da experiência nem da docência, então essa pergunta é muito complicada é uma gama de possibilidades de compreender esses dilema. Tem pessoas que estão na profissão não por que escolheram a docência, então essa pergunta dá uma tese.

A seu ver a prática pedagógica deve ser constituída por quais elementos?

Olha, a prática pedagógica, acho que ela tem primeiro que partir de uma postura diante da prática pedagógica. Uma coisa que eu não mencionei, que eu volto à pergunta passada, que eu mantive e que eu acho que fui aprimorando é a postura dialógica, e eu considero que esse é um ponto de partida, você perceber que você não é dono da verdade, que o seu aluno faz parte como ser que aprende o que tu ensinas, e tu estás na sala de aula para aprender e para ensinar, esse é o ponto de partida, para mim, da prática pedagógica: a tua postura diante dela. Aí depois segue a opção por assumir bem essa prática, ter a consciência política e social da tua competência como colaborador de formação de pessoas, de profissionais que vão ser melhores e vão ser pessoas que vão assumir sua profissão. Então, assumir com responsabilidade o caráter político da profissão e ter responsabilidade de selecionar, de estudar, de ser presente, de não faltar, de ter critérios, de ser responsável, de ter compromisso.

Como é construída a sua prática pedagógica de forma bem específica?

Ela é construída levando em consideração alguns elementos, o conhecimento científico, o planejamento e os alunos.

Você concorda que a prática pedagógica diz respeito a produção coletiva do conhecimento?

Eu acho que eu até respondi um pouco antes, quando eu falei da postura desse ser que ensina, desse ser que aprende, que é o aluno, que é o professor em sala de aula. Você traz para a sala de aula uma coletividade que está posta na sua história pessoal, da tua vida, esse implica na sua vida profissional, das pessoas que te ensinaram a ser professor e professora, dos livros que tu lê, dos autores que produziram os saberes que tu adquiriste por via de leitura, de aula dos teus professores. Eu acho que quando a gente chega na sala de aula a gente já faz um todo, coletivo, junto, e essa construção coletiva que se dá no próprio momento

da aula, com o ouvir o aluno, com o perceber a compreensão dele com aquilo que ele te traz, com aquilo que ele te inquieta, que ele te inquire.

A seu ver a prática pedagógica é meramente de instrução apenas, ou ela se preocupa com uma formação mais ampla?

Olha, há quem acredita que é só instrução. Eu nunca, assumi assim. Eu não sou uma professora de instrução, eu sou uma professora de educação, eu sou uma educadora, desde que eu assumi, porque eu estudei no colégio que era assim, as diretoras eram assim, a educação que a gente recebeu foi pautada na liberdade e na responsabilidade. Eu sempre, a partir do momento que eu fui estudando no magistério, eu nunca vi a pedagogia como instrução nesse processo, ela tem o caráter instrucional, logico, mas essencialmente ela não é instrucional, ela é educativa.

A sua prática pedagógica é a mesma de quando você iniciou a sua profissão docente? Havendo mudanças, a que você atribui? Temos aqui algumas alternativas: Desmotivação profissional, adequação institucional, as escolas foram modificando sua prática nesse caso o ensino superior, falta de acesso a pesquisas na sua área de formação ou outra que queira relatar?

Olha em alguns aspectos ela é diferente, claro, graças a Deus, e outras não! E em alguns aspectos eu considero que não é deferente, por exemplo, desde de que eu comecei a dar aula, eu sempre fui muito criativa na minha metodologia, então isso permanece, modéstia à parte. Eu procuro sempre renovar, criar, mesmo no processo avaliativo. Eu sempre fui muito diferente em termos de superar aquilo que estava posto tradicionalmente como modelo de avaliação dessas coisas, isso eu fui aprimorando, eu mantive. Outra coisa que eu mantive ao longo desses anos, eu acho que é o entusiasmo. Eu nunca perdi o entusiasmo. Dar aula é uma coisa que eu gosto de fazer, sou animada, fico curiosa quando vou receber uma turma, procuro comprar sempre coisas novas, atualizadas, que é outra coisa que permanece. Eu sempre procuro renovar minhas aulas, mesmo que eu dê a mesma disciplina. Eu lembro que eu dava a mesma disciplina quando eu comecei a trabalhar, mas sempre renovava o material, procurava coisas novas, agora é lógico que muita coisa mudou em decorrência de que, uma delas é justamente isso que já foi sugerido, você vai mudando por conta do tempo de trabalho, vai aprimorando, adquirindo os saberes das experiências, aí você vai, eu fui aprendendo a lidar com situações diferentes, situações que hoje eu enfrento de uma maneira mais tranquila que a um tempo atrás nem tanto. Também os saberes acadêmicos, a forma que eu fui procurando inserir meus conhecimentos. Hoje eu não sou uma professora estreatante, eu sou uma professora que já tem um tempo de

	<p><i>serviço, que já tem uma qualificação. As pesquisas na sala de aula ajudam também. A mudança educacional pesa também, hoje a escola, universidade são diferentes, eu comparo as aulas, as turmas que eu tive quando eu comecei a dar aula, mudaram muito, comparando com a caracterização que a gente tem hoje de sala de aula em termos de faixa etária, de interesses pelos cursos, isso também contribui.</i></p> <p>Você concorda que existe um distanciamento entre o universo da pesquisa e o universo do ensino?</p> <p><i>Olha em geral sim, principalmente quando a gente considera, principalmente por parte daqueles que consideram a pesquisa como algo separado do ensino. É como algo que é distante dos seres que estão na tua sala de aula, mas se você consegue ser um professor pesquisador na sua própria sala de aula, com a tua própria sala de aula, ela não é tanto distanciada.</i></p> <p>A seu ver, a prática pedagógica é de caráter universal, comum em suas bases a todos os professores ou cada professor elabora a sua?</p> <p><i>Olha tem algo que eu chamei ali daquela questão de como rotina que é aquele período preparatório, período do exercício, período posterior ao estar com os alunos, são rotinas comuns. Você tem que ver o contexto, o espaço geográfico, o tempo que se dá às pessoas que estão nesse processo, a instituição que se dá, a faixa etária, as pessoas, figura do professor, a sua história de vida, a sua história profissional, então, é lógico que você vai aprendendo com os outros, você pode repetir coisa dos outros, mas o seu fazer é o seu fazer e cada um vai adquirindo sua característica. Eu acho que o tempo vai ajudando você a adquirir certas características que vão te dando uma referência que, até partes dos seus colegas vão dizer de ti: “Fulano é assim como professora, ela tem tais características”. Você vai assumindo isso gradativamente, e cada professor eu entendo no seu tempo, no seu espaço, de acordo com os sujeitos que estão envolvidos. As turmas não podem ser iguais, não é universal, ele tem como didática os passos, o Paulo Freire colocou outros passos. De acordo com o teórico que você vai pegar, ele vai denominar de passos, de nível, de estágio, mas são caminhos a percorrer, podem ser considerados universais ou não. De repente em uma outra realidade, em outra cultura, eles não são por essa via necessariamente. Neste esquema, com certeza cada espaço cada tempo, é um tempo, um espaço e uma construção de prática pedagógica diferenciada.</i></p>
	<p>Professora faça um breve relato sobre sua formação ressaltando aspectos positivos e negativos?</p>

Quanto a formação profissional e a experiência docente

Eu comecei minha formação docente no ensino médio, que na época era ensino de segundo grau, formação do magistério. Então eu fiz o magistério no segundo grau e na mesma época que eu passei na universidade para Pedagogia, eu já comecei a trabalhar como professora no colégio que me formei. A minha opção de Pedagogia foi uma opção bem clara. Eu não fiquei em dúvida e, quando eu optei por Pedagogia, eu já sabia que eu queria fazer orientação educacional, e fiz também magistério, que na época era habilitações, então, havia habilitação educacional, supervisão, administração e magistério. Depois eu terminei e fui começar a trabalhar no interior e quando eu voltei para São Luís, eu senti a necessidade de fazer um curso de especialização. Na verdade, eu já senti essa necessidade quando eu estava trabalhando no interior, porque eu dava aula na UEMA e trabalhava como diretora de colégio, mas na época a minha inscrição não foi possível, porque eu solicitei para a disciplina que eu lecionava que era Sociologia da educação, mas eles não aceitaram porque eles deram prioridade aos cientistas sociais e eu era pedagoga, mas aí eu depois consegui fazer a minha especialização em orientação educacional e fiz. Naquela época parecia o que hoje é um mestrado, eu tive que ir pra Minas e fazer um curso de período especial de férias, depois eu continuei trabalhando e optei por fazer um mestrado em uma área que eu senti necessidade, porque eu não tinha feito minha, nem a graduação nem a especialização, que foi em Administração e Supervisão Escolar. Então meu mestrado foi feito em Educação, mais especificamente voltado para administração e supervisão, então com o mestrado eu tentei suprir aquela carência formativa que eu tive no início, porque a minha prática profissional também estava exigindo, e eu senti a necessidade de ter essa formação. Depois eu continuei trabalhando. Na época do mestrado eu já era professora substituta na UFMA, e depois passei para efetivo no próprio percurso do mestrado, e depois eu fiz um doutorado também em educação, A minha dissertação foi uma dissertação voltada para história da educação. Meu objeto de estudo foi a pesquisa de história institucional, e quando eu optei para fazer um mestrado, a linha que eu escolhi foi a de formação docente, porque na minha área de trabalho na Pedagogia como professora que eu era, o que eu trabalhava. e também no Marista, que eu trabalhava na época no Marista, e eu fiz o doutorado com o foco em formação docente e depois fiz o pós DOC, na área de gênero e interculturalidade. Então, o que eu percebo na minha formação é que ela foi tranquila, no sentido de que eu sabia o que queria como formação geral, que seria Pedagogia, exercício do magistério, agora ela foi difícil por conta do contexto que eu vivia. Não existia as facilidades que se tem hoje, então eu tive que me deslocar sempre, eu tive que recorrer a instituições fora de São Luís, desde a especialização até o pós-doutorado, então, a dificuldade foi essa, eu tive que ir realmente além da minha

	<p><i>comodidade para poder fazer a minha qualificação.</i></p> <p>Quantos tempo de docência você possui e desses quantos destinados ao ensino superior?</p> <p><i>Vamos fazer conta? Eu comecei a comecei a trabalhar aos 19 anos, minha carteira assinada, então faça a conta aqui, eu comecei a trabalhar no magistério da educação básica, hoje é educação básica, então, 37 anos de magistério. Aí eu comecei, aí quando eu coleí grau com então com 23 anos, eu comecei a trabalhar no ensino superior.</i></p>
--	---

Quadro 9 – Entrevista com o Docente PE1

Unidade Analítica	Pergunta/Resposta
Prática pedagógica	<p>Professor (a) o que você entende por prática pedagógica?</p> <p><i>A materialização dos saberes e experiência na condução da aula, bem como a preocupação com os sujeitos alvos dessa prática pedagógica.</i></p> <p>A prática pedagógica no ensino superior é diferente da prática do ensino médio? Em caso de a resposta ser afirmativa, qual seriam essas diferenças?</p> <p><i>Eu penso que tem uma diferença muito grande. Para mim foi uma experiência riquíssima, mas ao mesmo tempo foi um desafio muito grande ser professor alfabetizador, pois me exigia uma dedicação, estudo e um certo temor da possibilidade de não conseguir fazer com que as crianças atingissem o objetivo que era terminar o ano alfabetizadas. Isso, para mim, foi um dos maiores desafios do ponto de vista da experiência. E aí eu vejo que existe uma diferença sim, em relação ao ensino superior, principalmente para nós, professores do ensino superior no campo da educação, pois muitas vezes nos caímos em uma discussão muito mais de uma idealização de escola, de prática do que essa vivência com uma escola real, com todos os</i></p>

⁹⁴ PE – Pedagogia

<p>Prática pedagógica</p>	<p><i>problemas, com alunos com todas as dificuldades e as defasagens etc. Para mim, o ponto crucial dessa diferença é essa: que quando você está na educação básica você vivencia uma prática muito mais próxima do real, porque você está lidando com todos os problemas e todos desafios ali, diferentes um pouco a meu ver, de quando você está na função de formar formadores, que você pode ficar refletindo muitas vezes sobre uma educação, muito mais de como ela deveria ser, e esta prática nossa que diferencia no ensino superior.</i></p> <p>Diante das exigências educacionais da contemporaneidade, como você analisa a prática pedagógica do professor universitário considerando: os dilemas encontrados no exercício da docência do ensino superior e os saberes docentes e a sua interferência na prática pedagógica?</p> <p><i>Essa temática de prática docente no ensino superior, principalmente no contexto da contemporaneidade, eu penso que nós, professores do ensino superior, estamos perdendo a noção dos saberes mais significativos diante de um desafio crucial que é a contemporaneidade, que tudo se transforma rapidamente e, muitas vezes, ficamos centrados em uma tradição de informação em que nós não superamos um grande desafio, penso eu, no ensino, que é essa relação teoria e prática ou da aproximação da teoria com uma realidade mais significativa para o próprio aluno que está em um processo de formação, isso principalmente no campo da Pedagogia, que seria primordial, que esse saberes docentes que deveriam pesar positivamente em uma formação mais significativa desses alunos, ficam um pouco alijado, quando nós ainda não superamos essa dicotomia da teoria e prática, porque a realidade da escola, a realidade do processo educativo ainda é uma questão muito distante do contexto do ensino superior. Então, aí eu penso que falta neste processo de ser professor no ensino superior, por mais que muitos professores tenham incursões pela pesquisa, mas ainda a universidade nesse contexto contemporâneo é muito teoricista, é muito teórica e é uma teoria que nem sempre leva como pano de fundo uma incursão na realidade dessas mudanças, as transformações que a própria sociedades e os sujeitos passam, então eu acho que tem um desafio aí a superar.</i></p> <p>A seu ver a prática pedagógica deve ser constituída por quais elementos?</p> <p><i>Uma prática pedagógica extremamente significativa deve ser norteada, a priori, por um prévio conhecimento de que sujeitos são esses que estão nesse processo, que vai se inserir nesse processo de formação. Isto para mim é um fator essencial. O segundo é que o professor tem que estar em um contexto</i></p>
---------------------------	--

recorrente de uma inovação, mas inovação no sentido de uma reflexão daquilo que ele está fazendo e sempre ter a preocupação de levantar com o sujeito-aluno, um feedback desse processo que está em curso.

Penso também que é fundamental para uma prática pedagógica mais significativa que o professor esteja "atenado" para o avanço da área que está militando pedagogicamente, pois o conhecimento é um processo que vem se avançando muito, então eu acho importante o professor acompanhar esse processo de evolução do próprio saber e incluir essas novas demandas desse saber no processo de formação. Isso é um ponto que pesa no envolvimento dos alunos no processo formativo.

Outro fator importante é o professor se atualizar no contexto da didática, mas também do próprio conteúdo. E outro é não perder de vista a realidade, a contextualização da realidade e, sempre que for possível, estabelecer essa relação. No meu caso, principalmente, que trabalho com uma incursão do passado na perspectiva da história, tenho sempre que ter a preocupação de estabelecer nessa prática uma compreensão desse passado, ele joga luz para nós entendermos. Os desafios que estão propostos no presente são pontos fundamentais para você assegurar em uma prática pedagógica que não fique só em uma teorização do que seria ideal: uma escola ideal, um aluno ideal e, perdendo a dimensão dos sujeitos que estão aí, e também dos sujeitos que os professores irão lidar no futuro, com uma escola que é real e todas as demandas de uma sociedade que está em constante mudanças. É o que tem me preocupado e é o que tento priorizar em uma prática pedagógica do ensino superior, sem perder de vista que o saber é um processo construído e que é importante estar sempre fazendo essa correlação com a realidade e, ao mesmo tempo, levantando o ponto de vista do aluno, fazendo um feedback.

Você concorda que existe uma subjetivação das instituições na figura do professor?

Tem um caminho que aponta para esse sentido, porque a universidade mudou muito. A universidade contemporânea veio perdendo um sentido de um espaço de formação mais ampla, porque a universidade atual tem deixado, ao meu ver, de ser um espaço da formação política, cultural em que os sujeitos que estão envolvidos nesse contexto, professores e alunos. Você tem uma universidade que as pessoas, principalmente os estudantes, se restringem que a formação só se dá no contexto da sala de aula e aí eu penso que isso tem influenciado em uma certa representação de que essa instituição, que deveria ter um sentido de uma formação mais ampla, isso recai muito em indivíduos. Nos professores, essa junção que alguns professores encarnam, principalmente no ponto de vista dos alunos, de um ponto de vista positivo essas ideias de instituição, de subjetivação do que é ser professor e outros encarnam também de ponto de vista

negativo, do que não é ser professor. Eu acho que a instituição tem se sustentado muito em função desses sujeitos particulares que, de alguma forma, uns se comprometem mais e ainda representam na sua prática, no seu envolvimento, do comprometimento do que deveria ser uma instituição de ensino superior e outros representam aquilo que não deveria ser, que não coaduna em ser uma instituição de ensino superior. Na minha época de estudante tinha uma tese: "Ou você faz universidade ou você passa pela universidade. Você fazer universidade é você viver todas as dimensões que a universidade propiciava e passar só na sala e depois ir embora, não se envolve com nada. Na minha opinião existe um pouco dessa subjetivação sim.

Você concorda que a prática pedagógica diz respeito a produção coletiva do conhecimento?

Sim, sem dúvida. Ela não pode ser uma "via de uma única mão", então acho que a prática pedagógica do professor só se torna significativa se envolver também esse outro sujeito da relação do aprender, que é o aluno. Eu acho que você constrói sim, coletivamente, essa questão. Acho que também é claro que o professor tem uma responsabilidade maior, mas em muitos momentos acho que ele tem que assumir um papel de um mediador desse processo de uma prática do saber, do ensinar nesse contexto da aprendizagem.

A seu ver a prática pedagógica é meramente de instrução apenas, ou ela se preocupa com uma formação mais ampla?

Ela deveria ser central na questão da formação. Essa ideia, eu entendo que muitas vezes, para muitos de nós, sujeitos professores pode ter encarado como um mero instrumento, mas nós temos que ter uma consciência que isso é central no processo de aprendizagem. Ao meu ver, a aprendizagem de fato acontece quando você realmente tem ciência de uma prática fundamentada, em que os objetivos que você pretende com aquela ação pedagógica estejam bem delineados. Eu considero isso como elemento fundamental nesse processo em relação a aprendizagem.

A sua prática pedagógica é a mesma de quando você iniciou a sua profissão docente? Havendo mudanças, a que você atribui? Temos aqui algumas alternativas: Desmotivação profissional, adequação institucional, as escolas foram modificando sua prática nesse caso o ensino superior, falta de acesso a pesquisas na sua área de formação ou outra que queira relatar?

A minha prática pedagógica vem mudando muito, primeiro porque eu acho a sala de aula um espaço sagrado que me motiva. A cada dia que eu adentro esse espaço as mudanças que venho percebendo tem sido em função dos desafios que cada ano e que cada semestre me deparo no processo de formação, e o tipo de aluno da universidade vem mudando muito. Você tem um aluno que chega na universidade com pouco estímulo ou com uma trajetória muito tímida de leitura, de capacidade ou predisposição para a reflexão, você tem um que espera muito mais que você dê pacotes fechadinhos de conhecimento. Essa realidade tem me preocupado muito e tem feito que a cada vez que penso, organizo, planejo ou elaboro um plano de semestre me exige estar sempre repensando o que foi feito no período e, o que tem dado certo, tenho mantido e cada semestre fico angustiada em procurar dar conta de uma formação que, de fato, envolva esses alunos e sem contar que no campo da história e da educação, onde tenho militado no ensino superior ainda há uma lacuna muito grande no campo da pesquisa. Tudo isso tem pesado em uma perspectiva de que a minha prática vem sendo mudada positivamente no que tange a essa experiência no ensino superior.

A seu ver a prática pedagógica é de caráter universal, comum em suas bases a todos os professores ou cada professor elabora a sua?

No campo da educação eu penso que essa questão de prática pedagógica, prática docente é permeada por uma certa polissemia de sentido. Eu tenho dificuldade de vê-la como uma perspectiva universal. Eu penso que a singularidade na definição de uma ação pedagógica ela pesa nessa questão. Agora, se tem que ter alguma perspectiva de uma certa universalidade é que ela não pode ser pensada, ao meu ver, no vazio. O que tem que ser universal nesse contexto, ao meu ver, é um referencial teórico que traz um sentido de aprendizagem. Eu acho que isso sim tem que se permear. Toda vez que um professor pensa ou põe em ação uma prática pedagógica agora a singularidade de como ela é posta em prática acho que pesa sim nessa questão, porque isso tem a ver, pois os sujeitos também são diferentes, singulares, então não dá para você, penso eu, ir numa dimensão de uma perspectiva mais universal, porque aí caímos em um certo de tecnicismo nessa relação de aprendizagem e, portanto, a mesma perde o sentido de ser significativa.

Você concorda com que existe um distanciamento entre o universo da pesquisa e o universo do ensino?

Sim, infelizmente não se tem conseguindo, apesar de todos os esforços, diminuir esses distanciamentos.

Você assume um referencial teórico como base na sua prática pedagógica?

	<p><i>Sim, tenho assumido sim uma perspectiva teórica, mas não "curto" de colocar para os meus alunos as possibilidades teóricas que existem para compreensão da realidade. Procuro sempre mostrar essas tendências teóricas no ponto de vista mais didático ou pedagógico, a que tipo de apreensão e conclusão elas fazem a realidade, mas sempre evidenciando o lugar onde me coloco e analisando os meus debates, as minhas reflexões sobre a educação, sobre a história. Eu tenho tranquilidade e ciência que assumo um referencial teórico, sempre muito aberto as mudanças e aberto no sentido de não colocar essas perspectivas uma como contraponto da outra, mas sempre tentando mostrar aos alunos que são possibilidades de você olhar uma realidade e compreender uma realidade e o desdobramento dessa perspectiva onde se chega, onde se pode chegar. É importante o professor se posicionar a respeito do lugar de onde ele fala.</i></p>
<p>Quanto a formação profissional e a experiência docente</p>	<p>Professor faça um breve relato sobre sua formação ressaltando aspectos positivos e negativos?</p> <p><i>Eu ingressei no curso de Pedagogia na década de 90, na UFMG (Universidade Federal Do Mato Grosso). No início da minha formação já manifestava essa vontade de ser professor e entrar para o ensino superior. Fiz mestrado em Mato Grosso e logo em seguida fui por dois anos professor substituto na UFMG e depois fui fazer doutorado na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), sempre articulando a questão da educação e a população negra. Em 2007 ingressei na UFMA (Universidade Federal do Maranhão), a partir de ser aprovado em concurso na área de história e política da educação e essa minha entrada na UFMA serviu para consolidar meu processo de formação.</i></p> <p>A sua experiência docente foi sempre no ensino superior?</p> <p><i>Não, pois tive privilégio de participar de todos os processos de educação. Em 1999 já estava formado e lecionando no ensino superior privado, mas resolvi parar e ser professor da educação básica nas cidades de Cuiabá e Vargem Grande, no Mato Grosso. Na educação básica fiquei por dois anos como professor da alfabetização até o terceiro ano do ensino fundamental, depois fui ser professor de ensino fundamental 2 e também do ensino médio.</i></p>

Quadro 10 – Entrevista com o Docente PE2



ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Nome do entrevistado: Docente PE3⁹⁵

Curso: Pedagogia



Unidade Analítica	Pergunta/Resposta
Prática pedagógica	<p>Professor (a), o que você entende por prática pedagógica?</p> <p><i>A grosso modo, posso dizer que é a ação do professor na escola.</i></p> <p>A prática pedagógica no ensino superior ela é diferente da prática do ensino médio? Em caso de sua resposta ser afirmativa, qual seriam essas diferenças?</p> <p><i>Sim. São os sujeitos, as expectativas de formação para ingressar no mercado de trabalho. Alguns confundem ingressar no mercado de trabalho e, muitas vezes, mediante ao debate, aos estudos, nós (professores) evidenciamos para eles que não podem limitar a ação, eles têm que assumir uma ação consciente no mercado de trabalho. As diferenças existem, talvez pela idade, pela expectativa de concluir um curso de graduação e assumir uma posição no mundo do trabalho, mas são juventudes. Nós caracterizamos o jovem do ensino médio e o jovem da universidade, são juventudes que devem ter a suas singularidades respeitadas e tratadas com muito respeito, e o professor deve observar bem as singularidades, as expectativas. Não sei se consigo identificar uma diferença contundente em relação a prática pedagógica. Talvez, como disse anteriormente, pelas expectativas de formação e em assumir uma posição imediata em relação a conclusão do curso.</i></p> <p>Diante das exigências educacionais da contemporaneidade, como você analisa a prática pedagógica dos professores universitários, considerando os dilemas encontrados no exercício da docência no ensino superior e também os saberes docentes e sua interferência na prática pedagógica?</p> <p><i>No atual momento nós (professores) estamos submetidos a toda uma ordem de transformações muito rápidas, e o professor lamentavelmente, muita das vezes, não consegue acompanhar o movimento da história, não consegue ainda se relacionar com as novas tecnologias, e o mesmo ocorre com o aluno que vem para a universidade com aqueles saberes que são do mundo da informação. Então, acontece em muitas ocasiões a existência de um conflito entre o professor e o aluno. O aluno não se sente compreendido, não se sente acolhido, porque na universidade</i></p>

⁹⁵ PE – Pedagogia

<p>Prática pedagógica</p>	<p><i>nós exigimos um conhecimento todo decorado, um conhecimento científico e o aluno vem deste mundo da informação, deste mundo que as coisas, que o movimento da vida é constante e muito mais rápido, e o jovem é seduzido por esse mundo da informação e, na universidade, muitas das vezes, nós caminhamos com passos mais lentos em relação a esse mundo, que as exigências, aquilo que os jovens estão submetidos, e muitas das vezes, nós não sabemos conduzir.</i></p> <p>A seu ver, a prática pedagógica deve ser constituída por quais elementos?</p> <p><i>Na prática é imprescindível que você detenha conhecimento teórico e prático, que você aprenda a lidar com os movimentos, com as contradições do processo de formação e as divergências do mundo, da sociedade e da educação, então, na prática pedagógica é imprescindível que você detenha o conhecimento científico, que você aprenda essencialmente a lidar com a diversidade do sujeito, suas histórias, o currículo, a educação a visão de mundo, de sociedade e de cultura. Então, a prática pedagógica, para que ela se materialize no contexto da escola, cujo objetivo é a formação da juventude, é imprescindível que nós levemos em consideração, que trabalhe o conhecimento teórico e prático, os sujeitos, os movimentos, as contradições e as totalidades.</i></p> <p>Você concorda com que existe um distanciamento entre o universo da pesquisa e o universo do ensino?</p> <p><i>Sim, apesar de que na minha formação não tive um aprofundamento na pesquisa e isso veio estrangular quando entrei na universidade. O hábito, a cultura da pesquisa não foi bem trabalhado por mim.</i></p> <p><i>Eu penso que há um esforço coletivo para que nós estabelecêssemos uma relação mais criteriosa entre pesquisa e ensino, mas considerando a realidade do país, os programas de pós-graduação, o ingresso nos programas que ainda são limitados, e a oferta de programas que trabalhem não só na oferta de vagas, mas que disseminem a cultura da pesquisa, eu penso que no país apesar do avanço, ainda há uma lacuna muito grande e muitos professores ainda insistem naquele ensino sem muito cuidado com a pesquisa. O ensino, quando eu falo, é o instrumental, aquele que é posto imediatamente sem uma preocupação mais exigente com a pesquisa. Em se tratando do curso de Pedagogia, que é o curso base do departamento de educação, é visível que uma melhora se tratando do currículo. Desde de 2003 o curso de Pedagogia tem se preocupado muito mais com a questão da pesquisa. Vários componentes foram criados e identificamos alunos envolvidos com os grupos de pesquisa. Ainda é limitado, considerando o universo de alunos no curso de Pedagogia que são em média 60 alunos, mas são</i></p>
---------------------------	---

poucos que estão inseridos em grupo de estudo.

Você concorda que a prática pedagógica diz respeito a produção coletiva do conhecimento?

Sim, ela diz respeito a produção coletiva, troca de experiências, aprender a escutar o outro, respeitar as singularidades e se colocar no lugar do outro.

A seu ver, a prática pedagógica é meramente de instrução apenas, ou ela se preocupa com uma formação mais ampla?

Deveria se preocupar com uma formação mais ampla. No primeiro momento da entrevista trouxemos categorias da dialética: a totalidade, o movimento, a mediação e as contradições. A prática pedagógica é uma prática social, são os sujeitos com as suas singularidades, suas demandas e suas diferenças, então ela não deve ser meramente objetiva, matematicamente falando.

A sua prática pedagógica é a mesma de quando você iniciou a sua profissão docente? Havendo mudanças a que você atribui? Temos aqui algumas alternativas: Desmotivação profissional, adequação institucional, as escolas foram modificando sua prática nesse caso o ensino superior, falta de acesso a pesquisas na sua área de formação ou outra que queira relatar?

Sim mudou muito. Após cursar pedagogia ingressei na universidade apenas como professora com curso de graduação. Nos anos 90, durante o governo Collor, foram abertos vários concursos e não havia exigências de cursos de pós-graduação. Logo em seguida fui cursar especialização em Minas Gerais, conviver com outras pessoas, aprender com as diferenças e após o curso em Minas Gerais, juntamente com professores de muitas universidades estaduais e federais, conclui o mestrado em educação e o doutorado. Então, eu tenho aprendido com a própria universidade a repensar a prática pedagógica, os fazeres e os saberes. Claro que aquela visão ingênua talvez conflitaria daquele primeiro momento quando ingressei no início dos anos 90. Hoje eu observo que ela é muito mais responsável. A própria universidade, os alunos, os colegas têm me ensinado a tratar com mais seriedade essa relação conhecimento teórico e prático, a formação do aluno, as expectativas da juventude o que espera essa juventude fora dos muros da universidade, então eu percebo que minha prática é mais consciente, mais responsável.

A seu ver, a prática pedagógica é de caráter universal, comum em suas bases a todos os professores ou cada professor elabora a sua?

	<p><i>Não, é universal. Desde do primeiro momento eu trago para nossa conversa a diversidade, as diferenças, aprender com os outros. Não existe uma ciência neutra, nós somos uma diversidade muito bonita e que deve ser respeitada, então, a prática pedagógica eu não considero universal, mas histórica, respeitando as singularidades, as diversidades, as expectativas. Agora, deve se firmar um referencial teórico, não é uma ação irresponsável, deve ser planejada, você deve se respaldar teoricamente para exercer uma ação responsável coletiva, cujo objetivo é a formação humana, uma formação crítica, transformadora.</i></p> <p>A prática pedagógica ela deveria ser pautada por um encaminhamento teórico e isso deveria ser reconhecido pelo docente ou ela deveria ser algo mesclado?</p> <p><i>No primeiro momento já aconteceu comigo no primeiro encontro com os alunos e já aconteceu de ouvir aquelas perguntas muito diretas, de supetão: “Professora, a senhora é Marxista? A senhora é positivista?”. Eu sempre coloco para os alunos observar o movimento, as atitudes, o referencial teórico e o professor, os autores, o material selecionado, as atitudes, o como e o porquê da condução da aula. Então, eu respeito muito os alunos e não intimido o aluno para que adote, se coloque apenas naquela perspectiva, se enquadre naquele referencial teórico que o professor imediatamente coloca de texto para os alunos, então, eu sempre digo para os alunos: “Observe o movimento, identificar as categorias que vão sendo trabalhadas à medida que a disciplina vai se desenvolvendo, e aí vocês obterão respostas”. Eu considero perigoso o professor chegar imediatamente na sala e já se colocar antecipadamente sem conhecer e respeitar essa diversidade com a qual ele vai trabalhar ao longo do semestre ou do ano letivo. É o aluno que deve identificar e aqui vai se relacionando, no chão da sala de aula, o aluno vai assumindo posições sem que o professor trace esse percurso teórico e metodológico antecipadamente. O aluno deve conhecer e aprender com todos os referenciais teóricos e, a partir daí, se posicionar.</i></p>
<p>Quanto a formação profissional e a experiência docente</p>	<p>Professora, faça um breve relato sobre sua formação ressaltando aspectos positivos e negativos?</p> <p><i>Eu sou graduada em Pedagogia, orientação educacional. Cursei letras na UFMA (Universidade Federal do Maranhão) e após concluir o curso de Pedagogia, atuei na rede pública e na rede privada, sendo em várias escolas. Posteriormente, prestei concurso na universidade para ingresso na carreira docente,</i></p>

	<i>então desde 1992 eu sou professora do departamento de Educação 2 desta instituição (UFMA).</i>
--	---

Quadro 11 – Entrevista com o Docente PE3

6.3.3 Professores de Matemática

 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	
Nome do entrevistado: Docente MTM1 ⁹⁶ Curso: Matemática 	
<i>Unidade Analítica</i>	<i>Pergunta/Resposta</i>
Prática pedagógica	<p>Diante das exigências educacionais da contemporaneidade, como você analisa a prática pedagógica do professor universitário?</p> <p><i>Na realidade, eu não posso nem dizer sobre a prática do professor universitário, porque como professor daqui a gente não tem acesso a didática dos professores, mas eu acredito que tem professores com uma didática bem ruim, para não dizer péssima. O que ocasiona isso? Não é o conhecimento, mas é que a pessoa se forma em bacharel, e em seguida ela faz o mestrado um doutorado e a parte pedagógica não tem, então isso acho que dificulta muito.</i></p> <p>Como são articuladas as produções científicas na sua área de saber com a sua prática pedagógica?</p> <p><i>Na minha prática pedagógica, primeiro parto do princípio que as coisas quando são feitas de baixo para cima, nada vai. Se torna difícil, ou seja, você começa do elementar. Quando você acha que está tudo elementar, você já terminou o difícil. Eu penso sempre dessa maneira. Então, a minha prática pedagógica é sempre feita passo a passo, escrevendo e tentando que o aluno entenda passo a passo: o primeiro passo, depois a gente passa para o segundo, o terceiro, passo a passo. Essa é a minha prática independente que seja aqui na universidade ou no estado.</i></p> <p>Voltando ainda a essa questão, quais seriam os dilemas encontrados no exercício da docência do ensino superior, de uma forma específica no ensino superior?</p> <p><i>Eu não tenho essa deficiência, até porque eu vejo o seguinte: o</i></p>

⁹⁶ MTM – Matemática

<p>Prática pedagógica</p>	<p><i>professor ao entrar em sala de aula ele tem que levar em consideração que o aluno que está do outro lado é igual a ele, então, ele tem que pensar como se fosse ele que estivesse do outro lado para receber aquelas informações que ainda não foram passadas para ele. O problema é esse aí. Agora, se você for um professor e já chega em uma sala de aula como sendo o tal, vai haver dilema, e muito, e além do mais, você tem que aceitar ideias, porque o professor não é o dono da ideia, na realidade a aula simplesmente é uma troca de informações.</i></p> <p>A sua prática pedagógica é a mesma de quando você iniciou a sua profissão docente? Havendo mudanças, a que você atribui? Temos aqui algumas alternativas: Desmotivação profissional, adequação institucional, as escolas foram modificando sua prática nesse caso o ensino superior, falta de acesso a pesquisas na sua área de formação ou outra que queira relatar?</p> <p><i>Na realidade quando a gente começa sendo professor, a gente tem muito a aprender, então, a cada aula que dá você tenta modificar e melhorar. Na realidade tudo é uma parte de si, se você chega no setor onde você tem tudo aquilo o que você precisa, principalmente a disciplina, isso é o principal, para você avançar. Então acho que das opções tem um pouquinho de cada. Agora a motivação é que você tem que ter sempre para você modificar sua prática pedagógica. Eu costumo sempre dizer o seguinte, eu costumo não, é que eu faço mesmo, para mim, entrar em sala de aula é uma diversão, então todas as minhas aulas é como se fosse uma diversão mesmo, uma coisa prazerosa, porque eu não gosto de ficar naquela monotonia toda, inclusive as minhas aulas passam muito rápido.</i></p> <p>Como são articulados a produção científica na sua área de saber com a sua prática pedagógica?</p> <p><i>Não adianta você fazer um curso de bacharel, fazer um mestrado, um doutorado um pós-doutorado e você não tem uma formação pedagógica, você vai ser um grande cientista, mas professor, jamais você vai ser um grande professor. Então existe essa diferença muito grande: uma coisa é você pesquisar outra coisa é você está preparado para lidar com o ser humano.</i></p> <p>Você concorda com que existe um distanciamento entre o universo da pesquisa e o universo do ensino?</p> <p><i>Sim, claro.</i></p> <p>A seu ver, a prática pedagógica é de caráter universal, comum em suas bases a todos os professores ou cada professor elabora a sua?</p> <p><i>Eu acho que que as duas coisas, mas depende de cada um, até porque a pessoa, às vezes, para ser professor, ele não gosta, ele</i></p>
---------------------------	---

	<p><i>está ali porque ele quer ganhar o dinheiro dele e quando você faz uma coisa dessa você acaba machucando os alunos, maltratando, e é uma coisa que não deve. E é isso que eu estou te falando. Eu era militar das forças armadas e não quis mais voltar quando terminei o ensino de graduação, porque eu achei que a vida de professor seria uma diversão, seria uma coisa muito boa. A melhor coisa é você saber uma coisa e poder transmitir e lá na frente vê o resultado. A maior gratificação para o professor, que dizer para mim, é ver o aluno passar na universidade. Essa é a maior gratificação que tenho. Não depende de salário. Só para você ver, eu tirei a minha dedicação exclusiva daqui da UFMA, mesmo ganhando mais para ser professor de ensino médio, ganhado menos.</i></p>
<p>Escolha e dilemas profissionais</p>	<p>Professor qual foi o motivo que contribuiu com a sua escolha profissional?</p> <p><i>Para poder ajudar as pessoas.</i></p> <p>E qual é o grau de satisfação em relação a sua profissão?</p> <p><i>É imensamente, ótimo.</i></p> <p>Estabeleça considerações acerca da sua formação ressaltando aspectos positivos e negativos. Isso vai desde a graduação, mestrado e doutorado?</p> <p><i>Eu nunca sei nada da parte negativa, nada porque é uma profissão que você escolhe porque gosta, então sempre tem. Negativamente eu não vejo, até porque a matemática é uma profissão que o profissional não fica desempregado, e ao contrário, falta ainda profissional na área, no mercado.</i></p> <p>E assim, ainda dentro ainda dessa pergunta quais seriam as principais dificuldades encontradas no exercício da sua profissão?</p> <p><i>É, eu não digo assim. No exercício da profissão, a dificuldade é justamente o problema de professor, principalmente em escolas do ensino básico, com direção de escola, do setor pedagógico. O setor pedagógico não aceita as ideias dos professores, dos profissionais de cada disciplina. Ele acha que é a dele que prevalece, então essa é a maior dificuldade, principalmente nas áreas de física, matemática. E ao contrário, eu acho que o setor pedagógico deveria respeitar o profissional, até porque ele não tem conhecimento dos assuntos da profissão. Ele está ali na realidade para auxiliar na área, só para auxiliar na parte pedagógica, e é esse o objetivo que eu vejo do setor pedagógico.</i></p>

Quadro 12 – Entrevista com o Docente MTM1



ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Nome do entrevistado: Docente MTM2⁹⁷

Curso: Matemática



Unidade Analítica	Pergunta/Resposta
	<p>Diante das exigências educacionais da contemporaneidade, como você analisa a prática pedagógica do professor universitário?</p> <p><i>Bom, a gente considera que o trabalho docente tem que ser antes de tudo preocupado com uma formação dos graduandos no nível crítico. Acho que nós, como docentes, precisamos antes de tudo fazer das disciplinas que a gente administra um meio para que aqueles alunos, os nossos alunos, se desenvolvam, adquiram uma autonomia uma criticidade sobre o processo que vai além da disciplina. Então, nesse sentido acredito que se nós praticarmos nessa linha a gente vai estar dando uma colaboração bem mais produtiva para os nossos alunos.</i></p> <p>Essa pergunta é sobre os saberes docentes e a sua interferência na prática pedagógica, é justamente aquilo que nós conversamos acerca da produção científica e como isso de alguma forma modifica ou como pode modificar a pratica pedagógica de um professor?</p> <p><i>Olha, eu na minha formação acadêmica e na pós-graduação, gente simpatiza muito com o trabalho colaborativo dos professores, e não só disso, da escrita, da experiência de cada aula, tentando em conjunto com outros professores, resolvendo os problemas de saberes de sala de aula. Então, se o docente não se isola, ele ganha mais, ele reflete mais sobre sua prática, ele ajuda o outro a refletir sobre a sua pratica e, trabalhando isso em conjunto, há uma possibilidade de fazer uma produção e apresentar nos encontros científicos e colaborar com essa pesquisa que existe em nível nacional e internacional. Então é importante esses saberes docentes serem produzidos para que outros considerem os saberes e possam adotar para a sua prática.</i></p> <p>Como são articulados a produção científica na sua área de saber com a sua prática pedagógica?</p> <p><i>Olha, na minha formação e na minha prática eu tenho prática de ensino, e também ensino de matemática aplicada para as áreas de economia. Inclusive eu tenho um material didático que eu produzi para o curso de educação a distância de matemática, na parte de administração, então eu tenho trabalhado com a minha</i></p>

⁹⁷ MTM – Matemática

<p>Prática pedagógica</p>	<p><i>experiência nessa parte da matemática da administração e tal, mas também eu tenho atuado na prática de ensino, que é a disciplina de estágio. Uma das que temos aqui é para as duas áreas; eu tenho pelos meus mestrados, eu oriento que os alunos discutem, reflitam mais sobre aquilo que eles têm aprendido. Então eu sugiro a elaboração de mapas conceituais, muitas vezes diários, explorando a escrita como instrumento de reflexão.</i></p> <p><i>No processo avaliativo eu não me prendo a uma única prova escrita ou a só um tipo de avaliação, e essa produção dos mapas conceituais eu trabalho com eles, o escrito também, mas quando o aluno não se sai bem na prova escrita eu proponho uma outra que complemente os assuntos que não soube, que não se saiu bem, de maneira que...o aluno termine a sua disciplina com o maior esforço possível, mas produzindo mesmo, não simplesmente fazendo trabalho e nem fazendo, resolvendo uma prova. Eu procuro torná-los, através da disciplina, mais críticos e que aprendam a escrever o que pensam, porque como formador universitário. O professor já tem que preparar o aluno em um produtor de conhecimento, então, eu exijo muito que eles escrevam o que estão pensando, que não se restrinjam a só resultado, a só mapas, a só gráfico a uma solução de uma equação, então essa forma que ele está desenvolvendo o problema, eu exijo muito.</i></p> <p>E quais seriam os dilemas encontrados no exercício da docência do ensino superior?</p> <p><i>Bom, tem as contradições mais que dilemas e espera-se que essas contradições não venham desestimular. Para vencer essas contradições tem que estimular os alunos para ampliar as possibilidades de eles estudarem mais, de fazerem mais atividades que venham dar a eles uma oportunidade de autoavaliação e perceber que eles estão com uma formação tão forte, tão enraizada do ensino médio, aquela formação mais quantitativa, mais objetiva que a gente tem que desfazer isso aqui, mas a gente faz. Aí, quando trabalhamos com estágio supervisionado, eu coordeno o estágio supervisionado do curso, passamos a considerar para os alunos essas condições, essas situações que a gente encontra quando os alunos chegam aqui, e nunca, inclusive lá, subestimar a capacidade que os alunos têm de se autoperfeccionar. Muitos se acomodam, porque os alunos que vinham do ensino fundamental já sabiam fazer conta com sinais, e no ensino médio eles não sabem, e muitos se acomodam com isso e deixa a coisa ficar do mesmo jeito e não estimula a superação, e essas são as coisas que temos que resolver.</i></p> <p>Fugindo um pouco do roteiro, mas algo que me veio como curiosidade, pelo fato que o senhor tem formação em exatas e mestrado em educação. O senhor tem essa visão interessante de</p>
---------------------------	---

<p>Prática pedagógica</p>	<p>duas áreas, então assim, no convívio com os seus colegas o senhor observa uma resistência a esse conhecimento pedagógico e se há uma prevalência na questão das exatas é tipo o estudo, a pesquisa da matemática em detrimento ao conhecimento pedagógico possibilite uma melhor aula.</p> <p><i>A gente observa contradições. No departamento, 95%, 98% professores são da área pura, da aplicada, então, eles têm os seus saberes, defendem o que produzem em sala de aula e a forma como conduzem. São simpatizantes com essa outra área, mas é lógico que a gente percebe, muitas vezes, uma dificuldade para abrir mais para essa outra área que é a pedagógica. Tanto é que hoje nós não temos outros professores com formação em educação, e isso não é estimulado e nunca foi, então, é necessário que professores que vem para cá, façam um curso nessa área, senão vai haver uma prevalência da matemática pura. A gente percebe, por exemplo, quando é orientação de projetos de monografia, dificilmente você vai ver alguém orientando educação em matemática, e a gente percebe, às vezes, uma ojeriza, porque: “Ah, vai falar só de jogos, vai falar só disso, daquilo”, e eles querem tratar de matemática pura mesmo, então, enquanto os alunos, a maioria, estão se formando em licenciatura e a maioria dos professores são da matemática pura, há um conflito, uma dificuldade aí. Eu só oriento na área da matemática pura. Quando, pode até ocorre alguma, mas é assim, exceções, casos de professores que entram nessa área, mas a formação deles conduz muito para a área pura.</i></p> <p><i>Quando eles são formados em licenciatura, como por exemplo, no (PROEB) que é um curso de formação de professores no interior, que a equipe vai para o interior fazer a formação, quando chega na hora da monografia, o pessoal da coordenação do PROEB aconselha a todos de lá a fazer projetos na área de educação de matemática, formação. Aí eles têm que escolher os professores e só tem eu e mais outro que orienta nessa área, e os outros reclamam: “ Pô, eu sou jovem, tenho história e não sei o que...”, e eles não gostam muito, mas eu compreendo, eles não são da área, como é que eles vão pedir para um professor da área de literatura fazer, querer que ele oriente na área de matemática, de educação matemática? Então não há um erro nisso, eu acho que o que está faltando é que nós tenhamos em um departamento mais professores em formação em educação.</i></p> <p>A sua prática pedagógica é a mesma de quando você iniciou a sua profissão docente, havendo mudanças a que você atribui? Temos aqui algumas alternativas: Desmotivação profissional, adequação institucional, as escolas foram modificando sua prática nesse caso o ensino superior, falta de acesso a pesquisas na sua área de formação ou outra que queira relatar?</p>
---------------------------	---

Eu vou em outras. A minha formação na pós mudou todo o meu processo de trabalhar, particularmente na área de avaliação, porque no meu mestrado a pesquisa foi em avaliação, então eu passei a ser outro avaliador, e isso mudou muito a minha prática e, lógico, nessa formação do mestrado também eu conheci outros processos de aprendizagem utilizando a tecnologia. Então também isso fez com que eu utilizasse as novas tecnologias no meu ensino. O que me fez mudar foi a minha formação acadêmica e deveria ser outra, porque o objetivo de uma formação acadêmica é fazer as pessoas mudarem. E como eu fiz na área da educação, isso mudou muito a minha prática. Quando eu trabalhava muito no quadro de giz e depois que eu voltei, eu diminuí muito o uso do quadro de giz, passei a usar outros recursos, eu avaliava de uma forma muito...até hoje eu sou muito exigente na avaliação, mas só que antes eu ficava muito preocupado se os alunos ficassem, se estavam fazendo alguma, assim como eu falei do início que eu era muito policial no processo avaliativo, e hoje eu não sou tanto, eu abro, eu dou a chance das pessoas se verem fazendo o que não viriam porque isso também faz parte da aprendizagem.

Você concorda que existe um distanciamento entre o universo da pesquisa e o universo do ensino?

Sim, concordo. Distanciamento esse, fruto de outros distanciamentos, como por exemplo, em nossa área, produz uma distância entre o saber puro da matemática e do conhecimento pedagógico.

A seu ver a prática pedagógica é de caráter universal, comum em suas bases a todos os professores, ou cada professor elabora a sua?

Olha cada professor elabora a sua, porque tem a sua identidade; cada pessoa tem um modo de trabalhar e, muitas vezes, se orgulha de fazer o que faz. Agora, o que falta em muitos professores é que às vezes está se orgulhando do que faz e a gente com o olhar mais pedagógico, mais humanizado, a gente sabe que ele está por uma linha, que ele não está percebendo de uma certa forma o prejuízo por estar fazendo daquele jeito. Se eles conversassem com outros, o que que iria acontecer, ele ia ter sua identidade, mas teria uma identidade melhorada. Eu me modifico, mas não me torno igual a ti. Eu sempre vou ter uma maneira diferente, uma habilidade diferente, mas eu posso ter, posso dizer assim, pontos comuns que fazem nos sentarmos e prazerosamente discutir nossa prática. Então, na carreira do magistério o professor vai elaborando à sua maneira de fazer sua prática, mas as pesquisas estão mostrando aí, muitas pesquisas mostram que melhora muito a sua maneira de fazer se juntando com outros. Daí os grupos colaborativos serem bem

	<i>importantes para formação continuada do professor.</i>
Escolha e dilemas profissionais	<p>E qual o grau de satisfação com relação a sua profissão? O senhor poderia estabelecer algumas considerações acerca da sua formação, ressaltando aspectos positivos e negativos?</p> <p><i>Bom, depois que comecei a trabalhar aqui na UFMA, então me enveredei para a área de formação, e procurei me aprofundar nessa área. Para isso, eu fiz uma especialização em avaliação educacional para poder estudar avaliação no mestrado. Então, fui feliz na pós-graduação por conta de perceber para mim mesmo um processo avaliativo mais humanizado. Como que até então era muito policesco que eu tinha... e lógico, a gente por conta da relação com o trabalho, muitas vezes dá uma freada, não só na continuidade da formação, mas como a da produção científica. Então eu estou parado nesse sentido já há uns 13 anos, em função ao trabalho docente, mas a formação agora vai retomar.</i></p> <p>E quais as principais dificuldades encontradas no exercício da sua profissão?</p> <p><i>Olha, não diria que tenho dificuldades, eu digo que tenho desafios porque toda profissão, ela é problemática, sem problemas nada se desenvolve. Então não diria que tenho dificuldade, o que dificulta algum processo é, muitas vezes, a dificuldade de continuar o trabalho produtivo de elaboração de pesquisa, apoio para esse trabalho de pesquisa, mas como a gente é persistente, a gente vai e supera essas que foram colocadas como dificuldades, mas eu digo que são desafios.</i></p>

Quadro 13 – Entrevista com o Docente MTM2

6.4 UNIDADES ANALÍTICAS

Un punto importante, sin embargo sutil, es que el lenguaje, como cualquier otra forma de representación es constitutiva de la experiencia, y no meramente un comunicador ella. El lenguaje es conforme, se concentra y dirige nuestra atención: transforma nuestra experiencia para que sea proceso público (EISNER, 1998, p. 62)⁹⁸

Objetiva-se neste tópico perspectivar as unidades analíticas a partir das entrevistas com os docentes acima descritas. Através das unidades analíticas, busca-se compreender a visão docente sobre a prática pedagógica, bem como, e principalmente, dar voz aos sujeitos

⁹⁸Um ponto importante, porém, sutil, é que a linguagem, como qualquer outra forma de representação, é constitutiva da experiência, e não meramente um comunicador dela. A linguagem conforma, enfoca e dirige nossa atenção: transforma nossa experiência no processo de fazê-la pública. (EISNER, 1998, p.62)

responsáveis pela condução da produção do conhecimento, ou não, em sala de aula, que são os professores. Lembra-se da quinta premissa, do quadro 1⁹⁹ nesta pesquisa:

O discurso tem uma função produtiva naquilo que diz. Esse pressuposto, apreendido dos trabalhos de Foucault, que entende que os discursos “são práticas que formam sistematicamente os objetos que fala” (FOUCAULT, 1995, p. 56). Consideramos que a “realidade” se constrói dentro de tramas discursivas que nossa pesquisa precisa mostrar. Buscamos, então, estratégias de descrição e análise que nos possibilitem trabalhar o próprio discurso para mostrar os enunciados e as relações que o discurso coloca em funcionamento. Perseguimos e mostramos suas tramas e suas relações históricas. Analisamos as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando, e mostramos com quais outros discursos ele se articula e com quais ele polemiza ou entra em conflito. (PARAÍSO, 2012, p. 26-33)

Ressalta-se, entretanto, a complexidade do objeto contemplado nesta pesquisa, observando e considerando os muitos fatores constituintes da prática pedagógica. O professor Sacristán (1999) problematiza essa multiplicidade de fatores ao elencar o que conceitua de sistema de práticas aninhadas, ou seja, um sistema de vários contextos que compõe a prática pedagógica docente.

Dessa feita, e considerando a complexidade acima descrita, optou-se em considerar seis unidades de análises, a saber: quanto à conceituação de prática pedagógica; quanto ao método de aplicação nos níveis de ensino; quanto aos elementos constituintes; quanto à diferenciação entre instrução e formação; quanto à universalidade da prática; quanto aos distanciamentos entre teoria e prática e a articulação do saber científico, e por fim, quanto à formação, exigências e dilemas encontrados.

6.4.1. Quanto à conceituação de prática pedagógica

Um dos questionamentos importantes, diretivos aos docentes na pesquisa de campo, consistia no entendimento que cada um tinha sobre o que seria prática pedagógica. Observou-se que as respostas, das mais variadas possíveis não gozavam de fundamentação teórica. Porém, compreende-se, que essa ausência de fundamentação não é construída pelo desconhecimento de teorias, e sim, pela quase inexistência destas, ou seja, a ausência de teorias que contemplem a prática pedagógica no que tange: o que ela é de fato, sua definição.

No mínimo, em três momentos desta pesquisa, procurou-se demonstrar esse problema no capítulo III, ao realizar-se a pesquisa Estado da Arte em moldes arqueológicos de pesquisa, compreendendo o período de tempo entre os anos de 2006 a 2013. Assim,

⁹⁹ Dez Premissas e Pressupostos para os Estudos Pós-Estruturalista em educação

selecionou-se 12 artigos que em seus títulos ou resumos tratavam da temática prática pedagógica, como lá exposto. Somente um artigo, dos 12 analisados preocupou-se em conceituar o entendimento de prática pedagógica.

Posterior a esse momento, e ainda em moldes genealógicos buscou-se encontrar vestígios históricos da prática pedagógica. Observou-se que mesmo o campo da Pedagogia e da didática, historicamente, não abordaram a prática pedagógica com devida importância, tendo em vista, e como defende-se nesta pesquisa, trata-se do dispositivo educacional responsável pela produção coletiva do conhecimento.

O último momento descrito centra-se no capítulo V, nos caminhos arqueogenealógicos dos textos oficiais da UNESCO, onde observa-se nos referidos textos a educação como um processo contínuo, comunitário, de caráter individual e coletivo, porém, em nenhum momento destas conferências e dos textos científicos produzidos por elas, a prática pedagógica foi problematizada.

Dessa feita, as falas docentes colhidas nesta pesquisa, vêm confirmar o principal eixo de suspeita desta pesquisa, a saber, a prática pedagógica enquanto um saber sujeitoado, um conteúdo histórico que foi sepultado, um conhecimento científico relegado à margem de outros de menor protagonismo, bem como evidenciar “as relações de poder que impulsionaram a produção do discurso que estamos investigando” (PARAÍSO, 2012, p. 26-33), relações de poder estas, que consolidam a fissura entre teoria e prática, entre o mundo da escola e o mundo da pesquisa.

Ao se relatar a ausência de uma epistemologia, um conhecimento que embasasse as falas docentes, não se pretende desqualificar essas falas, pelo contrário. Se de um lado pode-se observar essa ausência epistemológica na produção discursiva docente, por outro, reconhece-se outros elementos igualmente importantes na composição da prática pedagógica docente, exemplifica-se pela fala do docente CB2.

A prática pedagógica ela perpassa todos esses aspectos, desde a formação até aquilo que a gente vai absorvendo ao longo da nossa vida [...] A prática pedagógica ela perpassa também todo conhecimento que a gente tem, tanto o conhecimento específico da nossa área de saber quanto as maneiras de ensinar os alunos [...] a prática pedagógica exige essa reflexão, a reflexão tanto ali no momento da ação quanto à reflexão também posterior: até onde já cheguei, o que eu estou fazendo, de que forma está sendo o meu trabalho, e essa reflexão ajuda a gente se auto analisar. Eu acho que muitas vezes os professores se acomodam muito: “Ah, isso aqui tá funcionando e eu vou continuar sempre desse jeito”; às vezes continuam com o mesmo material, não se atualizam, continuam trabalhando sempre daquela mesma forma, não tentam mudar a ordem um pouquinho, não percebem se aquela forma é adequada para aquela outra turma, Eu já trabalhei a mesma disciplina com três turmas diferentes, e cada turma, por mais que eu preparasse o mesmo material, se dava de uma maneira diferente (DOCENTE CB2)

A fala docente acima descrita, converge com elementos já expostos nesta pesquisa, como por exemplo, a necessidade de reflexão do docente sobre sua prática pedagógica, possibilitando, desta feita, sua contínua atualização quanto aos sujeitos, aos conteúdos, a si mesmo. Nos diz Franco:

O professor, ao construir sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer. É quase intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer, construir e desconstruir, começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica. (FRANCO, 2012, p.186)

6.4.2. Quanto ao método de aplicação nos níveis de ensino

Esse questionamento diretivo aos docentes, mais que delimitar diferenças entre a prática pedagógica no ensino médio e no ensino superior, objetivou circunscrever essas diferenças para além de questões óbvias como os sujeitos, as motivações, o ambiente de ensino etc.

Com efeito, pode-se observar a partir da produção discursiva dos docentes, uma cultura universitária essencialmente academicista. Como exposto nas primeiras análises, no que concerne as práticas de resistência, existe uma ênfase na cultura do professor universitário que esses possam dar maior ênfase à pesquisa em detrimento ao ensino, não interessando assim, o nível das aulas a serem ministradas, nem tão pouco a prática pedagógica adotada, e sim, o quantitativo de publicação de artigos pelo docente e o número de editais contemplados. Essa cultura universitária docente, pode ser exemplificada a partir da fala do docente PE2, quando o mesmo afirma:

E aí eu vejo que existe uma diferença, sim, em relação ao ensino superior, principalmente para nós professores do ensino superior no campo da educação, pois muitas vezes nós caímos em uma discussão muito mais de uma idealização de escola, de prática, do que essa vivência com uma escola real, com todos os problemas, com alunos com todas as dificuldades e as defasagens. Para mim, o ponto crucial dessa diferença é essa: que quando você está na educação básica você vivência uma prática muito mais próxima do real, porque você está lidando com todos os problemas e todos desafios ali, diferente um pouco, a meu ver, de quando você está na função de formar formadores, que você pode ficar refletindo muitas vezes sobre uma educação muita mais de como ela deveria ser, e esta é a nossa prática que diferencia no ensino superior. (DOCENTE PE2)

Observa-se na produção discursiva do docente acima descrita, elementos importantes que exemplificam essa cultura universitária marcada por um academicismo

estruturado em uma prática pedagógica essencialmente racionalista, lembrando, que este tipo de prática se opõe veementemente a qualquer produção coletiva de conhecimento.

Parece habitar no âmbito simbólico desta cultura universitária a impossibilidade criativa concernente à prática pedagógica, consolidados por discursos catedráticos e por vezes fechados. Waller *apud* Woods observa:

Esforçamo-nos por tentar explicar a estranha influência maligna que afeta a mente do professor e que gradualmente devora os seus recursos criativos. Alguns escapam a esta doença endêmica da profissão, mas surpreendentemente são muitos poucos... Os que conheceram bem os professores novos e observaram o rumo do seu desenvolvimento pessoal, à medida que se iam adaptando ao modelo de ensino, ficam muitas vezes preocupados com a deterioração progressiva da sua capacidade de adaptação geral (WALLER *apud* WOODS, 1999, p.127)

As relações de poder essencialmente criativas nas construções de saberes, de certa forma cerceia a possibilidade de uma prática que seja criativa, até porque, para que seja engendrada a criatividade em uma prática, o docente primeiramente precisaria submeter-se a um ato reflexivo de si e de sua prática. Ressalta-se que “não se trata de um julgamento sobre professores como pessoas, mas sim do que o ensino lhes faz” (WOODS, 1999, p.127), quando em um ambiente de subjetivação, moldando-os a uma prática de conveniência institucional.

Seguindo ainda essa assertiva de uma cultura universitária academicista, o professor CB2 observa:

Na universidade se tem uma preocupação de mais proximidade com um discurso acadêmico, uma linguagem mais fechada, mais hermética, mesmo procurando trabalhar com aquilo mais próximo da área de referência. A transposição didática também acontece, mas elas são menores. (DOCENTE CB2)

Compreende-se que as diferenças realmente são existentes, porém, a universidade se apresenta como muito mais subjetivadora pela cultura acadêmica instituída. É fato que certas práticas, discursos, efeitos de verdade, servem como moldagem de uma construção docente no âmbito universitário, resultantes de prática de governo.

Como outrora exposto nesta pesquisa, o sujeito é um efeito de governo. Essas relações de poder que o constituem, o fazem em domínios bem definidos, tornando-os sujeitos políticos, e de conhecimento, no caso do docente, bem como um sujeito ético, na relação consigo e com os outros. São nesses domínios que se processam a subjetivação docente, e, por conseguinte, a prática pedagógica torna-se meramente instrutiva.

Ressalta-se que as tecnologias de governo são mecanismos que têm por finalidades padronizar ações, através de dispositivos de naturalizações, onde o sujeito, neste

caso o sujeito docente, acaba por incorporar hábitos, rotinas, convicções, discursos e pensamentos em um processo não visível de disciplinalização.

Esse processo disciplinar, que por vezes engessa a prática pedagógica do professor universitário, baseia-se em funções e condições que contemplam principalmente a gestão do conhecimento e o currículo, em movimento contínuo, pois, as tecnologias disciplinares são, por vezes, aleatórias e contingente.

6.4.3. Quanto aos elementos constituintes

É fato que “as profissões se definem pelas suas práticas e por certo monopólio das regras e dos conhecimentos da atividade que realizam” (SACRISTÁN, 1999, p. 67). Dessa feita, procurou-se a partir do questionamento sobre quais elementos deveriam constituir a prática pedagógica docente, conhecer as visões que os docentes possuem sobre esses elementos constituintes. Apresenta-se, abaixo um quadro sintetizando os principais elementos pelos docentes apontados.

DOCENTE	ELEMENTOS APONTADOS
PE1	<ul style="list-style-type: none"> • Postura dialógica • Consciência política e social
PE2	<ul style="list-style-type: none"> • Prévio conhecimento dos sujeitos • Inovação/feedback
PE3	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento teórico e prático
CB2	<ul style="list-style-type: none"> • Dar voz ao aluno
CB3	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento • Estratégias • Preocupação com os alunos

Quadro 14 – Elementos constituinte da prática pedagógica apontados pelos docentes

Como já exposto, em dado momento desta pesquisa, a partir do paradigma adotado, não se lida com certezas ou erros, verdades únicas e essenciais, e sim com construções argumentativas/discursivas, que necessitam ser analisadas à luz de seu funcionamento, objetivando multiplicar sentidos.

Fazendo-se valer uma vez mais de Foucault, o que se tenciona é um diagnóstico do presente¹⁰⁰, e, “diagnosticar, para Foucault, é levar a cabo o esforço para pensar de outra maneira (CASTRO, 2009, p. 174). E parece-nos claro que os elementos apontados pelos docentes, são aqueles que no tempo presente constituem a prática de certo quantitativo de docentes, para além dos entrevistados nesta pesquisa. Afinal, vive-se em tempos de multiplicidade e fluidez na sociedade e nas instituições escolares. Logo, as respostas, dizem respeito a uma tradição de um fazer docente a uma tradição vocacional ou não, sobre isso, nos diz Schön:

Uma prática profissional é o domínio de uma comunidade de profissionais que compartilham, nos termos de John Dewey, as tradições de uma vocação. Eles compartilham convenções de ação que incluem meios, linguagens e ferramentas distintas e operam dentro de tipos específicos de ambientes institucionais [...] uma ‘prática’ é feita de fragmentos de atividade, divisíveis em tipos mais ou menos familiares, cada um dos quais sendo visto como vocação para o exercício de certo tipo de conhecimento. (SCHÖN, 2000, p. 36).

A nosso ver, lida-se como uma não tradição no sentido de uma história construída, no que tange a prática pedagógica, e aí sim, com uma tradição no que circunscreve o academicismo docente e o próprio devir dos construtos sociais apontando como uma das características presente, a multiplicidade e a fluidez.

Observa-se, e, registra-se a importância de todos os elementos citados pelos docentes, seja aquele de ordem mais científica, como conhecimento teórico e prático, seja aquele que aponta uma consciência política e social, e ainda, os que destacam a preocupação com os alunos e planejamento.

Talvez, ainda que timidamente, o que se possa questionar é se essa multiplicidade de elementos, podem dar conta de sujeitos cada vez mais imergidos no multiculturalismo. Se é quase extinto um saber diretivo à prática pedagógica, imagina uma prática ressignificada por elementos necessários frente a tantas mudanças sociais. Fixa-se então nos questionamentos:

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática

¹⁰⁰ A filosofia tem como tarefa diagnosticar e não tratar mais de dizer uma verdade que possa valer para todos e para todos os tempos. Eu trato de diagnosticar, de realizar um diagnóstico do presente: dizer o que nós somos hoje e o que significa, hoje, dizer o que somos. Esse trabalho de escavação sob os nossos pés caracteriza desde Nietzsche o pensamento contemporâneo. (CASTRO, 2009, p. 173).

pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p. 43)

Deixa-se posto os questionamentos, em que pese essa preocupação com a prática pedagógica na formação docente, pensando um currículo que possa problematizar essas questões.

Retornando uma vez mais as respostas dos docentes, além da multiplicidade citada como base das respostas docentes, observa-se uma preocupação na construção de suas práticas com os discentes, o que, a nosso ver, configura-se uma preocupação relevante.

6.4.4. Quanto à diferenciação entre instrução e formação

Um tema caro, pelo menos no que compreende a filosofia da educação, é a formação¹⁰¹ versus instrução. Por vários momentos nesta pesquisa, problematizou-se essa questão, observando que a prática pedagógica se tornou essencialmente de instrução.

A partir das entrevistas pode-se observar, que os docentes respondiam considerando que a prática pedagógica deveria ser de formação, o professor PE2, por exemplo, observa que “a formação deveria ser central” na prática pedagógica, já o docente CB3 considera que a prática pedagógica “não pode ser de instrução de maneira alguma”. Em síntese, os discursos dos docentes convergiam em um entendimento que a prática deve ser essencialmente de formação.

Os discursos produzidos pelos docentes, entram em conflito com reordenamentos de conceitos, de políticas educativas, de produções discursivas e mudanças sociais, sendo o marco inicial dessas mudanças, a sociedade industrial, que delineia uma prática de instrução.

[...] A educação, e mais especificamente a prática pedagógica, operou na mesma direção da separação das esferas da modernidade [...] a formação, a partir de 1970 se atrelou ao desenvolvimento de competências para a qual só a dimensão cognitiva interessa, num impressionante reducionismo da formação. (HERMANN, 2010, p. 33)

Buscando atender as demandas do mercado de trabalho, a prática pedagógica tem se consolidado, como tão somente transmissão de saber técnico, uma exemplificação clara das

¹⁰¹ A pesquisadora Nadja Hermann (2010) observa que o conceito de formação é originário do conceito alemão “*Bildung*”, que por sua vez segue uma longa tradição de teóricos que o tematizaram em suas construções filosóficas, como por exemplo, Schiller, Goethe, Hegel e os irmãos Humboldt, estes autores apresentavam a formação como um conceito complexo.

relações de poder presente na construção do saber, causando um distanciamento de ideais formativos enquanto elementos constituintes da prática docente.

É possível que se questione, o que se entende por formação nesta pesquisa. Desta feita, e objetivando responder este questionamento, recorre-se ao filósofo alemão Gadamer, este considera que:

A formação está estritamente ligada ao conceito de cultura e designa, antes de tudo, a maneira especificamente humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades [...] Humboldt, com o fino senso que lhe é próprio, já percebe perfeitamente uma diferença de significado entre cultura e formação: “mas quando em nosso idioma dizemos “formação”, estamos nos referindo a algo mais elevado e mais íntimo, ou seja, o modo de perceber que vem do conhecimento e do sentimento do conjunto do empenho espiritual e moral, e que se expande harmoniosamente na sensibilidade e no caráter. (GADAMER, 2007. p. 45-46)

O conceito de formação para Gadamer é muito mais do que cultura, como alguns teóricos tentam reduzir. É mais do que “aperfeiçoamento de faculdades e de talentos” (GADAMER, 2007, p. 46). Esse conceito vai muito além da tarefa pedagógica de ensino/aprendizagem. O desenvolver desse conceito “exige independência, liberdade, autonomia e se efetua como um autodesenvolver-se” (BOLLE, 1997, p. 17), a partir de uma prática pedagógica que faça emergir uma relação dialógica do professor com o aluno.

Nadja Hermann, que em seus trabalhos problematiza o conceito de formação observa ainda:

Humboldt, um dos importantes teóricos na formulação desse conceito, faz uma radical defesa de que a personalidade livre e singular se constitui numa multiplicidade de experiências, nas muitas possibilidades apresentadas, e adverte dos riscos que empobrecem a formação quando somos submetidos a um ambiente restritivo. (HERMANN, 2010, p. 35)

A diferença reside que, enquanto uma prática pedagógica preocupada e alicerçada em pressupostos formativos, gera o que na hermenêutica¹⁰² nomeia-se de uma personalidade livre e singular, e que poderia denominar-se no projeto filosófico de Foucault como cuidado de si. A prática pedagógica de instrução, de transmissão técnica de conteúdo, gera o oposto, ou seja, uma personalidade restritiva e subjetivada.

Com efeito, observa-se que os ideais educativos que se tem nos dias atuais, se distanciam dos ideais formativo do aluno, pois a educação nos moldes contemporâneos constitui-se em instruir o indivíduo, propiciando-lhe a aquisição de um saber técnico, e nada

¹⁰² Os filósofos e pensadores citados nesta unidade analítica, são da hermenêutica filosófica, que possui um ordenamento de conceitos e palavras distintos, por exemplo, do pós-estruturalismo, que norteia esta pesquisa.

mais, excluindo deste, toda possibilidade de contato com múltiplas experiências que lhe permitam desenvolver uma personalidade livre e singular, uma reflexão mais ampla, que possa funcionar como um dispositivo de (des) subjetivação frente às práticas de governamentalidade.

Destarte, cabe ao docente deliberar¹⁰³ sobre sua prática pedagógica, se de instrução ou de formação, pois como afirma o docente CB2 “isso vai depender da concepção de cada professor.

6.4.5. Quanto à universalidade da prática

Questionou-se, se, a prática pedagógica é de caráter universal, comum em suas bases a todos os professores ou se cada professor elabora sua prática. Este questionamento está situado em um dos pontos que esta pesquisa contempla, que são as tecnologias de governamentalidade, lembrando que essas são “táticas de governo que permitem a cada instante o que deve ou não competir com o Estado” (FOUCAULT, 2014a, p.430) e que, na sua maioria, tem por característica a universalidade.

Elencou-se como eixo de suspeita o alcance dessas práticas de governo nos discursos dos docentes, partindo da premissa que, se não existe uma epistemologia e nem uma história da prática pedagógica¹⁰⁴, quais seriam então os elementos universais dessas práticas? Se não dadas produções de saberes e tecnologias de subjetivação que permeiam prática e discurso, alimentando a fissura entre teoria e prática. Sem considerar que, pensar uma prática pedagógica universal é pensar na esteira desse raciocínio, um modelo universal de sujeito.

¹⁰³ Pensa-se com Silvio Gallo (2008), quando esse pensa o conceito de educação menor, diz ele: “A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer institui-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2008, p.78). É lógico que não se espera no âmbito da macropolítica uma política que implique em pensar a prática pedagógica como formação, dessa feita, qualquer mudança é no âmbito da sala de aula, do âmbito político, da capacidade de deliberar do docente, a mudança só é possível no âmbito de uma educação menor.

¹⁰⁴ É fato que existe trabalhos científicos que contemplam a prática pedagógica, questiona-se é ausência de uma sistematização epistemológica, e principalmente de uma história, pois lida-se com um dos dispositivos mais importante na instituição escolar, que infelizmente tornou-se, como aponta-se nesta pesquisa um saber sujeitoado.

Porém, as respostas dos docentes se situaram em dois grupos: aqueles que negaram o caráter universal da prática pedagógica e aqueles que confirmaram sua universalidade.

O primeiro grupo foi composto exclusivamente pelos professores de Pedagogia e os demais professores, que postularam em seus discursos a existência de uma característica universal e outra mais pessoal. Considerando que “ a pedagogia é uma área relevante do conhecimento para se compreender o lugar que a educação ocupa no desenvolvimento social” (BERNARDES, 2012, p.77), e que se lida nessa área com problematizações teóricas e práticas, o entendimento de um caráter universal da prática pedagógica foi amplamente rejeitado por esse grupo. Desta feita os discursos contradizem o eixo de suspeita inicial, o que remeteria a outros domínios de análise para compreender o alcance das práticas de governamento nessa área de saber.

Quanto ao segundo grupo, que compreende os cursos de ciências biológicas e matemática, a premissa inicial se sustenta, considerando que o discurso científico é revestido de poder, o que possibilita rupturas com certos regimes de verdade e agenciamentos com outros, inaugurando novas formas de pensar sobre/no cotidiano. O pensamento científico presente nas referidas produções discursivas dos docentes dão conta de uma objetividade e universalidade da ciência, e que de forma equivocada a nosso ver, tenta transpor esse entendimento à prática pedagógica.

Têm-se a impressão que toda preocupação que a pedagogia, a sociologia e filosofia da educação tem, em equacionar essa relação teoria e prática, mundo da pesquisa e mundo da escola, não tem espaço relevante em certas áreas de conhecimento. A rigidez da ciência, coadunada com uma visão hermética do saber, refletem-se nos discursos. A compreensão que mais do que interpretar o mundo, a ciência fornece instrumentos valiosos para modificá-los, é uma produção discursiva eminentemente governamentalizada, pois do contrário, o saber científico produzido pela pedagogia, sociologia e filosofia da educação seriam aceitos e utilizados para modificar a prática pedagógica docente. Perrenoud problematiza bem essa questão, ao observar:

A indiferença dos professores pelas ciências humanas pode ser tributária da falta de pertinência dessas ciências em relação ao que eles tentam fazer concretamente em seu cotidiano: por que motivo teriam de se apropriar de conhecimentos que só lhes seriam realmente indispensáveis se seus objetivos fossem mais ambiciosos? O discurso dos pesquisadores pode transformar essa indiferença em resistência (PERRENOUD, 2011, p. 636)

Observa-se que pela cultura acadêmica e práticas de governo, a ambição docente em grande parte reside na pesquisa, sem, contudo, buscar elementos que possibilitem aperfeiçoar sua prática docente em pesquisas, por exemplo, oriundas do saber pedagógico, com efeito, na prática, a uma resistência a esses saberes.

Ressalta-se que dos professores entrevistados, um do curso de ciências Biológicas e outro do curso de matemática, por terem mestrado na área de educação, conseguem equacionar melhor a relação teoria e prática, porém, e de forma informal, queixaram-se da crítica de colegas, principalmente o professor de matemática, relatando que essas críticas partem principalmente dos pós-graduados, naquilo que denominou de matemática pura.

A gente observa contradições. No departamento, 95%, 98% professores são da área pura, da aplicada, então, eles têm os seus saberes, defendem o que produzem em sala de aula e a forma como conduzem. São simpatizantes com essa outra área, mas é lógico que a gente percebe, muitas vezes, uma dificuldade para abrir mais para essa outra área que é a pedagógica. Tanto é que hoje nós não temos outros professores com formação em educação, e isso não é estimulado e nunca foi... (DOCENTE MTM2)

Estes relatos dão de certa forma o tom das relações de poder presente nos departamentos e nas relações entre docentes que buscam aperfeiçoar sua prática pedagógica, utilizando-se do saber científico produzido no campo da Pedagogia.

É fato que as relações de poder permeiam a universidade, restringindo ações de professores e alunos. A prática pedagógica nesse contexto, por vezes, é alicerçada na disciplina, em programas de controle em avaliações punitivas, em regras burocráticas, na divisão entre teoria e prática e pelo conhecimento formalizado e institucionalizado. Pensa-se assim, ser necessário alterar os regimes de verdade e as relações de poder presentes na universidade, e esse ponto, as trilhas abertas por Foucault são significativas. A partir dele, compreende-se que não se trata de mudar a consciência ou pensamentos das pessoas que compõe o ambiente universitário, e sim, o regime político e institucional de produção de verdades. Nesse caso, creditar pela via científica e das produções discursivas que “os saberes provenientes da pesquisa podem orientar a ação” (PERRENOUD, 2011, p. 635). Claro que as pesquisas em voga, são aquelas diretas ao conhecimento pedagógico.

Exemplifica-se o exposto, pela cultura academicista, pela visão de ciência e principalmente pela divisão de saberes. A estrutura da universidade é essencialmente cartesiana, lembra-se a metáfora da árvore do conhecimento. Nessa analogia criada por Descartes, a filosofia é comparada a uma árvore, que postula raízes metafísicas, onde o tronco seria a Física, e os ramos seriam redutíveis a três ciências específicas, a saber: Medicina,

Mecânica e a Moral.¹⁰⁵ As estruturas de poder e os regimes de verdade postulam na universidade, os cursos mais importantes, e nos cursos as disciplinas mais importantes, e entre as disciplinas, aquelas de maior importância. Ressalta-se que disciplinas advindas de outros departamentos, geralmente não gozam de prestígio.

Pensa-se ser importante conceber o conhecimento como um rizoma. Este conceito foi elaborado por Deleuze e Guattari (1995) justamente para se contrapor a ideia cartesiana de um pressuposto único que sustente o conhecimento atribuindo a esse, exclusividade. Rizoma é um conceito que os autores deslocam da botânica para pensar o conhecimento. São as raízes das gramíneas, que tem por características serem interligadas, não tendo nenhuma hierarquia de importância entre as raízes, a relação é de dependência. Na visão dos pensadores franceses, todas as áreas de saber, têm sua contribuição para a ciência, e essa hierarquização de saberes, só prejudicam uma relação mais ampla com o conhecimento.

6.4.6. Quanto aos distanciamentos entre teoria e prática e a articulação do saber científico

Distanciamentos entre teoria e prática é um dos temas mais complexos em todas as áreas do conhecimento, e, são múltiplas as razões para esse feito, principalmente no que tange às práticas pedagógicas, considerando que “os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de ação” (SACRISTÁN, 1999, p. 68), sem contar, que a própria formação docente não inclui no currículo saberes que possam equacionar estes distanciamentos entre teoria e prática.

As respostas dos docentes a este distanciamento foram unânimes, todos consideram afirmativa essa questão. O que se tencionava era a possibilidade de algumas áreas de saber terem essa relação melhor equalizada, porém, essa assertiva não se evidenciou.

Entretanto, as falas docentes delinearão um quantitativo relevante de eixos para análises. Destaca-se a fala do docente PE3, que abaixo é reproduzida. Quando questionado sobre esse distanciamento entre teoria e prática afirmou:

Sim, apesar que na minha formação não tive um aprofundamento na pesquisa e isso veio estrangular quando entrei na universidade, o hábito, a cultura da pesquisa não foi bem trabalhado por mim, eu penso que há um esforço coletivo para que nós estabelecêssemos uma relação mais criteriosa entre pesquisa e ensino mas considerando a realidade do país, os programas de pós-graduação, o ingresso nos programas que ainda é limitado e a oferta de programas que trabalhem não só na oferta de vagas mas que disseminem a cultura da pesquisa, eu penso que o país apesar do avanço ainda há uma lacuna muito grande e muitos professores ainda

¹⁰⁵ Essa metáfora está no Prefácio à Edição Francesa dos “*Princípios de Filosofia*”, de 1647.

insistam naquele ensino sem muito cuidado com a pesquisa o ensino quando eu falo é o instrumental aquele que é posto imediatamente sem uma preocupação mais exigente com a pesquisa se tratando do curso de pedagogia que é o curso base do departamento de educação, é visível que uma melhora se tratando do currículo. Desde de 2003 o curso de pedagogia tem se preocupado muito mais com a questão da pesquisa vários componentes foram criados e identificamos alunos envolvidos com o grupo de pesquisa, ainda é limitado considerando o universo de alunos no curso de pedagogia que são em média 60 alunos, mas são poucos que estão inseridos em grupo de estudo. (DOCENTE PE3)

A questão abordada pelo docente é relevante, e aponta para iniciativas louváveis no que concerne a formação de professores nos cursos de licenciatura, embora, como exposto pelo docente, ainda não tenha um alcance mais significativo, os grupos de pesquisas, o PIBID¹⁰⁶ são iniciativas que sem dúvidas fornecem elementos para uma melhor formação dos futuros professores direcionados, inicialmente para o ensino médio.

Porém, a questão circunscrita nesta pesquisa é diretiva ao ensino superior, e as possibilidades nesta esfera de ensino, de equalizar a distante relação entre teoria e prática. Uma dessas possibilidades, por exemplo, foi pensada pelo sociólogo da educação Philippe Perrenoud, este questiona o porquê “que a pesquisa em educação tem efeitos tão reduzidos sobre as práticas pedagógicas?” (PERRENOUD, 2011, p. 634), o autor lista quatro propostas sugeridas por aqueles que buscam soluções, lista-se no quadro abaixo:

1º	Que os pesquisadores invistam mais energia na difusão, disseminação e vulgarização dos resultados da pesquisa, o que supõe tempo, além de formas de comunicação apropriadas.
2º	Que eles estabeleçam vínculos mais explícitos entre os conhecimentos científicos e as preocupações dos profissionais ou, dito por outras palavras, aceitem despende um esforço de tradução (CALLON, 1988), de transposição (ARSAC; CHEVALLAR & MARTINAND, 1994) e de articulação entre a esfera da pesquisa e a esfera da prática (HUBERMAN & GATHER THURLER, 1991)
3º	Que os profissionais sejam associados à pesquisa sob diversas formas: pesquisa-ação, pesquisa-formação, pesquisas “colaborativas” (DESGAGNÉ, 1997; LENOIR, 1996)
4º	Que os (futuros) docentes recebam uma formação para ler trabalhos de pesquisa, gráficos e quadros, além de análises de regressão.

Quadro 15 – Quatro propostas para equacionar a fissura teoria e prática (PERRENOUD, 2011, p. 634)

Porém, como ressalta Perrenoud, “todas essas propostas, não têm produzido manifestamente efeitos espetaculares (*ibid.*, p. 635). Ressalta o autor que essas propostas se concentram mais no âmbito da comunicação, porém, outras questões necessitam ser problematizadas, considerando que:

¹⁰⁶ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

Alguns professores estão orientados para eficácia como se sua vida dependesse desse fator; outros, no extremo oposto, preocupam-se com a aprendizagem apenas para não serem acusados de rendimento insuficiente (*Ibidem*)

A grande questão é que tanto os que estão orientados para eficácia, quanto aqueles que se preocupam com a aprendizagem, tem na relação ensino/aprendizagem seu campo de confluências, onde torna-se imperativo pelo docente, o conhecimento, os problemas, a epistemologia e a história que perpassam a prática pedagógica, que infelizmente, tem esse lastro a pouco citado, negado, tornando-se um saber sujeitado.

Nesse campo de confluência os distanciamentos entre teoria e prática precisam ser equalizados. Esses distanciamentos acabam por reproduzir outros. O docente MTM2 observa que esses distanciamentos “são fruto de outros distanciamentos, como por exemplo, em nossa área, produz uma distância entre o saber puro da matemática e do conhecimento pedagógico. (DOCENTE MTM2)

Quanto à articulação do saber científico, os docentes se utilizam de artigos científicos, livros etc., como pode ser exemplificada no discurso docente abaixo reproduzido.

Eu uso bastante artigos científicos, capítulos de livros com o propósito de estimular os alunos cada vez mais, e embora a gente tenha uma cultura do nosso alunado de querer só estudar para prova, de querer estudar só pelos slides do professor, temos que quebrar um pouco esse paradigma para que eles percebam que isso só não é suficiente, que eles estão aqui pra ter uma formação profissional e cidadã e que, isso é muito mais que responder uma prova, então eu procuro articular esses diferentes saberes na minha prática pedagógica, saberes científicos ou saberes tradicionais. Eu acho que todos estes diferentes saberes são importantes para serem utilizados na prática pedagógica. (DOCENTE CB1)

No seu discurso o docente CB1 aborda duas questões interessantes, que ele denomina de saberes científicos e saberes tradicionais. Observa-se uma consciência tácita que a prática pedagógica não se restringe a um monismo constitutivo, por mais que pareça que o único elemento que constitui a prática é o pedagógico. Sacristán observa essa multiplicidade na constituição da prática pedagógica, essa multiplicidade é denominada por Sacristán de sistema de práticas aninhadas, expõe-se esse sistema no quadro abaixo.

a)	Existe uma prática educativa e de ensino, em sentido antropológico, anterior e paralela à escolaridade própria de uma determinada sociedade ou cultura.
b)	Nesse ambiente cultural, desenvolvem-se as práticas escolares institucionais, entre as quais podemos distinguir: <ul style="list-style-type: none"> - Práticas relacionadas com o funcionamento do sistema escolar, configuradas pelo funcionamento que deriva da sua própria estrutura; - Práticas de índole organizativa, assentes nas utilizações próprias da organização específica das escolas;

	- Práticas didáticas e educativas interiores à sala de aula, que é o conceito imediato da atividade pedagógica, onde tem lugar a maior parte da atividade de professores e alunos.
c)	Além disso, fora do sistema educativo, realizam-se atividades práticas que, não sendo estritamente pedagógicas, podemos considerar concorrentes das atividades escolares.

Quadro 16 – Sistema de práticas aninhadas (SACRISTÁN, 1999, p. 69)

Esse sistema entra em acordo com o discurso do docente CB1, e mais que isso, evidencia a complexidade que subjaz a prática pedagógica, e, principalmente os agenciamentos que práticas de governo trazem ao alcançar pela sua fluidez e multiplicidade todo esse contingente sistemático.

Retomando a questão entre o distanciamento entre teoria e prática, expõe-se o discurso do docente MTM1, pois esse aborda questões relevantes sobre essa temática.

Não adianta você fazer um curso de bacharel, fazer um mestrado, um doutorado um pós-doutorado e você não tem uma formação pedagógica, você vai ser um grande cientista mais professor jamais, você não vai ser um grande professor, então existe essa diferença muito grande uma coisa é você pesquisar outra coisa é você está preparado para lidar com o ser humano. (DOCENTE, MTM1)

Quando se relatou a relevância do discurso acima descrito, é pelos acordos discursivos que esse possui com os discursos dos discentes do referido curso de Matemática, quando ao se recusaram a participar da primeira parte da pesquisa, alegando que não tinham prática pedagógica diferentes para relatar, e que as práticas pedagógicas dos seus professores eram tradicionais ao extremo.

A partir do discurso do docente MTM1 é possível pensar esse problema de um conhecimento especializado na área de formação, sem, porém, coadunar esse conhecimento com um saber pedagógico essencial para um êxito em sua prática pedagógica.

Outro ponto importante a ser considerado nos discursos docentes é ausência de interesse quanto a referências à pesquisa em ensino, dificilmente se observa em áreas fora da Pedagogia experiências sistemáticas neste sentido, bem como produções acadêmicas que enfatizem essa relação.

6.4.7. Quanto à formação e exigências e dilemas encontrados

Registra-se abaixo um quadro com a formação dos docentes:

DOCENTES	FORMAÇÃO	ÁREA
Humanas 1	Mestrado	Educação

Humanas 2	Doutorado	Educação
Ciências da Saúde	Doutorado	Botânica
PE1	Doutorado	Educação
PE2	Doutorado	Educação
PE3	Doutorado	Educação
CB1	Doutorado	Ecologia
CB2	Mestrado – Doutorando)	Educação
CB3	Doutorado	Educação
MTM 1	Mestrado	Matemática
MTM 2	Mestrado	Educação

Quadro 17 - Formação dos docentes entrevistados

Observou-se que, independente da formação, discorrer sobre sua prática pedagógica traz certo desconforto para os docentes, lembrando uma vez mais de Sacristán: “Os professores são um tipo de pessoas que falam pouco do seu ofício, entre si e de como o melhorar, que transmitem pouco a sua experiência profissional”. (SACRISTÁN, 1999, p. 70), porém, pode-se observar que os problemas das práticas pedagógicas são inerentes aos níveis de formação na pós-graduação.

Quando questionados sobre as exigências educacionais contemporâneas e os dilemas encontrados no exercício da profissão docente, observou-se um ponto de convergência entre certos discursos, tendo como eixo norteador o ser/fazer docente na Universidade. Relata-se a fala do docente CB1, respondendo ao questionamento sobre as dificuldades encontradas no exercício da docência, o mesmo respondeu:

As dificuldades são várias. Primeiro que a gente, a maior parte dos docentes, quando chega na universidade ainda não aprendeu a ser um docente. Ele vai aprender a ser docente com o passar do tempo. Bom seria que ao entrar na universidade pudesse ter alguns encaminhamentos ou até algum curso. Tem pessoas que são docentes, mas nunca fizeram um curso de licenciatura, por exemplo, em uma universidade e eu acho que essa talvez seja a dificuldade, isso na questão da docência, mas na questão de pesquisa, a falta de infraestrutura de recursos para fazer a pesquisa, acho que é isso. (DOCENTE CB1)

Quando questionado sobre exigências educacionais da contemporaneidade, e a prática pedagógica do professor universitário, o docente PE1 respondeu:

Olha, uma questão que eu vejo que está presente no ensino superior, na prática que é das exigências da contemporaneidade para o professor universitário é que nem todo professor universitário tem o preparo para a docência. (DOCENTE PE1)

Os dois discursos convergem no ponto importante quanto ao preparo pedagógico do professor universitário. É compreensível a falta de manejo pedagógico em que fez um trajeto muitas vezes apenas no âmbito da pesquisa, saindo de uma graduação bacharelado, passando pelo mestrado e doutorado sem experiência na docência.

Vislumbrando equacionar esse problema, o programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Minas Gerais –UFMG, criou o GIZ, que é um curso de formação em docência do Ensino Superior, dirigido a mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos bolsistas Capes/Reuni da UFMG, sendo que o mesmo é orientado para todos os cursos em nível de mestrado, doutorado e pós-doutorado. O curso possui uma carga horária total de 60 horas (20 horas presenciais e 40 horas a distância), o seu currículo aborda questões relacionadas a metodologias, planejamento, estratégias de avaliação e uso de tecnologias no ensino superior.

Entende-se a iniciativa acima exposta relevante na tentativa de criar novas produções discursivas capazes de inserir às produções de verdades, a preocupação com a pesquisa em ensino, oriundas do saber pedagógico.

Ainda sobre as exigências educacionais contemporâneas, o docente PE2 acrescenta elementos significativos a esse tópico.

Essa temática de prática docente no ensino superior, principalmente no contexto da contemporaneidade, eu penso que nós, professores do ensino superior, estamos perdendo a noção dos saberes mais significativos diante de um desafio crucial, que é a contemporaneidade, que tudo se transforma rapidamente e, muitas vezes, ficamos centrados em uma tradição de informação em que nós não superamos um grande desafio, penso eu, no ensino, que é essa relação teoria e prática ou da aproximação da teoria com uma realidade mais significativa para o próprio aluno que está em um processo de formação, isso principalmente no campo da Pedagogia, que seria primordial, que esse saberes docentes que deveriam pesar positivamente em uma formação mais significativa desses alunos, ficam um pouco alijado, quando nós ainda não superamos essa dicotomia da teoria e prática, porque a realidade da escola, a realidade do processo educativo ainda é uma questão muito distante do contexto do ensino superior. Então, aí eu penso que falta neste processo de ser professor no ensino superior, por mais que muitos professores tenham incursões pela pesquisa, mas ainda a universidade nesse contexto contemporâneo é muito teoricista, é muito teórica e é uma teoria que nem sempre leva como pano de fundo uma incursão na realidade dessas mudanças, as transformações que a própria sociedades e os sujeitos passam, então eu acho que tem um desafio aí a superar. (DOCENTE PE2)

Aquilo que Foucault denomina diagnóstico do presente, de certa forma permeia o discurso acima descrito, desde o reconhecimento das características do nosso tempo, até a abordagem do problema teoria e prática.

Porém, pretende-se acentuar esse fazer docente em um tempo em “que tudo se transforma rapidamente” (PE2). Esse ponto parece-nos importante, considerando que “em

cada um de nós coexistem, em cada momento, memórias do passado e expectativas de futuro que se combinam na forma como vivemos o presente e contribuimos para modelar o devir” (CAVACO, 1999. p. 157), observa-se que no fazer docente esses fluxos são muito mais ativos, pelos muitos contextos pessoais, profissionais, conceituais e institucionais a serem administrados.

Deleuze observa que “ uma escolha se define sempre em função daquilo que ela exclui (DELEUZE, 2012, p. 9). De fato, ao elencar sete unidades de análises, diante de uma vasta e interessante produção discursiva dos docentes entrevistados, muita coisa necessitou ser excluída, porém, as unidades de análises escolhidas o foram pelos agenciamentos com os aspectos mais gerais que perspectiva esta pesquisa.

VII. RESSIGNIFICAÇÕES

Talvez, o mais evidente dos problemas filosóficos seja a questão do tempo presente e daquilo que somos nesse exato momento. Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. (FOUCAULT, 1995, p.161).

Não penso que seja necessário saber exatamente o que eu sou. O mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que se era ao início. Se você soubesse ao começar um livro o que se ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo? Isso que vale para a escrita e para uma relação amorosa, vale também para a vida. O jogo vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar. (FOUCAULT, 2014b, p. 287).

Como afirma Foucault na epígrafe acima, “o mais interessante na vida e no trabalho é o que permite tornar-se algo de diferente do que era ao início”. Ao iniciar esta pesquisa não tinha ideia dos achados, das descobertas, das surpresas que iria oportunizar esta trajetória conceitual relativa às práticas pedagógicas no sentido mais amplo, e também para a minha prática pedagógica em sentido mais exíguo, direto e específico.

Pôde-se, assim, descobrir que a prática pedagógica, mais que uma forma desinteressada de transmissão de conteúdos se constituiu em um dispositivo de construção/reconstrução de sujeitos no âmbito educativo. Observou-se também, principalmente a partir do primeiro item do capítulo cinco, que a prática pedagógica é um saber sujeito por relações de saber/poder, o que comprovou nosso principal eixo de suspeita relativo à prática pedagógica enquanto esse saber sujeito.

A intenção de unir esforços conceituais para refletir sobre as práticas pedagógicas, objetivaram ressignificar a relação professor/aluno e professor/conhecimento, pretendeu-se, colocar no centro da cena a figura do professor, e demonstrar a pedagogia não como um corpo isolado de saberes, mas fazer um paralelo com o trabalho diário docente, a partir das práticas pedagógicas, e como esse trabalho diário é perpassado por relações de saberes e de poderes.

Ao se afirmar o professor no centro da cena, pensa-se em correspondência com o teatro, em uma relação possível com o universo educativo tendo como ponto de convergência o devir. Devir esse notadamente suprimido no âmbito educativo, e aditado no âmbito teatral.

O filósofo e dramaturgo francês Alain Badiou (2002), problematiza o teatro de uma forma que nos permite pensar essa relação com a educação e com a prática pedagógica, como linha de fuga frente às práticas de governo. Ele observa o teatro como uma relação entre um texto, um lugar, atores, vestuário, luzes e o público. Cada elemento desse é regido noite por noite por uma combinação inédita, por uma dimensão do acaso.

Observa-se e questiona-se, se a educação não poderia proporcionar aquilo que no teatro é peculiar, ou seja, a dimensão do acaso, do novo, que o encontro teatral proporciona, e que o encontro educacional se afasta pela rigidez e previsibilidade de seus métodos e das práticas pedagógicas. O encontro entre a peça teatral e seu público não é mediado de antemão pela segurança do previsível e controlável. A peça teatral embora seja a mesma por semanas e até meses, ela se renova pela presença diferente do público a cada nova apresentação, mesmo que na plateia esteja alguém que já tenha visto a peça, sua presença se caracteriza em absorver o não ainda absorvido, em compreender algo que somente um novo diálogo com a peça teatral pode trazer.

Se as aulas fossem pensadas considerando o devir, entendendo que a cada semana o aluno embora seja o mesmo, se renova, que embora se tenha um planejamento estruturado para aquela aula, esse planejamento pode momentaneamente ser irrompido por uma pergunta que corta o caos, e permite a dimensão do acaso tomar o lugar devido no âmbito educativo.

Se os educadores observassem bem, notariam que a cada encontro seus alunos não são os mesmos que eles codificaram no primeiro dia de aula, rotulando-os, como por vezes acontecem, pela aparência e/ou comportamentos, como os “bons”, os “mais ou menos”, os “lerdos”, os “bagunceiros”, os “problemáticos”; e estigmatizando-os a partir do seu olhar inicial, que se prolonga nas aulas, atividades, provas, servindo de condicionantes fundamentais para a aprovação e reprovação, para aproximação ou distanciamento.

Dessa feita “um bom ensino não seria aquele que consegue transmitir sem alteração as ideias pensadas pelos outros; mas, fundamentalmente, o que logra que os saberes colocados em jogo sejam interpelados singularmente (CERLETTI, 2012, p. 92) ou seja, que a prática pedagógica possa permitir o diálogo a interação e o acaso como participe da construção do conhecimento. Da mesma forma que se pode observar essa dimensão do acaso em uma obra teatral, essa dimensão deve encontrar, na prática pedagógica um espaço que irrompa uma linearidade e produza um acontecimento pedagógico de aprendizagem.

A dimensão do acaso pode deslocar uma importante percepção sobre a prática pedagógica, a de que uma aula não tem a ver necessariamente com o que se sabe e sim com o que se busca. Com efeito, e como defendeu-se ao longo de toda essa pesquisa, a prática pedagógica diz respeito à produção coletiva do conhecimento. Logo, o professor poderia ressignificar o “saber”, pelo “buscar”, porém, não um buscar solitário, mas um buscar em conjunto com os alunos, onde o saber docente vai ser mais útil em um fazer, pois esse saber será mais efetivo, considerando um movimento de autoaprendizagem e apropriação subjetiva do saber pelo docente, que desconstrói algumas práticas de governo.

Lida-se hoje com uma fissura entre teoria e prática. Oportunizou-se no capítulo V – Caminhos arqueogenealógico dos textos oficiais das conferências sobre educação da UNESCO, demonstrar a prática pedagógica como um saber sujeito, porém, compreende-se que a fissura a pouco referida, como uma consequência desse sujeitamento submetido a prática pedagógica, que de certa forma, cria um dualismo entre a forma como se pensa e a forma como se vive a educação em nossos dias, um distanciamento entre teoria e prática.

Observa-se, e defende-se que o deslocamento do “saber” pelo “buscar”, pode atenuar essa distância entre teoria e prática, na medida que o conhecimento é colocado em ação, na intencionalidade de buscar a construção coletiva do conhecimento. A mera exposição catedrática de conteúdo pelo docente, a nosso ver, é caracterização de práticas de governo, que tem como fim, a subjetivação tanto discente como docente.

Afirma Deleuze que “Ensina-se sobre o que se pesquisa e não sobre o que se sabe” (DELEUZE, 1992, p. 173). A ideia de pesquisa aqui elencada por Deleuze está na “busca” que nutre toda pesquisa, embora se tenha hipóteses, pesquisa-se no sentido de comprovar ou não dadas hipóteses. Dessa feita, o saber utilizado pelo pesquisador desloca-se da contemplação para uma ação de busca pelo conhecimento.

Sublinha-se que uma prática pedagógica que se distancie de tecnologias de governo, necessitaria deslocar o “saber” pelo “buscar”, um fazer junto com os alunos, uma busca, onde a dimensão do acaso encontraria espaço importante na construção coletiva do conhecimento.

Um dos pontos que se pretendeu perspectivar nesta pesquisa, foi a dificuldade de conceituação de prática pedagógica. No capítulo III – Caminhos Pedagógicos de uma Prática, demonstrou-se através do Estado da Arte essa dificuldade de conceituar prática pedagógica, dessa feita, assumiu-se a prática pedagógica como construção coletiva do conhecimento. Essa conceituação teve como proposta deslocar a prática pedagógica para um agenciamento com sua real importância no pensar/fazer docente, sendo responsável por produzir conhecimento, e, a depender da sua formulação, ser responsável pela subjetivação ou (des) subjetivação docente e discente.

Expõe-se em relevo que as práticas pedagógicas que constroem conhecimento coletivo em uma aula, objetiva favorecer um ponto comum entre o horizonte de sentidos do professor e do aluno. São nesses horizontes de sentidos e de relações, que são construídos agenciamentos intersubjetivos e, processos de compreensão são ressignificados no que tange à construção coletiva do conhecimento.

Desta feita, a sala de aula torna-se, assim, o lugar por excelência do diálogo, pois faz emergir a negociação de significados, instaura um viés ético, onde busca-se entender e respeitar a posição do outro, promovendo a ação comunicativa. O professor ressignifica seu papel. Embora mantenha seu protagonismo, ele age dirigindo seus esforços no sentido de buscar e criar, construir/desconstruir, confrontar e conjugar ideias e conhecimentos, criando assim, oportunidades de aprendizagem mais significativas para o aluno. A prática pedagógica nesta perspectiva requer um posicionamento distinto do professor, perpassando o interesse pela pesquisa, por habilidades de escuta, por um constante exercício de autocrítica, um cuidado de si e por desejar a dimensão do acaso, como uma parte importante na (des) construção de suas aulas.

Destarte, que essa concepção de prática pedagógica, faz da comunicação um elemento essencial que permeia todo o processo de ensino, permitindo que o professor e os alunos possam se expressar sobre os temas propostos, objetivando buscar a construção coletiva do conhecimento. É possível que com essa prática pedagógica, vínculos interpessoais possam naturalmente serem construídos, pois instaura-se um ambiente propício à aprendizagem, afastando-se de uma prática eminentemente de instrução, para uma prática de caráter mais formativo.

Com efeito, uma prática pedagógica que objetive a construção coletiva do conhecimento, valoriza o conhecimento prévio que os alunos trazem consigo, desconstruindo de uma vez por toda o modelo de sujeito cartesiano/kantiano, além do que, promove uma inclusão subjetiva dos alunos. O professor, assim, é responsável por de certa forma, qualificar o conhecimento do aluno. Ensinando-os, na prática e pela prática, que é a partir do âmbito experimental que se adentra o âmbito cognitivo, dito de outro modo, é utilizando a busca pela construção do conhecimento em um âmbito empírico, que o aluno tem a possibilidade de compreender o mundo cognitivo.

Tais práticas pedagógicas, descontrolam as práticas de governo e subjetivação, e a nosso ver, favorece o surgimento de uma consciência crítica, considerando a tensão entre teoria e prática, e o desdobramento de uma busca pelo que se pesquisa, proporcionando uma experiência do pensamento, pois o aluno torna-se um sujeito da experiência, fora de toda passividade que subjaz a maior parte das práticas pedagógicas.

Essas práticas confrontam relações engessadas e cristalizadas de poder. Tem-se até hoje, seja na disposição dos alunos em sala de aula, seja na figura docente como centralidade do conhecimento, um modelo antiquado, consolidado nas sociedades disciplinares e perpetuada na sociedade de controle. Tudo isso comunga com a instituição

escolar, por ser um espaço adequado para o funcionamento das práticas de governo presentes na relação saber-poder fazendo com que as práticas pedagógicas funcionem como dobradiça entre o poder e o saber.

Pensar uma prática pedagógica fora das tecnologias de governo como objetivamos nesta pesquisa, é manter-se coerente com um dos grandes problemas filosóficos do nosso tempo abordados por Foucault, que são as tecnologias de subjetivação, considerando que as “lutas hoje em dia não seriam mais contra a dominação política ou a exploração econômica, mas lutas contra assujeitamentos identitários” (GROS apud PAGNI, 2012, p. 142).

Identificou-se que é na instituição escolar que se modula em grande medida essas práticas de subjetivação, porém, a nosso ver, as pesquisas que postulam essa premissa estavam incompletas, pois faltava o código de reconhecimento dessas tecnologias de subjetivação na escola. Desta feita, tentou-se demonstrar em toda essa dissertação que esse código das tecnologias de subjetivação, é a prática pedagógica, que se tornou um saber sujeito, e que é responsável pela subjetivação discente e docente e o distanciamento entre teoria e prática.

Entende-se que não se lida mais com soluções, verdades etc., procurou-se assim nessa pesquisa, linhas de fuga, como por exemplo, o currículo menor, o cuidado de si, a Parrhesía como uma confluência entre o dizer verdadeiro do professor e do aluno, e por fim, a dimensão do acaso como importante recurso pedagógico para pensar a prática pedagógica.

Porém, ao pensar dadas linhas de fugas, considera-se os limites de seu alcance, pois, como em grande parte dessa pesquisa, fez-se tão somente diagnósticos, pois como aponta Gallo “ a analítica foucaultiana não é propositiva, porém, permite-nos estabelecer experiências de pensamento que possibilitem exercícios em torno de concepções de Educação e de práticas pedagógicas não fundamentalista” (GALLO, 2004, p. 93), e, são, essas possibilidades que permitem que as portas das pesquisas que utilizam-se de Foucault nunca sejam fechadas, tem-se sempre a perspectiva de ensaio, de que algo possa ser recommçado, ressignificado a qualquer momento.

Com efeito, o que se tem em mãos, é uma tentativa de diagnosticar o presente, no que tange à prática pedagógica, e dada a fugacidade, a transitoriedade a qual pertencemos, ao término da escrita já se tenha a demanda conceitual de ressignificar muito do que aqui está escrito. E esse é o convite, que se possa pensar a prática pedagógica de outra maneira, sobre outra ótica e referencial teórico, mas que se pense, que se irrompa as construções teóricas fundamentalistas, que se subverta os monismos metodológicos, que se ressignifique os

cânones educativos, e principalmente que se atualizem os sujeitos, pois “o atual não é o que somos, mas ainda o que nós nos tornaremos, o que nós estamos vindo-a-ser, isto é, o Outro, nosso vir-a-ser-outro” (DELEUZE, 1990, p. 161), e que esse outro, seja um sujeito docente e discente livre, que se distancie das práticas de governo de toda pastoralização da existência, que sejam *parresíastas*, pois tudo que pode ser feito, está diante de nossos olhos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANJOS, H.P. et al. **Práticas pedagógicas e inclusão: a sobrevivência da integração nos processos inclusivos**. Educ. Soc., Campinas, v. 34, n. 123, pág. 495-507, abr/jun. 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 18 Fev. 2015.

ARAÚJO, M.M.S. O pensamento complexo: desafios emergentes para a educação on-line. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 36 set./dez. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 18 Fev. 2015.

ARANHA, Maria L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed, São Paulo: Moderna, 2006.

ARENDRT, Hannah. **Eichman em Jerusalém: Um Relato sobre a Banalidade do Mal**. 1ª ed, São Paulo, Editora Companhia das Letras, 2001. PAVIANI, Jayme. **Problemas de Filosofia da Educação**. 8ª edição, Caxias do Sul-RS, Editora EDUCS, 2010.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1978.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

CERLETTI, Alejandro. O desejo de filosofia e a reflexão sobre o presente. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Filosofia aprender e ensinar. Trad.** Ingrid Muller Xavier. Rio de Janeiro: Autêntica, 2012, p. 85-92.

BAKER, Keith. A foucauldian French Revolution? In: GOLDSTEIN, Jan. **Foucault and the writing of History**. Oxford: Blackwell, 1994. p. 187-205.

BAUMAN, Zygmunt. **Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida**. Espaço Plural, Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. p.661-684. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 Ago. 2015.

BADIOU, Alain. **Pequeno manual de inestética**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

BERNARDES, M. E. M. Pedagogia e mediação pedagógica. In: ALVES, Nilda LIBÂNEO, J. C (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 77-97.

BOLLE, W. **A ideia de formação na modernidade**. In: GHIRALDELLI JR (Org.). **Infância, Escola e Modernidade**. São Paulo: Cortez, Ed. UFPR, 1997.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. UNESP, 1999.

CANDIOTTO, Cesar. **Ética e política em Michel Foucault**. In: Trans/Form/Ação, Marília/SP, v.33, nº2, 2010, p. 157-176. Disponível em: < <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/1037/936>>. Acesso em: 10 de Marc 2016.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2009,

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

CHAKUR, C.R.S.L. A profissionalidade docente em uma abordagem construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, pág. 149-176, Nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 Fev. 2015.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

DAZZANI, M. V. M. **Rorty & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: 34, 1992.

_____. **¿Que és un dispositivo?** In: Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161. Tradução de Wanderson flor do Nascimento.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Diferença e repetição**. 2. ed. Tradução de Roberto Machado e Luiz Orlandi. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Empirismo e Subjetividade: ensaio sobre a natureza humana segundo Hume** (L. B. L. Orlandi, trad.) 2. ed.. São Paulo: Editora 34, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

_____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 2 / de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 96 p. (Coleção TRANS).

_____. **O que é filosofia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2009.

DUBET, F. **O que é uma escola justa? A escola das oportunidades**. São Paulo: Cortez, 2008.

DURKHEIM, Emile. **A evolução pedagógica**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ESTEVE J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

EISNER, Elliot W. **El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa**. Barcelona: Paidós, 1998.

FERREIRA, R. S. Nali - **Interdisciplinaridade e autonomia na construção de significados na prática pedagógica**. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FISCHER, Rosa M. B.; VEIGA NETO, Alfredo José da. **Foucault, um diálogo. Educação & Realidade**. Porto Alegre (RS), v. 29, n.1, p. 7-25, 2004. Texto disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/25416/14742>. Acesso em: 20 de Agos. 2015.

FOUCAULT. Michel. **História da Sexualidade II**. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **História da Sexualidade I**. a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOV, Paul. Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica; Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995

_____. **Ordem do Discurso** – Aula inaugural no Collège de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 1996.

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Em defesa da sociedade**: curso dado no Collège de France (1975-1976) (Coleção Tópicos). São Paulo: Martins Fontes: 1999.

_____. **O que são as Luzes?** In: FOUCAULT, M. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamentos. Ditos & escritos II. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 335-351.

_____. **O retorno da moral**. In: FOUCAULT, M. *Ditos & escritos*: ética, sexualidade e política. São Paulo: Forense Universitária, 2004. v. 5, p. 253-263.

_____. **Estética – Literatura e Pintura, Música e Cinema**. In Ditos e Escritos III Trad. Manoel Barros da Motta. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **Segurança, Território, População**. Curso dado no Collège de France (1977-1978). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Microfísica do poder**. 28.ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2014a.

_____. **Política e Ética**: uma entrevista. In:_____. Ditos & Escritos V. Ética, sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, p. 212-227.

_____. **Ética do Cuidado de Si como prática da Liberdade**. In:_____. Ditos & Escritos V. Ética, sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, p. 258-280.

_____. **A Filosofia Analítica da Política.** In: _____. Ditos & Escritos V. Ética, sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, p. 42-43.

_____. **Sexualidade e poder.** In: _____. Ditos & Escritos V. Ética, sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, p. 55-75.

_____. **Verdade, Poder e Si mesmo.** In: _____. Ditos & Escritos V. Ética, sexualidade, Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, p. 287 - 293.

_____. **A arqueologia do saber.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária; 2014b.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas. In: ALVES, Nilda LIBÂNEO, J. C (Org.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.** 1ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 169-188.

GALIAN, C.V.A. **A prática pedagógica e a criação de um contexto favorável para a aprendizagem de ciências no ensino fundamental.** *Ciência & Educação*, v. 18, n. 2, pág. 419-433, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 Fev. 2015.

GADAMER, Hans-Georg. **A Razão na Época da Ciência.** Trad. de Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

_____. **Verdade e método II: complementos e índice.** Trad. Ênio P. Giachini. Petropolis: Vozes, 2002.

_____. **Verdade e Método I – Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Trad. Flávio P. Meurer – 8. ed. Petropolis: Vozes, 2007.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação:** introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GASTALDO, Denise. Pesquisador/a desconstruído/a e influente? Desafios da articulação teoria-metodologia nos estudos pós-críticos. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologia de pesquisa pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 9-13.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica.2008

_____. **Transversalidade e educação:** pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, N. & GARCIA, R.L. (org). *O sentido da escola.* 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Foucault: Repensar a educação.** Porto Alegre, 2004, v29, n 01, Jan/Jun, 2004 Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25420/14746>> Acesso em: 07 de Abr. 2015.

_____. **As contribuições de Foucault à Educação.** IHU On Line, São Leopoldo, Ed. 223, 11jun. p. 21-25, 2007. Disponível em: <HTTP://www.unisinos.br/ihuonline>. Acesso em: 08 de agosto 2015.

_____. **.Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL COTIDIANO; diálogos sobre diálogos, 2. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, 2008. Anais. pág. 1-16.

GIBBON, Edward. **Declínio e queda do Império Romano.** Trad. e notas suplementares José Paulo Paes. Ed. Abreviada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
GOMES, A.M.A. et al. Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática. Educar, Curitiba, n. 28, pág. 231-246, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 Fev. 2015.

GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação.** Tradução: Gonçalves, Vilela, Strunk & Zuin. Campinas-SP. Autores associados, 2014

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico – estudos filosóficos.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HERMANN, Nadja. **Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre educação ético-estética.** Ijuí: Unijuí, 2010.

HOSKIN, Keith. *Education and Genesis of Disciplinarity: The unexpected reversal.* In: MESSER-DAVIDOW, Ellen; SHUMWAY, David; SYLVAN, David. **Knowledges: historical and critical studies in disciplinarity.** Charlottesville: University Press of Virginia, 1993. p. 271-304.

HOSKIN, Keith. *Foucault a examen.* El critoteórico de la educación desenmascarado. In: BALL, Stephen (Comp.). **Foucault y la Educación.** Madrid: Morata, 1994. p. 33-57.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas:** trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis, Vozes, 1985.

JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego.** 6ª ed. Trad. Artur M. Parreira. São Paulo: Wmf martins Fontes, 2013.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Trad. Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução Beatriz Vianna Boeirae Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p.35-86.

LIPOVETSKY, Gilles. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.

_____. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna.** São Paulo: José Olympio, 2002.

_____. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: D. Quixote, 1993.

MACHADO, Roberto. **Foucault a ciência e saber Foucault**. 3ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

_____. **Por uma genealogia do poder**. In. *Microfísica do poder*. 28.ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2014a.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MARCONDES, M.I; LEITE, M.S; LEITE, V.F. **A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27 , n.03, pág.305-334, dez. 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 Fev. 2015.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOGILKA, M. **Educar para a democracia**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, pág. 129-146, julho/ 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 Fev. 2015.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e formação de professores**. *Revista Educar*, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, p. 39-52. 2001.

NIETZSCHE, F. **Humano, demasiado humano: um livro para espíritos livres**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

NIETZSCHE, F. **Sobre Verdade e Mentira no Sentido Extra-Moral**. (Org. e Trad. Fernando de Moraes Barros). São Paulo: Hedra, 2007.

NOGUERA-RAMIREZ, C. E. **Pedagogia e Governamentalidade ou Da Modernidade como uma Sociedade Educativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, César. A Paidéia cristã. In: **Educar para a emancipação**. Florianópolis: Sophos, 2003.

OLARIETA, Beatriz Fabiana. **O que torna infantil uma literatura ou sobre o papel da literatura nas experiências de filosofia com crianças**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

ORLANDI, E. P. (1999). **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6ª ed. Campinas: Pontes, 2007.

PAGNI, P. A. Entre o discurso filosófico e a filosofia como modo de vida: aprender, ensinar e/ ou se experimentar? In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Filosofia aprender e ensinar**. Trad. Ingrid Muller Xavier. Rio de Janeiro: Autêntica, 2012, p. 141-156.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D.; PARAÍSO, M. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PARENTE, C.M.D. **Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe**. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 241, pág. 676-695, set./dez. 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 Fev. 2015.

PENNA, M.G.O. **Valores práticos do magistério e facetas de práticas pedagógicas**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 37, n. 3, pág. 823-839, set./dez. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 Fev. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre. Artmed. 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Pesquisa e práticas pedagógicas**. In: ZANTEN, Agnes van (coord.), Dicionário de Educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RANCIÈRE, J. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3 ed Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROBINSON, Ken. **Libertando o poder criativo**. São Paulo: editora HSM, 2012.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002. In: _____; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. Revista Diálogo Educacional, vol.6, num.19, set-dez 2006, pp 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 10 Fev. 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SANCHOTENE, M.U; NETO, V.M. **Práticas pedagógicas:** entre a reprodução e a reflexão. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 3, pág. 59-78, maio 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 Fev. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

_____. **O currículo como fetiche:** a poética e a política do texto curricular. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, M.A. **Educação do campo:** políticas, práticas pedagógicas e produção científica. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, pág. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 20 Fev. 2015.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TOFFLER, Alvin. **Choque do futuro.** Lisboa: Livros do Brasil (s/d).

TOURAINÉ, Alain. **Um Novo Paradigma:** para compreender o mundo de hoje. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Pensar outramente.** Petrópolis: Vozes, 2009.

UNESCO. **Summary Reporto the International Conference on Adult Education.** Elsiore, Dinamarca, 19-25 Junho, 1949. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000712/071263eo>> Acesso: 14 de Nov. 2015.

UNESCO. **World Conference on Adult Education.** Montreal, Canadá, 21-31 Agosto, 1960. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000645/064542eo.pdf>> Acesso: 16 de Nov. 2015.

UNESCO. **Troisième Conférence Internationale Sur L'éducation Des Adultes.** Tokyo, 25 Junho -7 Agosto, 1972. Disponível em: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/tokyo_f.pdf Acesso: 02 de Jan. 2016

UNESCO. **Quatrième Conférence Internationale sur L'éducation des Adultes, Rapport Final,** Paris, 1985. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/uie/confintea/paris_f.pdf> Acesso: 10 de Jan. 2016.

UNESCO. **V Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Hamburgo, Alemanha, 1997. Disponível em : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114por.pdf>. Acesso: 15 de Jan. 2016.

VARELA, Julia. **O estatuto do saber pedagógico.** In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org) O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos. Rio de Janeiro: Vozes. 1999, p. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo J. **Currículo e exclusão social.** In: MOREIRA, Antônio Flávio

Barbosa (org.). Ênfases e omissões no currículo. Campinas: Papyrus, 2001. p. 229-240.

_____. **De geometrias, currículo e diferenças.** In: Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

_____. **Coisas de governo.** In: Rago. Margareth: Orlandi, Luiz: Veiga-Neto, Alfredo (orgs.) Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzscanas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. FISCHER, Rosa M. B. **Foucault, um diálogo.** In: Educação & Realidade, ano XXIII, no 29, Jan/Jun, 2004.

_____. **Foucault & a educação.** 3.ed Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. V. LOPES; M. C. **Inclusão como dominação do outro pelo mesmo.** In: II Colóquio internacional Michel Foucault, São Paulo: PUC, 2011.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. Brasília: UnB, 1982.

_____. **Foucault:** seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

VILELA, M.E. M; BÁRCENA ORBE, f. **Acontecimento.** In: CARVALHO, A.D. (coord.). Dicionário de Filosofia da educação. Porto: Porto Editora, 2007, p.14-19.

WILLIAMS, James. **Pós-Estruturalismo.** 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

Z Aidan, S. et al. **Pós-graduação, saberes e formação docente:** uma análise das repercussões dos cursos de mestrado e doutorado na prática pedagógica de egressos do programa de pós-graduação da faculdade de educação da UFMG (1977-2006). Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, pág.129-160, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 15 Fev. 2015.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da pesquisa **MICROFÍSICA DAS PRÁTICAS PEGAGÓGICAS: DESLOCAMENTOS NO DISCURSO PEDAGÓGICO E NA PRÁTICA DOCENTE**, sob a responsabilidade do pesquisador José Eduardo Fonseca Oliveira (mestrando) e Prof^a Dr^a Ilma Vieira (orientadora), a qual pretende analisar as relações de poder constituintes da prática pedagógica.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de uma entrevista semiestruturada que pedirá informações como a sua história de formação, sua prática pedagógica.

O (a) entrevistado (a) ficará livre para responder apenas o que quiser ou para encerrar a entrevista quando achar necessário. Se você aceitar participar, estará contribuindo.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisador pelo e-mail: eduardooliveira09127@hotmail.com, ou pelo telefone (98) 98736-6490.

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser.

São Luís, ____ de _____ de 2016.

Professor (a)

Telefone: _____

Email: _____

**QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO
SONDAGEM COM ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA**

Data: ___/___/___

Nome completo do estudante:

Período (s) Curso e turno (s) que está estudando:
atualmente: _____

Telefone para contato: _____

Por favor, tente se lembrar de alguns de seus professores da UFMA que pareciam gostar de ensinar e você percebia que sua turma e você gostavam de ter aulas com ele (a). Escreva sobre um desses professores. Você pode escrever sobre mais professores, porém será necessário que faça relatos separados de cada um. Por favor, antes de cada relato preencha os dados sobre o nome do professor, da escola e o endereço onde estudou com ele.

Dados do professor do ensino médio.

1) Nome do seu professor da UFMA e disciplina que lecionava:

2) Ano (s) e série (s) em que estudou com esse professor:

Relato sobre as lembranças do professor da UFMA.

Neste relato diga as características das aulas desse professor, e quais recursos ele utilizava, bem como o que a seu ver era o diferencial em suas aulas.

Episódio

Sobre as aulas desse professor tente se lembrar se ocorreu um episódio diferente da rotina, em que você percebeu entusiasmo em você, na sua turma e no professor. Tente escrever um relato pessoal do que aconteceu nesse episódio. As perguntas a seguir são para auxiliar nas lembranças desse episódio, não precisam ser necessariamente respondidas, são como

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES CITADOS PELOS ALUNOS

- 1) Quanto tempo de profissão você possui?
- 2) Qual sua formação?
- 3) O que você achou do seu aluno ter lembrado de uma prática pedagógica sua?
- 4) Como você elaborou essa prática, ela é fruto de pesquisas, leituras ou um insight?
- 5) Você mantém essa prática até hoje?
- 6) Você percebeu que essa prática facilitou a aprendizagem?
- 7) Essa prática elaborada por você, ela foi criada pensando nos alunos ou algo mais abrangente?
- 8) Na sua área de formação ou afins você tem acesso as pesquisas?
- 9) Você considera fácil o acesso a pesquisa, ou a seu ver precisa-se elaborar alguns mecanismo para que o mundo da pesquisa adentre o mundo do ensino?
- 10) A sua prática pedagógica é a mesma de quando você iniciou a profissão docente?
Havendo mudança a que você atribui?
 - a) Desmotivação profissional.
 - b) Adequação institucional, a (s) escolas foram modificando sua prática.
 - c) Falta de acesso pesquisas na sua área de formação
 - d) Outra que queira relatar

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES DOS CURSOS DE MATEMÁTICA, CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E PEDAGOGIA

1. Faça um breve relato sobre sua formação, ressaltando aspectos positivos e negativos.
2. Quanto tempo de docência você possui, e desses, quantos destinados ao ensino superior?
3. O que você entende por prática pedagógica?
4. A prática pedagógica no Ensino Superior é diferente da prática no Ensino Médio? Em caso de resposta afirmativa, quais as diferenças?
5. Diante das exigências educacionais na contemporaneidade, como você analisa a prática Pedagógica do professor universitário? Considerando:
 - a) Os dilemas encontrados no exercício da docência do ensino superior.
 - b) Os saberes docentes e suas interferências na prática pedagógica.
6. A sua prática pedagógica é a mesma de quando você iniciou a profissão docente? Havendo mudança a que você atribui?
 - a) Desmotivação profissional
 - b) Adequação institucional, a (s) instituições foram modificando sua prática.
 - c) Falta de acesso pesquisas na sua área de formação
 - d) Cursos de aperfeiçoamentos
 - d) Outra (as) que queira relatar
7. A seu ver, a prática pedagógica deve ser constituída por quais elementos?
8. Como é construída sua prática pedagógica?
9. Você concorda que há um distanciamento entre o universo da pesquisa e o universo do ensino?
10. Você concorda que a prática pedagógica diz respeito a produção coletiva do conhecimento?
11. A seu ver, a prática pedagógica é meramente de instrução apenas, ou ela se preocupa com uma formação mais ampla?
12. A prática pedagógica é um saber que requer uma preocupação maior dos pesquisadores, ou o campo da didática, responde bem a essa demanda?

14. A seu ver a prática pedagógica é de caráter universal, comum em suas bases a todos os professores, ou cada professor elabora a sua?

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO – Modelo 02
PERGUNTAS PARA OS PROFESSORES DOS CURSOS DE MATEMÁTICA
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E PEDAGOGIA

1. Faça um breve relato sobre sua formação, ressaltando aspectos positivos e negativos.
2. Quanto tempo de docência você possui, e desses, quantos destinados ao ensino superior?
3. O que você entende por prática pedagógica?
4. A prática pedagógica no Ensino Superior é diferente da prática no Ensino Médio? Em caso de resposta afirmativa, quais as diferenças?
5. Diante das exigências educacionais na contemporaneidade, como você analisa a prática Pedagógica do professor universitário? Considerando:
 - a) Os dilemas encontrados no exercício da docência do ensino superior.
 - b) Os saberes docentes e suas interferências na prática pedagógica.
6. A sua prática pedagógica é a mesma de quando você iniciou a profissão docente? Havendo mudança a que você atribui?
 - a) Desmotivação profissional
 - b) Adequação institucional, a (s) instituições foram modificando sua prática.
 - c) Falta de acesso pesquisas na sua área de formação
 - d) Cursos de aperfeiçoamentos
 - d) Outra (as) que queira relatar
7. A seu ver, a prática pedagógica deve ser constituída por quais elementos?
8. Como é construída sua prática pedagógica?
9. Você concorda que há um distanciamento entre o universo da pesquisa e o universo do ensino?
10. Você concorda que a prática pedagógica diz respeito a produção coletiva do conhecimento?
11. A seu ver, a prática pedagógica é meramente de instrução apenas, ou ela se preocupa com uma formação mais ampla?
12. A prática pedagógica é um saber que requer uma preocupação maior dos pesquisadores, ou o campo da didática, responde bem a essa demanda?

14. A seu ver a prática pedagógica é de caráter universal, comum em suas bases a todos os professores, ou cada professor elabora a sua?

 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	
Nome do entrevistado: _____ Curso: _____ 	
Unidade Analítica	Pergunta/Resposta
Prática Pedagógica	
Escolha e dilemas profissionais	

--	--