

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO**

Rodrigo Saballa de Carvalho

**A INVENÇÃO DO PEDAGOGO GENERALISTA:
problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**

Porto Alegre
2011

Rodrigo Saballa de Carvalho

**A INVENÇÃO DO PEDAGOGO GENERALISTA:
problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Profª Drª Nádia Geisa Silveira Souza

Porto Alegre
2011

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO-CIP

C183i Carvalho, Rodrigo Saballa de

A invenção do pedagogo generalista : problematizando discursos implicados no governo de professores em formação [manuscrito] / Rodrigo Saballa de Carvalho. – 2011.
f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, BR-RS, 2011.

Orientação: Nádia Geisa Silveira Souza

1. Curso de Pedagogia. 2. Pedagogo generalista. 3. Pedagogo – Formação – Discurso. 4. Estudos culturais. 5. Foucault, Michel. 6. Governo. I. Souza, Nádia Geisa Silveira. II. Título.

CDU: 371.3

Bibliotecária responsável: Jacira Gil Bernardes – CRB 10/463

Rodrigo Saballa de Carvalho

**A INVENÇÃO DO PEDAGOGO GENERALISTA:
problematizando discursos implicados no governo de professores em formação**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor em Educação.
Orientadora: Profª Drª Nádia Geisa Silveira de Souza

Aprovada em 31 de nov. 2011.

Profª Drª Nádia Geisa Silveira de Souza - Orientadora

Profª Drª Maria Simone Vione Schwengber - UNIJUÍ

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira - PUCRS

Profª Drª Maria Luiza Merino de Freitas Xavier - UFRGS

Profº Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Escrever uma Tese é uma tarefa árdua e desafiadora, que se torna menos pesada com as contribuições das pessoas que nos acompanham nessa incrível jornada. Inicialmente agradeço ao Fernando pelo auxílio ininterrupto durante todo o processo de escrita e ao estímulo constante para que a Tese se tornasse realidade, pois, muitas vezes, a escrita parecia que não teria fim. Agradeço a Nadir, Rita, Laura e Luísa – minha família – por todo incentivo e apoio. Agradeço à minha orientadora, Nádia Geisa Silveira de Souza, pela sua disponibilidade em aceitar me orientar no momento de minha indicação de passagem direta ao Curso de Doutorado. Esse momento foi muito marcante em minha vida, pois, após minha defesa de Mestrado e indicação de passagem direta, fiquei sem orientadora. Tudo parecia perdido. Como apresentar um anteprojeto de Doutorado sem orientadora? Nádia, com sua simplicidade, amizade, cumplicidade e carinho, me acolheu entre o seu grupo e possibilitou, através de suas orientações, que eu me tornasse de fato um pesquisador. Ao Gabriel Junqueira de Andrade, agradeço pela sua amizade, respeito, carinho e interlocução constante (conversas, e-mails, telefonemas, encontros e incentivos) no decorrer do processo de doutoramento. Sem a menor dúvida, posso dizer que você é a minha inspiração enquanto professor universitário da área de Educação Infantil. Ao Marcos Villela Pereira, agradeço imensamente pelas suas contribuições na banca de qualificação, pela leitura atenta, desafiadora e propositora. Tenha certeza que seus ditos inquietantes ressoaram nas linhas dessa Tese, pois suas pesquisas fazem muito sentido em meu trabalho. Não tenho palavras para descrever a admiração intelectual que tenho por você enquanto professor. À Maria Luiza Xavier (Malú), agradeço pela sua participação na banca de qualificação e interlocução afetiva no decorrer de minha trajetória. Aos amigos Alexandre Prinzler Karpowicz e Anna Cristina Costa da Silva, agradeço pela amizade e carinho de ambos durante todo o processo de escrita. À Sariane Pecoits, minha amiga de longa data, agradeço pelas nossas constantes e produtivas conversas, pelos bate-papos na Cidade Baixa, pelas visitas, trocas de informações importantes e estímulo para que eu seguisse em frente e, finalmente, me tornasse Doutor em Educação. À minha amiga Zoraia (revisora do texto final da Tese), agradeço intensamente por você fazer parte de minha vida. É muito difícil encontrarmos pessoas como você. Obrigado pela companhia em terras estrangeiras (Erechim no início parecia outro país – tudo muito diferente), pelas conversas divertidas, pelas caronas, pelos debates acalorados, pelo ombro amigo nos momentos em que eu pensava em voltar correndo para casa, pela interlocução profissional, pelo carinho, pela cumplicidade e pela amizade que nos une para sempre.

E, posso afirmar formar-se não é constituir-se um bloco e permanecer *ad aeternum*, não é incorporar princípios cristalizadores de uma identidade (pessoal e/ou profissional) e fazer-se monólito. Tampouco é fazer-se instrumento de prática de modas metodológicas que as escolas e o mercado editorial costumam despejar, fetichizadas e prontas para usar. Formar-se não consiste em submeter-se a um paradigma e a uma visão de mundo que regula e engessa, para sempre, os movimentos de si. Formar-se é saber-se em formação. Formar-se consiste em aprender a desfazer-se e refazer-se radicalmente, perdendo os pedaços e morrendo cada vez, descendo ao céu e inferno de si, enfrentando o risco de tornar-se diferente, novo. Formar-se é aprender o caminho da desfiguração em resposta ao apelo de si para, a seguir, constituir-se numa nova figura. (PEREIRA, 1996, p.136).

RESUMO

Esta Tese, a partir da linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação e das contribuições dos Estudos desenvolvidos por Michel Foucault, entre outros autores que trabalham em uma perspectiva pós-estruturalista, tem como objetivo problematizar os discursos implicados na invenção do pedagogo generalista e em seu correlato governamento. Pedagogo generalista, entendido a partir da homologação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), como o profissional habilitado para atender a educação de crianças de zero a dez anos, de jovens e adultos, o ensino médio na modalidade normal, a gestão escolar e cursos técnicos na área educacional. Para produção dos dados da pesquisa, foi ministrado um curso de extensão na área de Educação Infantil com duração de vinte horas, que contou com a participação de vinte cinco acadêmicas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Durante a realização do curso, foram propostas atividades envolvendo a escrita de narrativas, produções visuais, análises fílmicas, análises de obras de arte, esquetes teatrais e rodas de conversa, tendo em vista a discussão das práticas implicadas no processo formativo. Através da análise dos discursos decorrentes das produções escritas das participantes da pesquisa, são evidenciadas produtivas estratégias de governamento (e autogovernamento) que operam (intensamente) na constituição das mesmas enquanto futuras pedagogas. Para tanto, inicialmente, são apresentadas na Tese algumas notas a respeito da história do curso de Pedagogia em nosso país, evidenciando a vontade de poder e de saber presente nos discursos (críticos) legais, que historicamente têm prescrito (e circunscrito de um determinado modo) a formação do pedagogo enquanto profissional da educação – responsabilizado (muitas vezes) pela mudança social através de seu trabalho. Em um segundo momento, são analisados os discursos das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do pedagogo, destacando a ênfase acentuadamente moral e normalizadora presente nas orientações da legislação que norteiam atualmente os cursos de Pedagogia em nosso país. Nesse âmbito, são enfocados os jogos de verdade (que procuram definir modos de ser pedagogo) presentes nos discursos das acadêmicas participantes da pesquisa. As memórias de formação, a produção da gramática normativa do “bom professor”, o imperativo do amor aos alunos e a gestão da formação são as estratégias de governamento problematizadas no decorrer da pesquisa – entendidas, desse modo, como unidades analíticas da Tese. Portanto, a partir das análises desenvolvidas, é visível o governamento operado sob as acadêmicas em formação e o processo de normalização incorporado nos discursos das mesmas (autogovernamento) – uma espécie de reedição dos ditos que estão em voga no meio educacional. Por outro lado, também é possível perceber que a necessidade e viabilidade de promover espaços (permanentes) de discussão e produção de novas experiências formativas desde a graduação, problematizando com os próprios acadêmicos os discursos que os tornam pedagogos de um determinado tipo, ou seja – críticos (que lutam destemidamente pela “salvação” do mundo através da educação), cognitivistas (que assumem os discursos da psicologia enquanto saber científico), afetuosos (que tomam o amor como imperativo principal do trabalho que desenvolvem) e gestores da profissão (que incorporam o empreendedorismo e a correlata cultura do *management* em suas vidas), entre outras tantas características, “pasteurizam” a docência e impedem o exercício ético de composição da professoralidade dos mesmos.

Palavras-chave: Estudos Culturais – Curso de Pedagogia – pedagogo generalista – discurso – governamento – Michel Foucault

ABSTRACT

This thesis joined to Cultural Studies in Education, to the contributions of Michel Foucault's studies, and other post-structuralist authors, aims to debate the discourses on the invention of the generalist pedagogue and on his/her governmentality. From the approval of New National Curriculum Guidelines for the Bachelor of Education course (2006), generalist pedagogue is understood as the professional enable to deal with from zero-to-ten-years-old children, youth and adult education, high school in the professorship course, the school management, and technical courses in education. For the production of research data, a twenty hours course was taught to twenty-five students of area of the early childhood education. They were academics from Faculdade de Educação at UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul). During the course, many activities were proposed, such as writing narratives, visual productions, movie analyses, works of art analyses, theatrical sketches, and conversation, in order to discussing the practices in the process of teacher training. Through discourse analysis came from the participants' writings, governmentality (and self-governmentality) strategies became evident. They work (hard) to the constitution of the academic participants as future pedagogues. Thus, some notes about the history of the Bachelor Education Course in Brazil are initially presented in this thesis. These notes show the will to power and knowledge in legal (critical) discourses which have historically prescribed (and have limited in a certain way) the training of pedagogues as professionals of education – who are (usually) seen as the responsible for social changes through their work. In a second step, the discourses on New National Curriculum Guidelines for training of pedagogue are analyzed. Through these analyses, it is possible to highlight the strong emphasis on morality and standardization which are presented in the guidelines of the currently legislation that adjusts the Bachelor of Education Course in Brazil. In this context, this thesis focuses on the truth games (which aim to define ways of being a pedagogue) presented in the discourses of the academic participants. Memories of training, production of the grammar rules of “the good teacher”, the imperative of love for students and management training are strategies of governmentality discussed during the research – understood as analytical units of this thesis. Therefore, from the developed analyses, the governmentality undertaken the academics and the standardization process embedded in their discourses (self governmentality) are remarkable – it is a kind of replay of the sayings that are in vogue in the educational scope. On the other hand, it is also possible to notice the need and the feasibility of promoting (permanent) spaces for discussion and production of new teacher training since graduation, discussing with academics the discourses that make them pedagogue of the particular type, that is, critical pedagogue (the ones who courageously fight for the “salvation” of the world through education), cognitive pedagogue (the ones who take the psychology discourse as a scientific knowledge), affectionate pedagogue (the ones who assume that love is the main goal of their work), the manager pedagogue (the ones who incorporate in their lives the entrepreneurship with a management culture), besides many other features that “pasteurize” the teaching and prevent the ethical exercise of a composition of professorial pedagogue.

Key words: Cultural Studies. Bachelor of Education Course. Generalist Pedagogue. Discourse. Governmentality. Michel Foucault.

SUMÁRIO

UMA PERFORMANCE COMO MODO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	12
1 INSTANTÂNEOS DE FORMAÇÃO	19
1.1 MOVIMENTO(S).....	20
1.2 CONVERSA DE BAR.....	21
1.3 CADÊ A PROFESSORA?.....	22
1.4 O ENSINO VAI MELHORAR.....	22
1.5 QUANDO A AULA IRÁ COMEÇAR?.....	23
1.6 DESCOMPASSO.....	24
1.7 SUPERVISÃO OU ORIENTAÇÃO?.....	25
1.8 ESTOU PRONTA?.....	26
1.9 PROBLEMAS E DILEMAS.....	27
1.10 ESCOLA <i>MADE IN</i> DISNEY.....	28
1.11 A EMENTA.....	29
1.12 SOBRE OS INSTANTÂNEOS: CONSIDERAÇÕES.....	29
2 IDEIAS-FORÇA	31
2.1 A ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE.....	32
2.2 POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA.....	35
2.3 DESLUGARIZAÇÃO.....	37
2.4 DOCÊNCIA ARTISTA.....	41
3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS: O PESQUISADOR COMO UM <i>BRICOLEUR</i>	45
3.1 O CAMPO DE ESTUDOS: OS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO.....	49
3.2 ARMANDO A PERSPECTIVA: O FOCO, AS QUESTÕES DE PESQUISA E AS UNIDADES ANALÍTICAS.....	53
3.3 A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	57
3.4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.....	63
3.4.1 Instantâneos de Formação	64
3.4.2 A Educação Infantil na atualidade: formação de professores	66
3.4.3 A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil: problematizações e perspectivas	66
3.4.4 A professoralidade do professor de Educação Infantil: o docente como conteúdo/linguagem para seus alunos	67
3.4.5 Por uma Pedagogia da Infância: contribuições da Pedagogia Italiana para Educação Infantil	68
3.4.6 Documentação pedagógica na Educação Infantil	68
3.4.7 Instantâneos que não cessam	68
3.4.8 Notas de campo	69
3.5 AS QUESTÕES ÉTICAS IMPLICADAS NA PESQUISA.....	70
4 FERRAMENTAS ANALÍTICAS	74
4.1 GOVERNAMENTO: DOS MODOS DE NARRAR A SI E AOS OUTROS.....	75
4.2 DISCURSOS E NARRATIVAS: CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS.....	81
4.3 ÉTICA: DAS POSSIBILIDADES DE SE TORNAR ESTRANGEIRO DE SI MESMO.....	86
4.4 PROFESSORALIDADE: DOS MODOS DE CONSTITUIR-SE ENQUANTO DOCENTE.....	92

5 NOTAS DE UM <i>OUTSIDER</i>: O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	97
5.1 A GENEALOGIA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES	101
5.2 PRIMEIRA NOTA – PEDAGOGIA: UMA VARIEDADE DE HABILITAÇÕES	105
5.3 SEGUNDA NOTA – PEDAGOGO: ESPECIALISTA OU PROFESSOR?	114
5.4 TERCEIRA NOTA – ANFOPE: TRAJETÓRIAS E CONQUISTAS	118
5.5 QUARTA NOTA – GRANDEZAS E MISÉRIAS NA TAREFA DO PEDAGOGO	121
6 A ORDEM E O DETALHE DOS DISCURSOS EMERGENTES DAS DCNs DO CURSO DE PEDAGOGIA NA INVENÇÃO DO PEDAGOGO GENERALISTA	130
6.1 A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA	135
6.2 OS SABERES	141
6.3 A FUNÇÃO DO PEDAGOGO	150
6.4 O PERFIL DO PEDAGOGO	153
6.5 A ESTRUTURA DO CURSO	157
6.6 PEDAGOGO GENERALISTA: UM EMPREENDEDOR DE SI?	160
7 MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO: DISCURSOS QUE INVENTAM A DOCÊNCIA ..	162
7.1 LEMBRANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS QUE PRODUZEM E REGULAM A DOCÊNCIA	176
7.2 LEMBRANÇAS DE PROFESSORES “EXEMPLARES”: DISCURSOS QUE INSTITUEM UM PERFIL DOCENTE	182
7.3 SOBRE O NECESSÁRIO COMBATE DAS PALAVRAS AINDA NÃO DITAS CONTRA AS PALAVRAS JÁ DITAS	187
8 A PRODUÇÃO DA GRAMÁTICA NORMATIVA DO “BOM PROFESSOR”: PROBLEMATIZANDO DISCURSOS QUE GOVERNAM A DOCÊNCIA	189
8.1 PRIMEIRA LIÇÃO: SER UM PROFESSOR CRÍTICO, REFLEXIVO E TRANSFORMADOR DA REALIDADE	197
8.2 SEGUNDA LIÇÃO: SER UM PROFESSOR QUE ATENDE AOS INTERESSES E NECESSIDADES DAS CRIANÇAS	203
8.3 TERCEIRA LIÇÃO: SER UM PROFESSOR QUE ENTENDE A CRIANÇA COMO UM SUJEITO ATIVO	207
8.4: EXERCITANDO A PROBLEMATIZAÇÃO: DESCONSTRUINDO AS LIÇÕES APRENDIDAS	211
9 AFETOS DOCENTES: O IMPERATIVO DO AMOR PELOS ALUNOS	213
9.1 AFETOS POLITICAMENTE INCORRETOS: CULPAS E DISCURSOS AFINS	224
9.2 MANDATOS PEDAGÓGICOS AFETIVOS E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE	229
9.3 A GENERIFICAÇÃO DOS AFETOS: MATERNAGEM, CUIDADO E EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS	238
9.4 A DESNATURALIZAÇÃO DOS AFETOS DOCENTES: ALGUMAS PROVOCAÇÕES PARA CONTINUAR PENSANDO	245
10. CAPITAL HUMANO: O PEDAGOGO COMO MANAGER DE SUA FORMAÇÃO	247
10.1 CAPITAL HUMANO, EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE	253
10.2 FORMAÇÃO COMO INVESTIMENTO EM CAPITAL HUMANO	262

10.3 CAPITALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: CAPITAL HUMANO COMO POSSÍVEL MOEDA DE TROCA.....	269
10.4 PROVISORIEDADE DA FORMAÇÃO: DOCÊNCIA COMO PROJETO DE VIDA.....	274
10.5 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: PROPOSIÇÕES A PARTIR DA ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE.....	278
11 A POSSIBILIDADE DE COMPOR-SE COMO PEDAGOGO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	281
REFERÊNCIAS.....	285
APÊNDICE.....	302

UMA PERFORMANCE COMO MODO DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A vida é um processo no qual alguém se torna, vai se tornando e não cessa de se tornar quem é. (ROCHA, 2006, p.270)

Aprendi que um sujeito é um indivíduo que se escolhe e, ao se escolher, escolhe o risco de viver, o risco de criar a si mesmo, sem ficar aderido a recortes instantâneos de uma trajetória existencial. (PEREIRA, 1996, p.15)



Uma revista. Uma fotografia. Uma performance¹. Um artista. Em uma tarde de domingo, fui até uma banca de revistas próxima de minha residência para comprar jornal. Enquanto estava folheando despretensiosamente uma revista, fui capturado pela fotografia de um homem saindo de dentro do forno de um fogão. No alto da imagem, apenas o título: CANIBAL. Impressionado com a provocação da imagem para pensar a contemporaneidade e

¹ Esclareço que a performance pode ser considerada como uma modalidade de manifestação artística que pode combinar teatro, música, poesia ou vídeo. É característica da segunda metade do século XX, mas a sua emergência está ligada aos movimentos de vanguarda, como o dadaísmo, o futurismo, entre outros. Em geral, a performance segue um roteiro previamente definido, podendo ser reproduzida em outros momentos ou locais. É realizada para uma plateia quase sempre restrita ou mesmo ausente e, assim, devido à sua efemeridade, depende de registros – através de fotografias, vídeos e/ou memoriais descritivos – para se tornar conhecida e apreciada pelo público.

as mutações dos discursos pedagógicos no próprio campo educacional, resolvi comprar a revista. Ao retornar para casa, voltei a observar novamente a imagem. Abaixo da mesma, localizei o nome Marco Paulo Rolla², como sendo o autor da performance e o próprio *performer* que estava executando o trabalho. Através de uma rápida pesquisa na internet, tendo como referência o nome do artista, encontrei seu *blog*³ e tive acesso ao vídeo e ao conjunto de fotografias que registraram o trabalho *Canibal*⁴. Salvei as imagens e o vídeo da obra em meu computador e resolvi utilizar tal material em uma aula sobre Educação e Contemporaneidade, que estava ministrando em um curso de especialização (para alunas advindas de cursos de licenciatura) em uma faculdade da rede privada de ensino. Conversei com as alunas a respeito do conceito de performance e as convidei para assistirem ao vídeo *Canibal*. Pedi para que elas relacionassem, na medida do possível, as imagens com o texto que seria discutido em aula sobre as mutações e os deslocamentos dos discursos pedagógicos na contemporaneidade.

Apagaram-se as luzes e o filme foi projetado. Durante o decorrer da apresentação de dez minutos, silêncio total. Acenderam-se as luzes e novamente o silêncio tomou conta da sala de aula. Alunas paralisadas. Corpos estáticos. Olhares atônitos. Uma jovem aluna, professora de matemática, pediu a palavra e declarou: – Isso não é arte. – Esse cara deveria ser preso. – Isso é um atentado ao pudor, uma indecência, uma pornografia. – Imagine se crianças, ou até mesmo adolescentes, enxergam esse cara saindo pelado de dentro de um fogão. – Estou indignada com tanta falta de vergonha. No momento fiquei calado, pensando a respeito do que diriam as demais alunas, pois confesso que já estava ficando com receio das reações das jovens professoras. O que tanto as espantava? A imagem de um homem nu? Um homem saindo nu de dentro de um forno – local “sagrado” no qual se preparam os alimentos? Em tempos de *reality shows*, de novelas, filmes eróticos (cada vez mais assistidos) e propagandas erotizadas, qual seria o motivo de tanto espanto na imagem de um trabalho artístico? Após a declaração, outra aluna solicitou a palavra. Dessa vez, uma freira, com mais

² Marco Paulo Rolla é artista plástico, *performer*, coordenador do CEIA – Centro de Experimentação e Informação de Arte e Mestre em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi residente na Rijksakademie Van Beeldende Kunsten de Amsterdam em 1998-99. Vive e trabalha em Belo Horizonte – Minas Gerais, Brasil. Em 2006, defendeu sua Dissertação de Mestrado intitulada *O corpo e o material: uma reflexão social do desejo na vida através da arte*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Curso de Mestrado em Artes da Escola de Belas Artes, Faculdade de Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

³ Informo que o endereço eletrônico do *blog* do artista é o seguinte: <<http://marcopaulorolla.blogspot.com/>>.

⁴ Rolla (2006, p.110) descreve da seguinte forma a cena da performance: “a visão do visitante é a de um fogão contra uma parede branca, com aspecto normal, comum. De vez em quando corpos escorregam para fora do forno, mas logo depois são engolidos novamente. O forno se torna uma boca, um buraco ou um monstro que engole e cospe corpos humanos. Primitivos desejos e visões. Pedacos de corpos nu, masculinos e femininos. O fogão explicita a fragilidade do corpo ou a vulnerabilidade da existência humana”.

idade que a aluna anterior e licenciada em Filosofia, declarou: – Discordo da colega, pois, além de ser religiosa, sou uma pessoa que vive nesse mundo. – Não vejo falta de pudor nesse trabalho. – Vejo um artista mostrando a fragilidade humana e os modos como somos consumidos. – Além disso, percebo claramente as tentativas desse homem em sair do forno, os movimentos que ele realiza em busca de novos espaços. – Considero esse trabalho um modo inteligente e perspicaz de discutir os problemas contemporâneos. E assim, desenvolveu-se um caloroso e produtivo debate em relação ao vídeo apresentado e ao texto que havia sido previsto para trabalharmos em aula naquela noite.

Trago somente essas duas participações antagônicas para ilustrar o momento em que decidi utilizar as imagens da performance *Canibal* como alegoria para apresentação de minha Tese de Doutorado, intitulada *A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação*. Lembro que, desde o primeiro contato que tive com as imagens provocativas e com o vídeo do trabalho de Marco Paulo Rolla, fiquei pensando no desafio proposto pelo artista para pensarmos a sociedade contemporânea e também as diferentes leituras e conexões que poderiam ser estabelecidas a partir de tal obra com a educação. Porém, foi a partir do referido debate que comecei a estabelecer relações mais próximas entre o trabalho *Canibal* e o meu próprio tema de pesquisa. As palavras da aluna/freira a respeito das tentativas de deslocamento do homem dentro do forno – e suas buscas por novos espaços – estimularam-me a pensar no processo de formação do pedagogo⁵ generalista e seu correlato governo – aquele que irá possuir múltiplas habilitações para atuar enquanto docente e/ou gestor educacional –, afastando-me do pressuposto metafísico de formação que postula a existência de um sujeito, que deve ser educado tendo em vista um determinado fim, que deve ser perseguido para que os objetivos traçados sejam devidamente alcançados.

Desse modo, retomando à imagem que ilustra a abertura do presente capítulo⁶, é possível perceber que, embora o homem esteja totalmente vulnerável por estar sem roupas, preso dentro do forno de um fogão, ele realiza movimentos que o permitem pequenos deslocamentos – mesmo que estes ainda possam ser considerados restritos. Ele não se livra do fogão (nunca se livrará), mas consegue deslocar-se e manter-se em movimento constante, através da conquista de novas posições que o permitem perceber os modos como está se constituindo (e sendo constituído) enquanto sujeito. Assim, é possível realizar uma

⁵ Informo ao leitor que, no decorrer da Tese, por uma questão de estilo de linguagem e para não truncar o fluxo da leitura, mantereí o gênero masculino na escrita da palavra *pedagogo*. Utilizarei o feminino somente nos capítulos analíticos ao me referir às acadêmicas que participaram da pesquisa.

⁶ Esclareço que utilizei a imagem da performance *Canibal* com a autorização (por e-mail) do artista.

aproximação entre a imagem e o meu tema de pesquisa, uma vez que um pedagogo se inventa (e é inventado) nos movimentos de uma prática discursiva institucional (acadêmica e legal) e social (pelo reconhecimento como estudante do curso e, posteriormente, como profissional da educação), que é colocada em jogo enquanto modos de reconhecimento de si mesmo em relação à norma⁷ da Pedagogia/da docência. Esclareço que, nesse sentido, acompanho Prado Filho (2005, p.49), quando alerta que não se deve pensar “que existe aí uma internalização, uma ‘introjeção’ do rótulo – porque não existe o ‘dentro’, não existe a essência, nem a substância – existe o ‘fora’, os modos de sujeição e as dobras de subjetivação”. Para o referido autor, não são apenas os considerados ‘anormais’ (loucos, criminosos, desviantes, entre outros) que recitam quem são, mas também os ditos ‘normais’, como nós, realizam a mesma prática. “Então, te perguntam: quem é você? Você responde: sou fulano de tal, profissão tal, estado civil tal. O primeiro pertencimento recitado é o da família, o segundo de ordem ocupacional, depois o estado civil e uma série de outros rótulos” que acabam por constituir nossas subjetividades (PRADO FILHO, 2005, p.49). Vale dizer, então, que nos constituímos a partir de determinados modos (como homem, mulher, homossexual, heterossexual, negro, branco, índio, médico, professor, entre outros) porque, devido à nossa visibilidade social, ao lugar que ocupamos, somos produzidos por uma série de práticas sociais, que nos possibilitam reconhecer e reproduzir tais formas de habitar o mundo contemporâneo. Nesse sentido, o dito por Rose (1998, p.10) corrobora com tais argumentos, quando o mesmo afirma que “a subjetividade (isto é, aquilo que caracteriza o sujeito) não existe nunca fora dos processos sociais, sobretudo de ordem discursiva, que a produzem como tal”. O sujeito não “existe”: afirma o referido autor, pois ele é aquilo que fazemos dele, já que a subjetividade é um artefato, é uma criatura, um efeito, e não a origem das relações de poder.

Nesse sentido, o mesmo pode ser dito em relação ao pedagogo generalista, pois tal subjetividade é inventada pelos discursos produzidos nas práticas acadêmicas e sociais, nas quais o indivíduo se reconhece enquanto profissional da educação. Por isso, torna-se cada vez mais produtivo, no processo de formação acadêmica de pedagogos, pararmos (ou pelo menos tentarmos parar) de proferir verdades profundas, proferir discursos pedagógicos como se fossem mantras a serem repetidos e compreendermos nossa tarefa em sua singularidade. Dito

⁷ Conforme Edgardo Castro (2009, p.310), pode-ser dizer, a partir dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, que “a) a norma refere os atos e as condutas dos indivíduos a um domínio que é, ao mesmo tempo, um campo de comparação, de diferenciação e de regra a seguir (a média das condutas e dos comportamentos); b) a norma diferencia os indivíduos em relação ao domínio dos corpus de códigos e textos, considerado como um umbral, como uma média, como um *optimum* que deve ser alcançado; c) a norma mede em termos quantitativos e hierarquiza em termos de valor a capacidade dos indivíduos; d) a norma, a partir da valorização das condutas, impõe uma conformidade que se deve alcançar; busca homogeneizar; e) a norma, finalmente, traça a fronteira do que lhe é exterior (a diferença com respeito a todas as diferenças), a anormalidade”.

de outra forma, travar uma batalha específica contra o poder de verdade dos discursos que não cessam de definir o personagem pedagogo generalista a partir de uma gramática normativa de como deve ser o “bom professor”, para que, desse modo (talvez), seja possível fazermos insurgir outras formas de luta contra os modos de sujeição das subjetividades dos mesmos (e de nós próprios como professores) como docentes que se encontram em processo de formação acadêmica.

Nessa perspectiva, a formação (talvez) possa ser vista e vivenciada de outros modos, por outros ângulos, os quais possibilitem que o acadêmico perceba a educação como formação e como transformação. Transformação, não no sentido enunciado pelas Pedagogias Críticas, que defendem a emancipação social através da educação para quem seguir as doutrinas pedagógicas crítico-libertadoras, fundadas nas filosofias da consciência, que pressupõem a existência de um sujeito fundante, mas transformação entendida como a possibilidade de problematizar os discursos que nos constituem enquanto sujeitos. A partir desse ponto de vista, a formação passa a ser entendida como a possibilidade de invenção de si mesmo, que promove, conforme afirma Rocha (2006, p.272), “a oportunidade constante do sujeito se reinterpretar, se reinventar, diferir de si mesmo, aceitando a todo o momento, perder-se de si mesmo, desconhecer-se”. Assim, esse percurso não remete a uma busca interior, mas a uma abertura em direção ao exterior, já que “tornamo-nos quem somos não por manifestar uma essência dada desde sempre, mas pelo encontro com a alteridade, pela forma como assimilamos as experiências e as diferenças” (ROCHA, 2006, p.273) e de como nos transformamos nas batalhas com as circunstâncias e com os discursos que procuram insistentemente prescrever nossos modos de ser. Formação entendida como processo de *tornar-se quem se é*, “na qual somos, a cada momento, aquele que nos tornamos – em vista de circunstâncias sempre mutáveis, como parte de uma configuração sempre contingente, como efeito de acidentes necessariamente singulares” (ROCHA, 2006, p.278). Formação entendida como transformação, na qual “aprender é deixar de ser ‘x’ para se tornar outro, devir outro, em um percurso marcado por uma contínua reinvenção do eu, que conduz ao abandono da própria noção de sujeito” (ROCHA, 2006, p.276). Desse modo, tendo em vista os aspectos apresentados, cabe problematizar as estratégias de governo que se tornam visíveis e enunciáveis ao se articular a campos de saber e poder específicos que adquirem estatuto de verdade, através da legislação, do processo de formação acadêmica e dos ditos pelos próprios pedagogos em formação.

A partir dos argumentos desenvolvidos, no decorrer da presente Tese, serão destacados os modos como operam as produtivas estratégias de governo na invenção

dos pedagogos generalistas, evidenciando que estas estratégias, por não serem naturais, são passíveis de problematização. Desse modo, creio que o fato de poder destacar tais estratégias, que operam na produção de sujeitos e de práticas específicas, aponta para a possibilidade de sua desconstrução e também de resistência contra as formas de poder, na ordem do saber, da verdade, da consciência e do discurso.

Ao propor tal discussão, a presente Tese de Doutorado organiza-se em onze capítulos. O primeiro capítulo, intitulado *Instantâneos de Formação*, tem o intuito de apresentar e problematizar, através de *shortcuts* – pequenos textos, também denominados como *instantâneos*, o processo de constituição da professoralidade do pesquisador, evidenciando, entre outros aspectos, a produtividade de tal estratégia como forma de discutir os modos como nos produzimos (e somos produzidos) enquanto sujeitos. No segundo capítulo, cujo título é *Ideias-Força*, são apresentadas e discutidas detalhadamente algumas pesquisas que, devido à força de suas ideias, inspiraram, através de suas temáticas, dos conceitos trabalhados e das estratégias metodológicas utilizadas, a proposição da pesquisa que será apresentada na Tese. *Caminhos investigativos: o pesquisador como um bricoleur* é o título do terceiro capítulo. Nesse espaço, é discutida a figura do pesquisador enquanto um *bricoleur*, o campo de estudos da pesquisa, a perspectiva teórica, as estratégias metodológicas que foram utilizadas na produção dos dados (da pesquisa piloto e da pesquisa de campo), assim como os aspectos éticos implicados na investigação que foi desenvolvida. No quarto capítulo, denominado *Ferramentas Analíticas*, são apresentados e relacionados com a temática da pesquisa os conceitos foucaultianos de governo, discurso e ética, assim como os de professoralidade e de narrativa, que foram utilizados no desenvolvimento das análises dos dados produzidos através do trabalho de campo. No quinto capítulo, intitulado *Notas de um outsider: o curso de Pedagogia no Brasil*, são apresentadas e discutidas as condições de emergência de tal graduação em nosso país, assim como os embates históricos decorrentes da luta pela imposição de significados em relação ao pedagogo que se pretendia produzir. *A ordem e o detalhe dos discursos das DCNs do Curso de Pedagogia na invenção do pedagogo generalista* é o título do sexto capítulo do projeto. Em tal capítulo, é realizada uma análise detalhada das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, tendo em vista a problematização das estratégias de governo enunciadas pela legislação no que diz respeito ao processo de invenção do pedagogo generalista. No sétimo capítulo, intitulado *Memórias de formação: discursos que inventam a docência*, são problematizados os discursos decorrentes das reminiscências de formação das acadêmicas participantes da pesquisa, relativas às lembranças da Educação Infantil e de professoras consideradas “exemplares”.

Nesse contexto, são evidenciadas as estratégias de governo presentes nas reminiscências em questão e seus efeitos na constituição profissional das acadêmicas enquanto futuras pedagogas. No oitavo capítulo, a partir da análise dos discursos das acadêmicas, é apresentado o que denomino como sendo uma espécie de gramática normativa do “bom professor”, que ensina e prescreve modos de ser docente. Tal gramática é constituída pelas seguintes lições: ser um professor crítico, reflexivo e transformador da realidade; ser um professor que atende aos interesses e necessidades das crianças e ser um professor que entende a criança como um sujeito ativo. Provocativamente, o capítulo em questão é intitulado como: *A produção da gramática normativa do “bom professor”: problematizando discursos que governam a docência*. No nono capítulo, a ênfase da analítica recai sobre os discursos que constituem os afetos docentes e o mandato pedagógico (circulante no meio educacional), que prescreve enfaticamente que, para ser um “bom” professor de crianças, é preciso “amar” os alunos. A partir do título *Afetos docentes: o imperativo do amor pelos alunos*, são discutidos os afetos (considerados pelas acadêmicas como) politicamente incorretos, os mandatos pedagógicos afetivos (circulantes na sociedade contemporânea) e a generificação dos afetos – a partir da análise dos discursos de maternagem, cuidado e exercício da docência com crianças. O décimo capítulo recebe o título de *Capital Humano: o pedagogo como manager de sua formação*. Em tal capítulo, são discutidas as reverberações dos discursos sobre capital humano, empreendedorismo e educação na formação docente, assim como aspectos relativos ao entendimento do processo de formação como investimento em capital humano e os modos de capitalização do conhecimento utilizados pelas futuras pedagogas. No último capítulo, intitulado *Composições da docência: das possibilidades de inventar-se como docente*, é discutida a dimensão ética da formação – assim como as considerações finais da Tese.

Assim, a partir desse momento, deixo a Tese narrar a sua história, abandono-a momentaneamente – esperando que a mesma faça ressoar, na força de suas palavras, as inúmeras leituras realizadas, os seminários assistidos, as orientações recebidas durante o processo de doutoramento, as discussões desenvolvidas com colegas, as minhas experiências como professor universitário (também responsável pela “invenção” de novos pedagogos) e, principalmente, os sentidos atribuídos aos conceitos escolhidos e trabalhados exaustivamente durante o processo de escrita, provocando, desafiando, estimulando e multiplicando seus efeitos a partir da leitura da banca examinadora que realiza o presente processo de avaliação. Desse modo, a seguir, apresento o primeiro capítulo da Tese, intitulado *Instantâneos de Formação*, desejando a todos uma excelente leitura e uma bela interlocução com o texto que, nesse momento, partilho com vocês.

1. INSTANTÂNEOS DE FORMAÇÃO⁸

De fato, o sentido do que somos, ou melhor ainda, o sentido de quem somos, tanto para nós mesmos, como para os outros, depende das histórias que contamos e que nos contamos [...]. Essas histórias estão construídas em relação com as histórias que escutamos e que lemos, que, de alguma maneira, nos pertencem. Por outro lado, essas histórias que nos constituem são produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, mais ou menos institucionalizadas: um confessionário, um tribunal, uma escola, um grupo de terapia, uma relação amorosa, uma reunião familiar, uma investigação, uma entrevista, um programa de televisão, etc. (LARROSA, 2004, p.13)⁹.

Escrever a si mesmo pode ser desconhecer-se, desfazer-se, desdizer-se, apagar para recomeçar, apagar a página para continuar em branco e voltarmos a escrever. Não há uma autoconsciência repousante, temos que admitir. (LOPONTE, 2005, p.120).

A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la. (MÁRQUEZ, 2004, p.5).

Narrar alguns instantâneos¹⁰ de minha formação é um desafio, já que estou constantemente me produzindo (e sendo produzido) enquanto sujeito na contemporaneidade. Os instantâneos que ora apresento podem ser compreendidos enquanto *shortcuts*, ou seja, pequenos textos que cartografam (de certo modo) momentos que vivenciei em minha trajetória de formação enquanto pedagogo. Para lembrar minha trajetória profissional e acadêmica, recorri a fotografias, diários de trabalho, vídeos, relatórios de aulas, cartas, pareceres, entre outros artefatos que fazem parte de minhas memórias¹¹. É possível dizer que

⁸ A escrita do presente capítulo teve como inspiração a leitura das seguintes obras: CAMARGO, Iberê. *A gaveta dos guardados*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. 159p; CORAZZA, Sandra Mara. *Uma vida de professora*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. 144p. Uma versão preliminar do presente capítulo foi apresentada como comunicação no grupo *Escrita: criar, sentir e diferir*, no XVII COLE (2009) – Congresso de Leitura e Escrita do Brasil, realizado na UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas – SP, no período de 20 a 24 de julho. Nesse sentido, destaco que os instantâneos que serão apresentados não possuem um caráter prescritivo, mas são escritos que serviram (e ainda servem) para problematizar os regimes de verdade que me constituem enquanto sujeito. Esclareço que a escrita de instantâneos de formação que será proposta enquanto estratégia metodológica (dentre outras) para a produção dos dados da presente pesquisa diferencia-se dos textos que estou apresentando nesse capítulo. Tal diferenciação ocorre devido ao fato de que os instantâneos que serão escritos pelos participantes da pesquisa terão como foco: temáticas (específicas) debatidas previamente com os mesmos e roteiros que servirão como disparadores para escrita. Essa estratégia metodológica será detalhadamente discutida no capítulo intitulado *Caminhos Investigativos: o pesquisador como um bricoleur*.

⁹ Informo ao leitor que todas as citações que forem decorrentes de tradução de uma língua estrangeira são de minha responsabilidade.

¹⁰ Esclareço que o termo “instantâneo” é uma analogia em relação ao trabalho fotográfico. Conforme Aquino (2007, p.17-18), “o registro fotográfico se dá pela ação da luz sobre um material fotossensível. Em termos mais específicos, o que conta é o tempo de exposição do objeto fotografado à luminosidade. Por exemplo, no caso da maioria das câmeras fotográficas atuais, essa duração é da ordem de 1/135 segundos. Um tempo extraordinariamente fugaz. No que diz respeito especificamente ao registro de objetos em movimento, as imagens realizadas com tempos de exposição longos causarão borrões, feito riscos de luz”. Nesse sentido, no presente capítulo, procurei narrar registros expressionistas de marcas que constituem minha professoralidade.

¹¹ Desse modo, acompanho o dito por Pereira (1996, p.218), quando o mesmo afirma que “do ponto de vista da formação do professor [e também acrescento da autoformação], o recurso à memória pode contribuir para identificar as diversas marcas pedagógicas que ele carrega em si e que, de certa forma, constituem o lastro em

tais artefatos suscitaram lembranças de momentos importantes de minha trajetória, possibilitando pensar nas marcas que me constituem enquanto sujeito. Durante esse processo de retomada de minhas memórias, inspirei-me, sobretudo, nas palavras de Camargo (1998, p.34), quando o mesmo destaca que “nós não poderíamos testemunhar o hoje se não tivéssemos por dentro o ontem, porque seríamos uns tolos a olhar as coisas como sacos vazios”. Desse modo, no andar do tempo, restam apenas as lembranças, ou seja, nossos guardados, que vão se acomodando em nossas gavetas interiores. Portanto, os instantâneos que serão apresentados seguem uma disposição aleatória, pois entendo que as experiências que vivenciei (e vivencio) enquanto sujeito compõem um mosaico, que passa a fazer parte da gaveta de meus guardados. Gaveta cujas lembranças encontram-se espalhadas aleatoriamente, conferindo (de certo modo) sentido ao constante (e incessante) processo de produção de minha professoralidade¹². Assim, qualquer apresentação demasiadamente extensa desse capítulo não passa de uma mera repetição do que o próprio texto já apresenta. Por isso, a partir de agora, deixo o texto falar por si mesmo.

1.1 MOVIMENTO(S)

Hora da entrada. Filas organizadas no saguão da escola. A coordenadora de disciplina solicita o silêncio das crianças nas filas. Toca o sinal. As crianças de cinco anos (da turma de Educação Infantil) transitam com o professor em direção à sala de aula. Ouvem-se as vozes das crianças cantando. O professor abre a porta da sala de aula. Surpresa! Dois barbantes (“mágicos”) esticados na porta inviabilizam a entrada das crianças. O professor orienta: – Hoje a entrada na sala de aula será diferente. – Temos dois cordões “mágicos” presos em nossa porta. – Vocês devem escolher o modo como irão entrar. – Não podem encostar-se nos cordões. As crianças começam a rir, achando divertido o desafio proposto. Conta-se até três e

que serão alojadas as informações e as vivências. Recuperar as marcas (bem como produzir novas) pode levá-lo a não meramente compreender sua trajetória ou sua identidade, mas, sobretudo, pode revelar-lhe como funcionam os complexos de afecção entre universos e arranjos de forças que suscitarão alterações nas figuras vigentes. Dessa maneira, identifica-se o conhecimento com o acesso a esses mecanismos, de forma que, muito ao contrário de compreender o processo de formação com o desenvolvimento de competências sobre certos conteúdos e metodologias pertinentes à prática pedagógica, formação é aceder a microestética. Ao trabalhar-se do ponto de vista da subjetividade (não mais do sujeito), ao desvelar expedientes de subjetivação, o sujeito passa a ter algum domínio de dispositivos de acesso ao plano de forças”. Por outro lado, ressalto que tal exercício recordatório tem sido realizado por Vera Zappe (2009), minha orientanda de Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Infantil (TCC), da Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM-RS), em sua pesquisa de campo sobre histórias de vida de professoras de Educação Infantil. O referido trabalho intitula-se: *Histórias de vida e saberes docentes: os modos de constituição profissional das Professoras de Educação Infantil*.

¹² Utilizo o conceito de professoralidade a partir de Pereira (1996). Posteriormente, no capítulo intitulado *Ferramentas analíticas*, discutirei detalhadamente o conceito de professoralidade.

as crianças começam a entrar na sala de aula. Alguns passam entre os cordões, arrastam-se por baixo e outros ainda tentam pular por cima. Todos entram na sala de aula. Penduram as mochilas. Largam as agendas em uma caixa e procuram seus nomes nas mesas. Organizam-se os grupos. Algumas crianças ligam o rádio, enquanto outras escolhem um CD. Ouve-se o som da música na sala de aula. As crianças pegam os brinquedos. Formam-se grupos pelos quatro cantos da sala da aula. Um grupo aproxima-se da chocadeira. Um menino risca a data no calendário. Faz dez dias que os ovos de codorna estão em uma chocadeira na sala de aula. Em volta da chocadeira, visualizam-se os relatórios coloridos das crianças. Uma menina pede para virar os ovos na chocadeira. O professor solicita que ela molhe a mão e vire os ovos. Os ovos são virados. Missão cumprida. Ouve-se uma batida na porta. Abre-se a porta. Um menino atrasado. O menino de olhos arregalados declara: – Professor, eu trouxe o meu hamster hoje. As crianças agitam-se. Desliga-se o rádio. Novo desafio. Onde colocar o hamster? Surge uma ideia. As crianças esvaziam a caixa das tintas. O hamster já tem uma moradia para passar a tarde. O professor pede para as crianças afastarem as mesas. Ruídos e movimentos. Todos circulam pela sala de aula carregando mesas e cadeiras. Uma professora da primeira série observa na porta. A professora fala: – Nossa! Essas crianças não param. – Elas terão que se acalmar no ano que vem. – Na primeira série é diferente. – Não tem tantos movimentos. A professora vai embora. Pausa. O professor atônito pergunta-se: Qual o problema do movimento? As crianças deveriam ser “anestesiadas”? As crianças formam um grande grupo. Inicia-se a leitura compartilhada do livro: *A vida no ovo*. Todos atentos. O professor termina de ler a primeira página. Levantam-se muitas mãos. Começam a surgir as primeiras perguntas. E, assim, desenrola-se o início de mais uma tarde movimentada na turma.

1.2 CONVERSA DE BAR

Salvador. Praia da Barra. Véspera de Ano Novo.

- O que você estuda?
- Direito.
- Bacana!
- E você?
- Pedagogia.
- Nossa, que coragem!
- Por quê?

– Porque é o curso mais simples de passar no vestibular. Mas tem o lado positivo. É um curso que nem precisa estudar. Já o lado negativo é que você sempre será discriminado e ainda receberá uma miséria.

1.3 CADÊ A PROFESSORA?

Primeiro dia de aula.

Escola privada confessional católica. Turma de Educação Infantil. Período de adaptação.

Pai angustiado na sala de aula, aguardando a *professora* com a filha.

O pai inicia o diálogo:

– A professora não chega. A minha filha está ansiosa. Já têm várias crianças na sala de aula e nada da professora. Temos que reclamar na coordenação pedagógica.

Silêncio.

O pai curioso continua o diálogo:

– Quem é seu/sua filho/a?

O professor responde:

– Não tenho filhos.

O pai atônito pergunta:

– Mas o que faz aqui na sala? É tio de alguma criança, padrasto, padrinho?

O professor responde: – Não.

Nova pergunta:

– Então? O que faz aqui?

Resposta:

– Sou o professor da turma.

1.4 O ENSINO VAI MELHORAR

Escola privada confessional católica. Terceiro ano do Curso de Magistério – 2º semestre. Euforia. Aula de Didática da Linguagem. Trabalho avaliativo. Estudo sobre os níveis de conceitualização da escrita e das sondagens que devem ser realizadas (enquanto trabalho de pesquisa de campo) com as crianças da rede pública de ensino. Alunos/as agitados/as na sala. Barulho. Conversa. A professora solicita atenção: – Vocês precisam se concentrar na aula. – No próximo ano, não saberão planejar as aulas. – Imaginem se recebem uma turma de primeira série no estágio. – Como irão alfabetizar as crianças? Os alunos continuam

conversando. A professora fala novamente: – Nem parece que estou falando com futuros professores. Batem na porta. Abre-se a porta. A aula é interrompida. Uma aluna entra com várias sacolas e anuncia: – Chegaram nossas camisetas. Distribuem-se as camisetas. Na frente da camiseta, uma frase se destaca: *O ensino vai melhorar: estamos chegando*. Todos os alunos alegres na sala de aula experimentam suas camisetas. Um aluno pergunta-se para si mesmo: – Conseguiremos mudar o ensino? A responsabilidade pela mudança do ensino não será uma tarefa muito árdua para professores principiantes? Em instantes, tais questionamentos são suspensos. O aluno questionador cede espaço para o idealista. O ideal de transformar o ensino estampado nas camisetas também começa a constituir os pensamentos do jovem estudante. Mudar a educação através do ensino, acabar com as desigualdades sociais, eliminar o analfabetismo, trabalhar com as diferenças na sala de aula, levar mais motivação para as escolas, ousar todos os dias no planejamento das propostas, interagir com a comunidade escolar, entre outras ações de efeito, passaram a fazer parte dos ideais do estudante. Utopia e desejo misturam-se em seus pensamentos. Doce ilusão. Dissipam-se os pensamentos. O aluno reúne-se com o grupo. Fotos. Duplas, trios, quartetos, toda a turma. Flashes! O som e a luz das máquinas em movimento. É preciso eternizar o momento. No ano seguinte, todos serão estagiários nas escolas e, enfim, terão uma missão a cumprir: melhorar o ensino.

1.5 QUANDO A AULA IRÁ COMEÇAR?

Dia ensolarado de verão. Tarde quente. Escola Municipal de 1ª a 4ª série, localizada em uma vila na região metropolitana de Porto Alegre. Turma de 1ª série. Vinte nove crianças empolgadas com o recente aprendizado da leitura. O professor conduz seus alunos para o pátio da escola. Todos se sentam. Forma-se um círculo embaixo de uma árvore. No meio do círculo, o professor coloca uma caixa de papelão com muitos livros. Livros de literatura infantil comprados pelo professor. Títulos premiados. Belas ilustrações. Excelentes textos. A caixa começa a passar pelas crianças. Cada uma delas escolhe um livro e inicia a leitura. Ouvem-se as vozes durante a leitura. Um coral de vozes ecoa pelo pátio. Todos lendo. O professor distribui as almofadas. Algumas crianças deitam-se no chão. Interrupção. A supervisora educacional toca no ombro do professor e pergunta: – Quando a aula irá começar? – Estou observando vocês e já faz uma meia hora que estão somente lendo. – As crianças precisam de aula, atividades no caderno, ditados. – Eu já orientei você a esse respeito. – Não esqueça que você se encontra em estágio probatório. – Você não deve ficar perdendo tempo

no pátio. – É muito modismo. Momento de silêncio. O professor não responde nada. O silêncio é interrompido por uma criança que declara: – Professor, nós queremos continuar lendo. O professor responde: – Continuaremos lendo. – Depois da leitura, ainda quero ouvir vocês a respeito do que leram hoje. – Ainda temos várias propostas para serem desenvolvidas. – Lembrem do planejamento que realizamos na sala de aula. – Vamos terminar todas as nossas atividades. A supervisora, insatisfeita com os encaminhamentos do docente, observa alguns minutos e vai embora. O professor, (ainda) atordoado com a situação ocorrida, questiona-se: Vale a pena ser professor? Logo, o pensamento dissipa-se e o mesmo se envolve novamente com a proposta de leitura que está sendo desenvolvida com seus alunos.

1.6 DESCOMPASSO

Sala da coordenação pedagógica de uma escola da rede privada de ensino na região metropolitana de Porto Alegre. Reunião de planejamento. O encontro ocorre semanalmente. A nova professora do terceiro ano do Ensino Fundamental e o coordenador pedagógico conversam a respeito das propostas que estão sendo desenvolvidas. A professora interrompe a narrativa sobre o trabalho que desenvolveu com a turma durante a semana anterior e declara: – Não aguento mais as crianças. – Falo e ninguém ouve. – Escrevo na lousa e eles apagam. – Ouço gritos a todo o momento. – Eu acho que eles fazem isso porque sabem que eu sou nova na escola. – As mães das crianças mandam bilhetes todos os dias e dizem que eu não tenho domínio de classe. Lágrimas. A professora começa a chorar. Pausa. O coordenador intervém: – Os seus alunos não apresentam sempre esse comportamento. Já assisti a aulas em que eles estavam empolgados com as propostas. – O que está acontecendo? Silêncio. A professora retoma o diálogo e declara: – Eu não sei o que está acontecendo. – Você tem que me dizer o que está acontecendo na turma. – Eu nunca dei aula, nem sabia que era assim. – Até o ano passado, quando eu estava na USP, concluindo o curso de Pedagogia, eu acreditava que era possível ser feliz na sala de aula. – Não consigo dar aula. – Sinto-me fracassada. – Vivo diariamente um descompasso entre minha formação acadêmica e a prática profissional. – Estudei em uma das melhores universidades do país e não adiantou nada. A professora baixa a cabeça. Lágrimas. Silêncio. Ouve-se o sinal do recreio, indicativo de que o horário de planejamento chegou ao fim. A professora precisa retornar para sua sala de aula. O coordenador abraça a professora. Após alguns instantes de silêncio, a professora fala: – Você pode me ajudar a me tornar uma professora? O coordenador responde: – Conversarei com as crianças, planejaremos as aulas e estarei à sua disposição como seu auxiliar na sala de aula,

sempre que você achar necessário. A professora repete novamente a pergunta: – Você pode me ajudar a me tornar uma professora? O coordenador responde: – Prometo contribuir para que você se torne uma excelente professora. Dúvida. Abraço. Silêncio. A professora deixa a sala da coordenação. Os alunos já estão brigando em frente à sala de aula, aguardando a professora. Silêncio. Reflexão. O coordenador registra o diálogo em seu diário, procurando narrar todo episódio. Faltam palavras. Atordoado com a conversa, questiona-se: a minha resposta foi uma promessa de salvação docente? Sou um coordenador pastor de consciências? Angústia. Sinais dos efeitos do alastramento da má consciência.

1.7 SUPERVISÃO OU ORIENTAÇÃO?

Sétimo semestre do Curso de Pedagogia. Escolha da habilitação. Divisão da turma que estudou junto desde o primeiro semestre do curso. Um aluno “desorientado” não sabe qual habilitação escolher. Seus colegas devidamente decididos fazem planos para o futuro profissional. Afinal, serão “especialistas” em educação. Além da formação como professor das séries iniciais do Ensino Fundamental e do curso de Magistério, deve ser escolhida uma terceira habilitação. Questionamentos passam a fazer parte da vida acadêmica do aluno que se pergunta: supervisor escolar ou orientador educacional? Quem tem mais legitimidade na escola? Qual profissão é regulamentada? Trabalhar com professores ou trabalhar com alunos? Coordenar ou orientar? Estudar mais disciplinas de psicologia ou estudar mais disciplinas sobre currículo? Dúvidas. O aluno, identificado profissionalmente com o trabalho desenvolvido pela coordenadora do Curso de Pedagogia, decide-se pela habilitação em Supervisão Escolar. Doze alunos na turma. Uma semana de aula. Incerteza. Duas semanas de aula. Reaparecem as dúvidas. Durante o decorrer das aulas de Supervisão Escolar I, o aluno percebe o caráter burocrático e fiscalizatório impregnado na profissão escolhida. Leituras de Paulo Freire, análise de planejamentos de professores, discussões sobre currículos e projetos de escolas públicas e privadas e aulas de legislação educacional. Decepção. Troca de habilitação. O professor decide cursar Orientação Educacional. 45 alunos na turma. Uma semana de aula. Angústia. As aulas de Orientação Educacional I evidenciam a influência da Psicologia no trabalho do orientador com as crianças. Aulas de psicopatologia, psicopedagogia, psicologia das relações humanas; enfim, entra-se no mundo *psi*, recebendo lições de como classificar os alunos que chegam ao Serviço de Orientação Educacional nas escolas, o famoso e sempre lembrado SOE. Encruzilhada. Não existe outra opção. O aluno procura a coordenadora do curso e relata sua angústia, pois não quer se tornar “especialista”,

quer ser somente docente das séries iniciais. Não é possível não se tornar especialista. Não existe essa opção. Assim como na vida, é preciso fazer escolhas. Quarta semana de aula. O aluno retorna para a sua habilitação de origem. Última troca. Será supervisor educacional. A coordenadora do curso convida o aluno para ser monitor em uma pesquisa sobre a história da supervisão educacional no Brasil. Desafio. Pesquisa. Descobertas. Discussões. Preparação para escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Possibilidades de perceber os modos como o supervisor escolar foi sendo produzido em nosso país. Estágio. Aos poucos, o aluno vai sendo “inventado” (e inventa-se) enquanto supervisor educacional.

1.8 ESTOU PRONTA?

Local de trabalho. Sala do SOPE – Setor de Orientação Pedagógica Educacional de uma escola privada localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Turno da tarde. Final do expediente. O coordenador conversando com um aluno que não estava sentindo-se bem.

Toca o telefone.

Passam alguns segundos.

O telefone toca novamente.

O coordenador atende.

Coordenador: – Alô.

Professora: – Oi, Rodrigo. É a professora fulana.

Coordenador: – O que houve?

Professora: – Estou ligando para você porque tenho um problema. Hoje fui convidada por outra escola privada para trabalhar com uma turma de primeiro ano.

Coordenador: – Que boa notícia. Você estava procurando um trabalho para o turno da tarde.

Professora: – Mas tenho uma pergunta para fazer. Comecei a trabalhar como professora do terceiro ano faz apenas um ano. Estou pronta para ser alfabetizadora? Preciso de seu retorno.

Coordenador: – Professora fulana, eu penso que, para ser professor, nunca estaremos prontos, a cada ano, a cada turma, a cada dia em sala de aula, viveremos novas experiências.

Professora: – Obrigada, Rodrigo. É o que eu preciso ouvir. Aceitarei a proposta. Qualquer coisa, eu peço a sua ajuda.

1.9 PROBLEMAS E DILEMAS

Convite. Curso de Especialização em Educação Infantil. Interior do Estado. Disciplina: Formação de Professores: problemas e dilemas. Carga horária: 30 horas. Número de alunas: 28. O professor (doutorando em educação) recebe a súmula da disciplina por e-mail. Na súmula é descrito que o objetivo da disciplina é o de discutir os problemas e dilemas enfrentados pelos professores na sociedade brasileira. No e-mail recebido, consta uma observação: “Prezado professor, caso deseje alterar a súmula da disciplina, sinta-se à vontade”. O professor responde o e-mail aceitando o convite para ministrar as aulas. Após a resposta, pensa a respeito do subtítulo da disciplina: problemas e dilemas. Questiona-se: Por que problemas e dilemas? De que problemas e dilemas tratar com as alunas do curso? Qual a produtividade de discutir problemas e dilemas da formação docente com alunas de um curso de especialização em Educação Infantil? O subtítulo faz parte do processo de alastramento da má consciência? O professor decide investir em tais questionamentos e problematizar com as alunas o título da disciplina e sua súmula. Chega o dia da primeira aula. Noite fria. Dezenove horas. Todas as alunas presentes na sala de aula. Um grupo toma chimarrão. Olhares atentos. Curiosidade. O professor se apresenta para as alunas e projeta o título da disciplina. Após a projeção do título, lança o primeiro questionamento: Por que temos que estudar os problemas e dilemas da formação docente? Olhares cruzam-se pela sala. Segue um longo momento de silêncio. Uma aluna levanta a mão e fala: – Eu penso que nós devemos estudar os problemas e dilemas para encontrarmos soluções para os mesmos. Outra aluna declara: – Eu não concordo. – Não temos soluções para todos os problemas da educação. Ouve-se a voz de mais uma aluna: – São tantos os problemas e dilemas que enfrentamos nas salas de aula que trinta horas de aula não seriam suficientes para discutirmos todos. A participação das alunas torna-se intensa. Conversas. O professor registra as respostas no quadro-branco. A turma é dividida em quatro grupos. As alunas são convidadas a registrar os problemas e dilemas enfrentados nas escolas de Educação Infantil, através de palavras, imagens de revistas, frases e desenhos. O professor observa. Os grupos trabalham preparando os cartazes. Apresentação. Baixo salário, desvalorização profissional, falta de planejamento, ineficácia no ensino, falta de preparação profissional, incompetência das professoras, tristeza nas escolas, professoras doentes, atestados, falta de perspectiva profissional, raiva das crianças. Todos esses figuram entre os problemas e dilemas mais citados pelas professoras durante as apresentações. O professor fica admirado, pois as alunas não parecem perceber que, através de suas declarações, estão se intitulado como as próprias (e talvez únicas) causadoras dos problemas e dilemas na

Educação Infantil. O professor questiona-se: Seria esse o objetivo da disciplina? Retoma as palavras das alunas, problematizando cada um dos itens apresentados nos cartazes e solicita que os grupos leiam o texto do Prof. Dr. Marcos Vilella Pereira (PUCRS), intitulado *Políticas públicas em educação e o alastramento da má consciência*¹³. Momento de leitura. Silêncio na sala de aula. Retoma-se a discussão. Uma aluna pede a palavra e declara: – Professor, esse texto é fantástico. – Através desse texto, é possível perceber o quanto somos estimuladas a nos sentirmos culpadas pelo fracasso da educação. – É a disseminação da má consciência. – Seria adequado ainda falarmos de problemas e dilemas? Pausa. Olhares entrecruzam-se na sala de aula. O professor sente-se entusiasmado com a declaração e relata: – A partir desse momento, considero iniciada a disciplina. – O título, a partir de agora, poderá ser? Uma aluna declara: – Formação de Professores: desafios e possibilidades. Olhares atônitos. Conversas. Barulho. Decisão. A turma aprova o novo título da disciplina. Participação coletiva da turma. Alunas e professor começam a produzir coletivamente uma nova súmula para disciplina.

1.10 ESCOLA *made in* DISNEY (conversa no final da aula com três alunas)

- Professor, o senhor não vai acreditar.
- Na semana passada, ficamos assustadas. Foi bem complicado.
- O que houve?
- A professora iniciou a aula projetando imagens da Disney. Pensamos que ela trabalharia com a análise de alguma Pedagogia Cultural, mas tivemos uma desagradável surpresa.
- Por quê?
- A professora informou que a imagem era para ilustrar a escola contemporânea. Atualmente a escola tem que ser linda, ter tudo, toda a estrutura para servir aos alunos. Chega de tanta tristeza desses exemplos de pobreza das escolas públicas de nosso país.
- Foi uma provocação?
- Não, um exemplo mesmo.
- Como assim?
- Conforme a professora, a Disney é um exemplo a ser seguido pelas escolas que aspiram tornarem-se grandes empresas com um número cada vez maior de alunos e com excelentes resultados.

O professor, atônito, guarda o material e declara:

¹³ O texto encontra-se disponível em <<http://www.saece.org.ar/docs/congreso1/Villela.doc>>.

– Apenas não se esqueçam de nossas aulas.

1.11 A EMENTA

Expectativa. Primeiro dia de exercício profissional como professor universitário. O professor recebe as orientações a respeito do funcionamento da Universidade (calendário, sistema de avaliação, plano de ensino da disciplina, entre outros aspectos pertinentes ao trabalho). Após tais esclarecimentos, o professor recebe a ementa da disciplina intitulada *Ação pedagógica na Educação Infantil*. O professor lê atentamente a ementa e percebe que a ênfase bibliográfica da mesma são as contribuições da psicologia do desenvolvimento (com todos os seus discursos de verdade) a respeito da atuação do pedagogo na Educação Infantil. A força da psicologia do desenvolvimento se faz presente também em disciplinas específicas do Curso de Pedagogia. Além disso, três títulos constantes nas referências bibliográficas encontram-se esgotados, ou seja, os livros não são mais editados. Muitos conteúdos que constam na ementa não são contemplados pela bibliografia descrita ou não tem relação alguma com a mesma. O professor, ao término da leitura, pergunta: – Posso realizar alterações nas referências apresentadas na ementa da disciplina devido aos problemas que a mesma apresenta? A interlocutora é enfática: – Não. O professor ainda insiste: – Como faço com os livros que se encontram esgotados? Resposta: – Você não tem esses livros em seu acervo pessoal? O professor responde: – Não, pois tenho outras escolhas teóricas. Resposta: – Encomende na *Estante Virtual* ou em algum sebo. Silêncio. O professor guarda a ementa, processa as informações, despede-se e vai para casa pensar nos possíveis rumos de sua estreia como docente universitário.

1.12 SOBRE OS INSTANTÂNEOS: REFLEXÕES

Através da escrita nos desvelamos, mostramos um pouco o que somos, ou quem pensamos momentaneamente que somos (LOPONTE, 2005, p.115).

Ao finalizar a escrita (momentânea) de alguns dos meus instantâneos de formação, retomo as palavras de Larrosa (2004), quando o mesmo ressalta, entre outros aspectos, que nossas identidades são fabricadas, inventadas, construídas (e reconstruídas) no interior dos recursos de que dispomos, das histórias que ouvimos, que narramos, que lemos (e, acrescento, dos filmes que assistimos, das relações que estabelecemos com as pessoas, das aulas que

ministramos, de nossas recordações, amores e dissabores), da gramática, em suma, que aprendemos e modificamos nessa enorme e variada conversação de narrativas, que é a vida. Desse modo, é possível dizer que essa coleção de pequenos textos pode ser considerada como (algumas) marcas que constituem minha trajetória profissional. Tais marcas, ao serem descritas, tornaram-se novamente nítidas em minhas lembranças, evidenciando momentos desafiadores, singulares e, sobretudo, potentes para pensar os caminhos (até então) percorridos em minha formação. Caminhos que não foram trilhados individualmente, mas que estiveram sendo acompanhados por diferentes interlocutores, como colegas, pais, amigos, supervisores, professores, pessoas desconhecidas da comunidade escolar, enfim, uma grande variedade de sujeitos que cruzaram minha vida. Nessa direção, gostaria de destacar que todos os pequenos textos apresentados, que narram os modos como tenho me constituído enquanto professor, não são histórias individuais, mas produções coletivas que foram tecidas nas relações que estabeleci com outros sujeitos. Por essa razão, não procurei estabelecer uma lógica interna entre as experiências vivenciadas e também não tive a intenção de ser autorreflexivo, como se minhas histórias fossem individuais, originalmente produzidas, mas de tão somente problematizar as práticas que me constituem enquanto sujeito. Nesse sentido, destaco que (em muitos casos) as narrativas de formação são consideradas como escritos autenticamente individuais, como se estes não fossem constituídos por uma miríade de discursos, produtores de regimes de verdade que procuram nos capturar através da prática do autogoverno.

Uma conversa de bar, uma aula com crianças de Educação Infantil, uma reunião de planejamento com uma professora, uma aula em um Curso de Especialização em Educação Infantil, um diálogo com o pai de uma aluna, uma roda de leitura com crianças de primeira série, o relato de alunas de um curso de especialização, o primeiro dia em exercício como professor universitário, são todas histórias que narrei no intuito de pensar como tenho me produzido (e sido produzido) enquanto sujeito, para que seja possível refletir e experimentar outros modos de vida, através de um incessante trabalho de reinvenção de minha própria professoralidade. Portanto, nessa perspectiva, apresento, no próximo capítulo, as ideias-força que constituem a presente Tese.

2. IDEIAS-FORÇA

Como proceder à desconstrução daquilo que costumo denominar “as sete pragas da pedagogia moderna” sem cair num vale tudo nem num niilismo pedagógico? As doutrinas subjacentes ao pensamento pedagógico moderno – a saber: o *transcendentalismo*, o *finalismo*, o *catastrofismo*, o *salvacionismo*, o *prometeísmo*, o *prescritivismo* e o *messianismo* – estão à espera de uma desconstrução que possa revelar o seu caráter não-transcendente, mas construído e, por isso, arbitrário. Na medida em que tais pragas interferem no entendimento de vários fenômenos educacionais e até mesmo na consecução de algumas políticas pedagógicas, sua desconstrução poderá ter efeitos práticos interessantes. (VEIGA-NETO, 2005a, p.9). [grifos do autor].

Ideias-força. Teses e dissertações. Quatro pesquisas que inspiraram a escrita desta Tese. O que essas pesquisas têm em comum? Qual a força das ideias presentes em tais pesquisas? Quais os desafios apresentados por tais pesquisas? Essas são apenas questões que poderiam desdobrar-se em outras tantas, porém é possível dizer que a força de tais pesquisas (a sua potência) centra-se, sobretudo, na possibilidade de problematizarmos, de modo contundente, os discursos que procuram “capturar” e (con)formar a formação docente. Desse modo, é possível dizer que tais discursos, muitas vezes, postulam a formação de professores através de rotas previamente planejadas/definidas, nas quais o docente tem apenas um caminho de peregrinação e luta a ser trilhado: a superação das desigualdades sociais, políticas, econômicas (entre outras, cuja solução quase sempre é atribuída à educação) em nosso país. Nessa direção, tais pesquisas procuram romper com o caráter de “pregação” que, muitas vezes, é atribuído à formação de professores, evidenciando que os espaços de formação (sejam esses os mais diversos) não são templos nos quais os fiéis devem seguir uma infinidade de preceitos para serem “salvos” em outra vida.

Portanto, evidenciando o descontentamento com “as sete pragas da pedagogia moderna” (citadas na epígrafe) e o seu caráter arbitrário e constitutivo de modos de ser, de se relacionar e de viver na contemporaneidade, é possível destacar os seguintes aspectos como ideias-força das pesquisas que serão apresentadas: a) a evidência do caráter constitutivo da linguagem; b) a problematização dos discursos (legais, acadêmicos e sociais) que postulam modelos de ser professor; c) a possibilidade de problematizar os discursos de formação, percebendo os modos como nos constituímos enquanto sujeitos de uma determinada época; d) o processo de formação enquanto espaço de problematização, e não de postulados; e) a potência de problematizarmos as práticas que nos constituem e de reinventarmos a nós mesmos através de outras práticas; f) a existência de descaminhos na formação docente; g) a teorização em uma vertente pós-estruturalista; h) os modos de “produção dos dados” das

pesquisas. Por isso, a partir da apresentação dos referidos aspectos, considero oportuno apresentar uma apreciação de cada uma das pesquisas que inspiraram a escrita da Tese com suas ideias-força.

2.1 A ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE

A Tese de Doutorado de Marcos Vilella Pereira (1996), intitulada *A estética da professoralidade*: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor, tem como problema de pesquisa a questão: *Como é que se vem a ser professor?* O autor compreende o professor como “o sujeito que se produz numa prática de ensinar, de trabalhar na formação de outros sujeitos, numa prática de educar” (PEREIRA, 1996, p.10). Desse modo, pode-se dizer que tal sujeito é alguém que escolhe a docência como percurso de via no mundo. As problematizações do pesquisador focalizam a subjetividade do professor no intuito de discutir algumas atitudes subjetivas que possibilitam as escolhas que ele faz em sua trajetória pessoal/profissional. Para tanto, do ponto de vista metodológico, o pesquisador utiliza a sua própria história como fonte de pesquisa, através da exploração de um caminho híbrido entre a autobiografia (Gaston Pineau) e a cartografia (Deleuze e Guatarri), na qual explicita e problematiza os seus próprios processos de constituição de si.

Arriscando-se a andar no “fio da navalha”, como ele próprio escreve na apresentação de sua pesquisa, o autor distancia-se do relato confessional e narcisista ao revelar suas experiências individuais, pois discute os modos como foi produzindo diferenças em si mesmo ao se tornar professor. Percorre uma trajetória interdisciplinar e vale-se da fábula e dos jogos de trilha enquanto instrumentos para visibilizar as tramas de produção de sua própria professoralidade. Assim, ao se apoderar dos modos de produção de si mesmo, por teóricos como Deleuze, Foucault, Guatarri e Simondon, o pesquisador passa a produzir conceitos que sustentam a fabricação de sua própria vida. Nesse sentido, a pesquisa em questão passa a ser entendida como uma grande metáfora da professoralidade. As vivências intelectuais do autor, como professor de filosofia, filósofo, livre pensador, ator amador, profissional engajado no trabalho de formação de professores envolvidos com arte educação e sua própria incursão pela arte, permitiram a ele apropriar-se de um repertório que possibilitou, durante a pesquisa de doutoramento, desenvolver os conceitos de estética e de obra de arte, articulando o trabalho filosófico com a educação estética enquanto via de autoformação do sujeito. Ao contrário de procurar definir um suposto perfil profissional do professor, ou de construir a identidade do professor, a pesquisa é marcada pelo viés da produção de diferenças. Assim, vir a ser

professor passa a ser entendido como uma diferença na história de cada sujeito, na qual, conforme o autor, perdemos os pedaços (não no sentido de nos desintegrarmos), e “a cada processo de desfazimento de si, sobrevivem resíduos que garantem uma referência retentiva, de memória, que não deixa a gente enlouquecer” (PEREIRA, 1996, p.17). Pode-se compreender tal processo de desfazimento como um momento de irrupção de uma nova formação existencial, ou seja, um processo coerente com a existência em movimento. Essa experiência mortal do desfazimento de si possibilita virarmo-nos do avesso, através do colapso de uma forma já obsoleta de existência, preparando-se para o “vôo da águia”¹⁴ e cedendo espaço ao nascimento de novos modos de vida. Modos que não são melhores nem piores que os anteriores, mas apenas diferentes. Percebe-se, assim, que, a partir do entrecruzamento entre a subjetivação e a estética da existência, a formação passa a ser vista como um complexo e multifacetado processo de produção da subjetividade, na qual formar a si mesmo e formar os outros é compreendido como uma intrincada arte de existir.

Nessa dimensão, portanto, a pesquisa apresenta a necessidade de pensarmos a formação de professores orientada pela problematização e pela crítica, evitando a discussão de modelos e a prescrição de modos de ser professor, já que a proposta é a de investigar como nos tornamos professores. Em suma, o que o pesquisador persegue é como chegamos a nos tornar aquilo que somos. Pergunta que não se dirige à identidade do professor, às suas competências e habilidades enquanto profissional, mas que trata de inventariar os movimentos de professoralização para que possamos nos aproximar do entendimento da professoralidade. Nessa perspectiva, conforme Pereira (2008), é somente através do estudo da professoralização que temos a possibilidade de vislumbrar a professoralidade, ou seja, investigando como nos tornamos os professores que somos, por que nos tornamos esses professores, é que investigamos a professoralidade. Cabe esclarecer que, para o pesquisador, a professoralidade é uma marca, um estado singular, um efeito produzido no (e pelo) sujeito, no qual somos levados a entender que os movimentos de constituição de si (a estética) produzem em um mesmo lance o sujeito e o professor. Nessa direção, a pesquisa aponta para o caminho da

¹⁴ Esclareço que utilizo tal alegoria porque a águia pode viver até 70 anos, mas, para atingir tal idade, aos 40 anos, é obrigada a tomar uma decisão difícil. Nessa idade, com as unhas compridas e frágeis, ela não consegue mais agarrar as presas das quais se alimenta, o seu bico apresenta-se alongado, pontiagudo e curvado, suas asas estão envelhecidas e pesadas em função da grossura das penas. A águia tem duas alternativas: morrer ou enfrentar um doloroso processo de renovação que durará perto de 150 dias. Ela voa para o alto de uma montanha e se recolhe a um ninho. Ali ela bate o bico na pedra até conseguir arrancá-lo. Espera pacientemente nascer um novo bico, com o qual vai depois arrancar as velhas penas. Depois de cinco meses, sai para o seu voo de renovação para, então, viver mais 30 anos.

estética da professoralidade, a estética do ato de estar sendo professor. Vir a ser professor passa a ser visto como um modo de projetar-se num estado quase estável de si, no interior de uma determinada prática profissional, na qual o sujeito possa ser um agente propositor de experiências que catalisem incursões em direção a si mesmo. Como afirma o próprio autor, a prática profissional deveria ser a um só tempo um impulso e uma rede.

Nessa dimensão, portanto, considero a pesquisa desafiadora, potente e atemporal. É desafiadora porque, através da leitura dos modos como o autor foi constituindo-se (e sendo constituído) como professor, possibilita, entre outros aspectos, percorrermos e problematizarmos os caminhos de nossa própria constituição como profissionais da educação. É potente porque, ao se distanciar das perspectivas críticas e salvacionistas para educação, a pesquisa permite que possamos, enquanto professores, inventarmos alternativas para diferirmos daquilo que somos. É atemporal porque pensar sobre os modos de constituição de nossas subjetividades, enquanto professores, não é uma missão que se esgota em si mesma, mas um exercício ético pelo qual passamos a conhecer as reverberações dos discursos que nos fazem professores.

O primeiro contato com a pesquisa de Pereira foi ao término do Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2005. Na ocasião, recebi do próprio autor a pesquisa, em formato de livro, por e-mail, que estava sendo analisada para publicação. Ao ler as primeiras páginas, fui capturado pelo modo como ele apresentava a sua pesquisa e com as questões que propunha para pensarmos uma estética da professoralidade. No decorrer da leitura dos capítulos da Tese, foi crescente a inquietação, pois percebi que estava problematizando minha própria formação e os modos como estava sendo professor. Realizei anotações de passagens significativas da pesquisa que me provocaram estranhamento e me mobilizaram a pensar nos meus próprios processos de constituição enquanto sujeito. Fiquei extasiado com a possibilidade de pensar e de problematizar a minha própria professoralidade através do questionamento dos discursos que me formaram e (con)formaram como docente. Passei a pesquisar e a ler todas as publicações do autor, artigos, entrevistas, trabalhos apresentados em congressos e a assistir palestras ministradas por ele, sempre tendo em vista a questão: como estou produzindo diferenças em mim enquanto professor, enquanto formador de professores? Por outro lado, em minha atuação como coordenador pedagógico, os efeitos da leitura da pesquisa foram intensos. Passei a propor rodas de conversa para discutir com as professoras os modos de produção de si, possibilitando espaços para que elas pudessem questionar a respeito das formas como produziam diferenças em si mesmas. Nas aulas de um Curso de Especialização em Educação Infantil em uma instituição de ensino

localizada no interior do Rio Grande do Sul, trabalhei com a leitura de alguns capítulos da Tese e com a produção de memoriais de formação, os quais foram apresentados e problematizados pelas alunas e por mim em calorosas e potentes rodas de conversa. A admiração pela pesquisa de Pereira (1996) e os seus efeitos em minha vida profissional refletiram nas escolhas acadêmicas para realização de minha pesquisa de doutorado, pois me instigaram a escrever a Tese e a pensar nos processos implicados na constituição da subjetividade do pedagogo generalista enquanto professor de crianças, jovens e adultos.

2.2 POR UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Por uma educação estética: um enfoque na formação universitária de professores é o título da Dissertação de Mestrado em Educação de Verussi Melo de Amorim (2007), defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Visivelmente inspirada no conceito de professoralidade apresentado na Tese de Pereira (1996), a pesquisadora destaca, desde a apresentação de sua pesquisa, a formação docente como um *continuum* que se faz indefinida e inacabadamente, e não meramente através da obtenção de títulos e cursos de licenciatura, defendendo a ideia de que o docente é constituído (e se constitui) a partir das inúmeras práticas pelas quais participa enquanto sujeito. A autora contrapõe-se aos discursos prescritivos e salvacionistas que responsabilizam o docente pela (suposta) crise educacional e o encarregam de transformar a educação através de sua prática profissional. Argumenta ainda, entre outros aspectos, que as questões sobre educação e formação docente quase sempre são abordadas pelos discursos educacionais no âmbito da idealização do professor, do aluno e da escola, enquanto os personagens reais que vivenciam o cotidiano escolar não são problematizados. Nessa direção, discute a formação universitária considerando a necessidade de focar questões que ultrapassem os conteúdos específicos das grades curriculares e avancem no sentido do sensível, da estética, do conhecimento de si e da reflexão sobre o mesmo. Assim, pergunta em sua pesquisa: de que modo, na formação acadêmica dos cursos de licenciatura, poderão ser possibilitadas e promovidas experiências em que os alunos possam discutir os modos como estão sendo produzidos (e produzindo-se) enquanto sujeitos contemporâneos? Ao lançar tal pergunta, a autora, em momento algum, prescreve os modos como poderiam ser promovidas experiências para discutir a produção dos professores, mas problematiza habilmente tal processo ao destacar a importância do sujeito conhecer a si mesmo, no intuito de também assumir a autoria do seu processo de “produção” como docente. Para discutir tal questão, a autora realiza, em seu trabalho de campo,

entrevistas via e-mail com os professores/pesquisadores: João Francisco Duarte Júnior, Marly Ribeiro Meira, Luciana Gruppelli Loponte, Marcos Vilella Pereira, Andréia Vieira Zanella, Maria Inês Ruas Vernalha, Silvia Maria Cintra da Silva, os quais pesquisam a Educação Estética, tendo publicações e Teses a respeito de tal tema.

Nas entrevistas realizadas, através de um questionário com questões gerais para todos participantes e uma questão específica sobre uma importante obra do docente, ela discute com os professores a possibilidade de abordar a educação do sensível nos cursos de licenciatura, não necessariamente através de uma disciplina, mas de filmes, rodadas de conversa, leitura de obras de arte, ensaios, leituras de obras literárias, entre outras proposições que ultrapassem os limites dos programas curriculares, percorrendo as disciplinas de todos os professores interessados em discutir tal temática com seus alunos. Desse modo, discute a possibilidade de uma educação estética na Universidade, tendo em vista a educação do sensível, na qual é possível lançar outros olhares sobre os discursos que nos formam e (con)formam enquanto docentes em formação. Portanto, para pesquisadora, a formação docente, através de experimentações com a Arte, possibilitaria aos acadêmicos reorganizarem o mundo, experimentando novas (e sempre inovadas) versões de si.

Nessa direção, o trabalho com Arte, em cursos universitários de licenciatura, é considerado por Amorim (2007) como uma estratégia de problematização dos modos pelos quais os futuros docentes estão constituindo-se enquanto sujeitos, já que tais pessoas trabalharão com a arte de ensinar, lidando, entre outros aspectos, com a formação humana e intelectual de seus alunos. Assim, a pesquisadora tem como objetivo de seu trabalho a análise dos modos como a Arte pode educar, vislumbrando possibilidades de uma educação estética para formação de professores, já que tal experiência pode promover rearranjos subjetivos nos universitários, instigando-os a (se) pensarem e, conseqüentemente, a se constituírem como sujeitos (e autores de suas próprias práticas) ao invés de consumistas de modos de ser professor previamente construídos e estabelecidos socialmente. Nessa dimensão, portanto, os pesquisadores da educação estética participantes da pesquisa destacaram que compreendem a formação docente como um processo permanente de descobertas e rupturas. Tal processo encontra-se relacionado à subjetividade do professor em formação e delineia uma docência particular, em que cada sujeito é o autor de sua própria história. Nessa direção, a pesquisadora defende a proposta de que seja pensada a licenciatura como um espaço potente para discussão e problematização dos modos como os universitários estão tornando-se professores. Isso porque, muitas vezes, ao iniciarem a vida profissional, os mesmos acabam esquecendo de suas próprias trajetórias e seguindo práticas cristalizadas, definidas por manuais e estatutos

(legais e escolares) que procuram capturar a docência através da definição de um determinado perfil docente que deve ser seguido. A esse respeito, Amorim (2007) destaca que, muitas vezes, o professor abandona a si mesmo, quando, entre outros aspectos, segue linhas e concepções teóricas, esquecendo-se de sua trajetória pessoal, de sua inserção na escola, de sua trajetória acadêmica, das surpresas do cotidiano escolar, passando a ocupar um papel de receptor de informações, de maneiras de seguir instruções e de novas (sempre inovadas) formas de planejar uma aula.

A partir de tal exposição, ressalto que o primeiro contato que tive com a Dissertação de Amorim (2007) ocorreu através da pesquisa no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, na qual busquei a palavra “professoralidade”, pois tinha interesse em saber se existiam outras pesquisas que continuavam trabalhando com o referido conceito. Imediatamente, o site apresentou o resumo da pesquisa. Ao ler o resumo, percebi que apareciam os nomes dos professores Marcos Vilella Pereira e Luciana Gruppelli Loponte (entre outros), que tinham sido entrevistados pela autora. Tais autores já haviam sido escolhidos previamente como meus intercessores teóricos da pesquisa que estou apresentando na presente Tese. Desse modo, o interesse pela leitura da pesquisa na íntegra tornou-se ainda mais intenso, pois percebi a potência de tal discussão para a problematização dos modos como tem ocorrido a formação universitária dos professores.

No decorrer da leitura dos capítulos, percebi que a Dissertação poderia contribuir para pensar em minha própria pesquisa, assim como nos procedimentos metodológicos de como poderiam ser discutidos com os estudantes do Curso de Pedagogia os aspectos relativos ao processo de formação pessoal e acadêmica que produzem os mesmos enquanto pedagogos generalistas. A partir de tais considerações, é possível destacar que a pesquisa apresentada contribui significativamente para pensarmos na criação de potentes espaços de discussão nos cursos universitários de formação de professores, nos quais o objetivo seja o de problematizar a constituição dos acadêmicos, futuros docentes. Talvez, desse modo, seja possível que estas vozes façam-se verbos, tornem-se audíveis no campo educacional e que eles passem a compreender o sentido do que diz Amorim (2007), quando destaca que *formar-se é constituir-se no processo, implicar-se nele*.

2.3 DESLUGARIZAÇÃO

A realização de uma pesquisa no âmbito da formação de pedagogos. A criação e a proposição de um conceito. A defesa de uma Tese. *Deslugarização*: a provisoriedade das

conversações na singularidade dos fios é o título da pesquisa de doutoramento de Dóris Helena de Souza (2007), defendida na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). O primeiro contato que tive com a referida Tese foi através de uma pesquisa no site do Google, no qual estava procurando artigos escritos pelo professor Marcos Vilella Pereira. Através dessa busca, verifiquei que tal professor era co-orientador de Dóris e, desse modo, fiquei interessado em ler o resumo da pesquisa. Ao entrar em contato com o resumo, percebi claramente a influência do conceito de professoralidade na pesquisa. Ao ler o nome da autora, recordei que ela havia sido minha professora e paraninfa no curso de graduação em Pedagogia no Centro Universitário La Salle em Canoas/RS em 2000/1. Tivemos um reencontro. Lembrei imediatamente das aulas da professora durante o curso de graduação, da admiração por suas proposições, pelos modos como problematizava o cotidiano escolar e, principalmente, de como possibilitava aos alunos pensarem sobre os (des)caminhos da formação.

Após o reencontro afetivo, tive um encontro intelectual com a autora através da força de suas palavras na Tese. Ao ler a pesquisa, percebi a potência da mesma enquanto ideia-força para pensar a minha própria Tese. Os “achados da pesquisadora”, assim como as diferentes estratégias metodológicas utilizadas por ela para “produção de seus dados”, evidenciaram, sobretudo, a importância de problematizarmos, ainda no processo de formação dos pedagogos, os modos como estes têm se constituído (e se constituem) enquanto docentes. Destacar o caráter arbitrário da formação acadêmica e o papel central da linguagem na constituição dos sujeitos contemporâneos não se constitui em um simples desafio para o pesquisador, decidido em trabalhar com acadêmicos do curso de Pedagogia. Acadêmicos estes que, muitas vezes, têm os seus caminhos (até então) “iluminados e guiados” pelas “sete pragas da Pedagogia Moderna”, citadas na epígrafe inicial desse capítulo. Tal desafio foi encarado pela pesquisadora.

Embates, enfrentamentos, discussões, proposições, escritas, rodas de discussão, pesquisa. Pesquisa realizada durante quatro anos com alunas/professoras de um curso de Pedagogia de uma universidade privada da região metropolitana de Porto Alegre, na qual a pesquisadora atuava como docente da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. O material empírico que foi analisado durante a realização da pesquisa constituiu-se de memoriais de vida escritos pelas alunas, de cartas pedagógicas que foram trocadas entre as turmas da disciplina e de rodas de conversa. Desse modo, a cada novo semestre, como procedimento metodológico de sua pesquisa, a autora convidava as alunas

fiandeiras/tecelãs¹⁵ da Prática de Ensino a se contarem pela escrita de si, tendo em vista visibilizar diferentes momentos de suas histórias de vida (pessoal, escolar, profissional e acadêmica). Estas escritas deveriam compor o relatório final da disciplina, enquanto produção acadêmica exigida ao final do estágio docente. Durante as edições da disciplina, a escrita das alunas foi um potente mecanismo para recuperar memórias, muitas vezes esquecidas, que auxiliaram na compreensão dos modos como as mesmas estavam se tornando aquilo que estavam sendo naquele momento enquanto alunas/professoras. Além disso, a escrita possibilitou um movimento de deslugarização gradativo que envolveu desde a negação de sua socialização diante do grupo até o desejo de partilhar o mesmo, refletindo e analisando os movimentos ocorridos e os conceitos construídos.

A primeira proposta de trabalho foi a escrita de um memorial, no qual deveria constar a trajetória escolar, os momentos significativos de suas histórias pessoais, os motivos da escolha por ser professora e pelo curso de Pedagogia e a trajetória profissional. Desse modo, a escrita de si, expressa nos memoriais, envolveu a força criativa das alunas em duas perspectivas: a) perspectiva da *atitude-limite*: através da qual as alunas puderam extrapolar as fronteiras acadêmicas, expondo seus próprios modos de se fazer professora; b) perspectiva da *atitude experimental*: na qual as alunas foram impulsionadas para a criação de outros modos de pensar, registrar e experimentar a formação docente. Portanto, os memoriais foram compreendidos enquanto dispositivos de potência pedagógica, já que favoreceram a experimentação de atitude-limite e de atitude-experimental, além de contarem sobre si mesmas na perspectiva da “partilha do sensível”.

A segunda proposta foi intitulada como “partilha do sensível”, marcada pela discussão coletiva dos memoriais e de questões referentes aos estágios com os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entre tais questões, é interessante destacar as seguintes: a) que curiosidades apresentam as crianças de sua escola?; b) que sentido têm os cheiros, gostos e cores que as crianças sentem atualmente nas diferentes instituições de ensino?; c) que lembranças elas trazem de suas professoras e de seus professores atualmente?; d) qual a importância dessas discussões em um grupo que se encontra em processo de formação para ser professora dos Anos Iniciais?; e) qual “partilha do sensível” está sendo proposta aos alunos em sala de aula?

¹⁵ A pesquisadora comparava as alunas com fiandeiras/tecelãs devido ao modo como as mesmas chegavam à disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Tal metáfora pode ser relacionada com o fato de as alunas, durante a disciplina, estar sendo fiandeiras, ou seja, transformando a lã bruta em fios a serem urdidos e tramados.

Tais questões fizeram parte de uma espécie de roteiro orientador e foram revisitadas pelo grupo em diferentes momentos, no sentido de serem complementadas, reformuladas e discutidas. A amizade entrou no roteiro das discussões com as alunas em diferentes momentos das rodas de conversa e possibilitou que as mesmas se questionassem sobre a influência das relações entre as pessoas na experiência entre quem ensina e quem aprende.

A terceira proposta foi a de que as alunas escrevessem cartas pedagógicas endereçadas às acadêmicas do próximo semestre. As alunas deveriam escrever uma carta narrando todas as experiências significativas vivenciadas durante as aulas e estágio docente com as crianças. Após a escrita, eram convidadas a colocarem as cartas em envelopes e fecharem os mesmos, pois ninguém deveria saber o conteúdo das mesmas. No semestre seguinte, a professora entregava as cartas para as novas alunas da disciplina e somente então é que descobria o conteúdo das cartas.

Após o desenvolvimento de todas as propostas, foi escrito o relatório final da disciplina, que não se constituiu apenas como uma demanda legal, mas como potente espaço de problematizações, já que as alunas/professoras o escreveram de maneira singular, narrando os modos como estavam sendo constituídas e se constituindo enquanto docentes.

A partir da pesquisa, foram analisadas as práticas das alunas/professoras, através das quais se percebeu que a experiência de estar-sendo-professora-ainda-estando-aluna envolve relações que ora capturam, ora libertam quem as vivencia. Esta experiência pode ser considerada como um movimento de permanente vir a ser, o qual é denominado na pesquisa com o nome de *deslugarização*. As acadêmicas vivenciaram o movimento de deslugarização no decorrer de toda a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, pois deixaram acontecer seus próprios movimentos de formação, saíram de seus supostos lugares de conforto e questionaram crenças, muitas vezes, difíceis de serem rompidas. Conforme destaca Souza (2007, p.54), tal conceito é defendido em sua pesquisa pelo fato de ter sido “impulsionada pela vontade de analisar as relações entre quem ensina e aprende praticando, questionando-se a respeito de como acontece essa experiência com estas professoras que ainda estão sendo alunas na Prática de Ensino”. A experiência de deslugarização contrapõe-se ao ser professora e estar aluna, e se relaciona com o contar de si e dos outros. Os intercessores teóricos da autora, para realização das análises, foram Foucault, Ortega, Certeau, Bhabha, Marc Àuge, entre outros que se referem às relações de amizade no processo de ensinar e de aprender.

O objeto central da Tese foi o acompanhamento da experiência de *deslugarização* das alunas/professoras. Para realização de tal empreendimento, a autora trabalhou com a análise das práticas discursivas das integrantes da pesquisa, procurando problematizar as formações

discursivas, as regularidades e os regimes de verdade. Desse modo, foram analisados como os regimes de verdade produziam as alunas/professoras e como elas mesmas também produziam o outro (alunos, professores, famílias) pelos seus discursos, através de regimes de verdade inventados por elas e pelo próprio contexto. Nesse sentido, conforme a própria autora afirma, o objetivo da pesquisa foi descrever e problematizar os discursos produtos/produtores das relações entre quem ensina e quem aprende na (e pela) prática. Foram problematizados também os discursos e as relações prescritivas de comportamentos, as regras e os valores, bem como os discursos controladores e reguladores de subjetividades de alunas/professoras que permitiram pensar o cuidado de si como prática de liberdade.

2.4 DOCÊNCIA ARTISTA

Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas é o título da Tese de Doutorado de Luciana Gruppelli Loponte, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2005. O contato com o trabalho ocorreu alguns meses após a defesa de minha Dissertação de Mestrado, período em que estava realizando leituras a respeito de pesquisas de inspiração foucaultiana que discutissem a formação de professores, tendo em vista a escrita de meu Anteprojeto de Tese, que deveria ser submetido à banca de avaliação de passagem direta ao curso de Doutorado em Educação. A leitura da pesquisa foi uma experiência significativa, pois possibilitou problematizar os discursos de formação de professores que procuram, entre outros aspectos, capturar a docência, transformando a mesma em uma missão vocacional, cujo mérito é a peregrinação do educador em vida para que alcance a sua “salvação” e a de seus seguidores (leia-se alunos e famílias) em outro mundo. Corroborando com tal argumento, Loponte (2005, p.119) afirma que “a ambição dos processos de formação docente é uma espécie de redenção, porém a salvação não é possível, não há um paraíso a nossa espera, mas sim movimentos, descontinuidades”. Desse modo, desafiando tais postulados prescritivos sobre o exercício do magistério na contemporaneidade, a pesquisa de Loponte possibilitou-me também problematizar essa docência pasteurizada, que se difunde através de modelos elaborados para serem seguidos, marcados por rótulos de manuais didáticos, endereçados a supostas “professoras criativas”.

Nessa direção, a pesquisadora parte do pressuposto de que a formação docente em Arte (de professoras de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) é ainda bastante deficitária e que as relações de gênero estão implicadas na definição do discurso sobre a arte e na constituição de tal docência. O referido argumento é justificado pela autora,

quando a mesma destaca que ainda, em muitas escolas e espaços de formação, acredita-se que a arte é realizada em função de um dom ou de uma habilidade estética, além de confundir-se a arte com desenhos estereotipados para colorir, através de publicações amplamente comercializadas nas escolas brasileiras, como *O dia a dia do professor* e *A professora criativa*. Tais obras (entre outras) divulgam discursos que ressaltam a importância de trabalhar com artistas famosos, evidenciando o “dom” para arte. Nesse aspecto, também se reforça a figura dos artistas como homens brancos e europeus com um talento inato. Desse modo, a Tese é organizada em quatro partes.

Na primeira parte, é discutida a temática *Da arte e da docência*, na qual se contextualiza a problemática em relação ao ensino de arte em nosso país e à sua formação docente, além de explicar como se constituiu o curso no qual foi realizada a pesquisa de campo. Na segunda parte, a temática discutida é *Gênero e arte*: outros modos de ver a arte e a docência. A partir de tal tema, a pesquisadora estabelece uma relação entre gênero e artes visuais, problematizando o mito da genialidade artística e do sujeito criador, além de discutir arte/imagens de mulheres e uma estética da intimidade presente nas artes domésticas femininas. *Docência artista*: estética, ética e política é o foco da terceira parte, na qual a autora problematiza a possibilidade de uma docência artista a partir das teorizações foucaultianas sobre estética da existência, ética, escrita de si e relações de amizade. Na quarta parte, intitulada *À procura de uma poética docente*, é discutido o ensino de arte em nosso país e a pedagogização do ensino de arte, que faz com que tal disciplina perca sua força e seu potencial transgressor.

Contrapondo-se aos discursos encontrados na miríade de manuais que procuram ensinar modos de exercer a docência em arte, a pesquisadora, inspirada nos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, discute a possibilidade de as professoras reinventarem suas práticas e também a si mesmas através da problematização de seus próprios modos de existência enquanto profissionais da educação. Por isso, de acordo com Loponte (2005), a intenção de sua pesquisa não é apenas apontar os modos pelos quais somos submetidos, mas pensar nos espaços possíveis entre as relações de poder, nas possibilidades de “dobra” das relações de forças que submetem o que sabemos, sem ter a pretensão de procurar incessantemente uma suposta “terra prometida”, mas de poder abrir espaço para invenção de outros modos de subjetivação, outras formas mais “artistas” de sermos nós mesmos. Desse modo, a pesquisadora pergunta-se sobre a possibilidade de constituição de uma docência artista. Tal docência artista é relacionada na pesquisa com as práticas da escrita de si e das

relações de amizade, como forma possível de resistência e de subversão aos poderes subjetivantes da formação.

Os dados da pesquisa foram produzidos a partir da análise e da problematização de um trabalho de formação docente em arte, realizado durante os anos de 1999 a 2004, com um grupo de professoras na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC/RS). Esse trabalho possibilitou que a pesquisadora fizesse o que ela própria denomina como sendo uma arqueologia de escritas a partir de uma escavação de palavras descontínuas. Nesse período, através da escrita de diários, cartas, projetos, ensaios, textos e portfólios, foram realizados vários registros escritos da pesquisadora e das professoras que compunham o grupo de formação. Em relação aos portfólios, a pesquisadora convidou oito alunas para narrarem, através da escrita, de imagens e de outros materiais que considerassem convenientes, a história de formação do grupo de estudos, tendo como roteiro os seguintes aspectos: quem somos, o que fazemos e o que pensamos. Paralelamente ao grupo de trabalho constituído no curso de formação de professores de arte, a pesquisadora também produziu os dados de sua pesquisa na disciplina de Metodologia da Arte Educação I, na qual solicitou que os alunos do curso de Pedagogia escrevessem um memorial sobre suas experiências artísticas dentro e fora da escola. A partir do desenvolvimento da proposta de escrita de memoriais, a autora obteve cento e cinquenta textos para análise em sua pesquisa. Além das estratégias de produção de dados citadas, Loponte (2005) também escreveu um diário que foi utilizado em sua pesquisa, no qual narrou e problematizou as experiências vivenciadas por ela e pelas professoras participantes do curso de formação durante o período de 2003 a 2004. Desse modo, a partir dos materiais produzidos com as professoras e pela própria pesquisadora, emergiram os eixos de análise da pesquisa, que foram: escritas de si, jogos de desaparecimento, amizades, arte/docência e uma etopoética docente.

Enfim, a pesquisa é marcada pelas teorizações de Foucault, Nietzsche e também pelas contribuições de autoras dos Estudos Feministas que pesquisam sobre arte e educação. Desse modo, a pesquisa procura, entre outros aspectos, estabelecer uma relação entre gênero, artes visuais e ensino de arte a partir da problematização dos seguintes temas: o mito da genialidade artística e do sujeito criador, arte e imagens de mulheres e uma estética da intimidade presente nas artes domésticas femininas, as quais são articuladas com a produção da docência em arte. A partir de contribuições de Michel Foucault sobre a estética da existência, ética, escrita de si e relações de amizade, a autora discute a possibilidade de uma docência artista, na qual, conforme ela mesma afirma em sua pesquisa, não haja modelos a serem seguidos, nem respostas tranquilizadoras para todas nossas perguntas, mas espaços potentes, através dos

quais possamos criar múltiplos e criativos modos de sermos professores na contemporaneidade. Nessa perspectiva, a partir da exposição das ideias-força que estarão presentes na Tese, apresento, no próximo capítulo, os caminhos investigativos que foram percorridos durante o processo de pesquisa.

3. CAMINHOS INVESTIGATIVOS: O PESQUISADOR COMO UM *BRICOLEUR*¹⁶

Penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram [e nos ensinam] a acreditar. Tudo indica que deveremos sair dessas bases, para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos, mas, também e por ofício, com ou ‘sobre’ aqueles com os quais trabalhamos. (VEIGA-NETO, 2002a, p.23).

O que são os caminhos investigativos em uma pesquisa? Os caminhos investigativos podem ser considerados, entre outras acepções possíveis, como os modos escolhidos pelo pesquisador para pensar e fazer pesquisa qualitativa¹⁷ em educação. Modos através dos quais o pesquisador terá a oportunidade de problematizar as promessas e as esperanças de “salvação” social, política e econômica que se propagam através de discursos críticos que, entre outros aspectos, preconizam a educação como meio de transformação social, responsabilizando, muitas vezes, os professores pela qualidade indesejável do ensino em nosso país. E, assim, tomando o magistério como uma “seita” constituída por uma infinidade de preceitos a serem seguidos para que, finalmente, possamos atingir um suposto estado de bem-estar educacional¹⁸. Nesse sentido, compreende-se a produção de conhecimentos através da pesquisa como prática social, como construção coletiva, como problematização dos

¹⁶ Esclareço que o título do presente capítulo é inspirado nas seguintes obras: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a; COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b e COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. Os/as autores/as que escrevem os artigos dos livros citados, a partir do campo dos Estudos Culturais em Educação em sua vertente pós-estruturalista, descrevem e problematizam os seus próprios modos de fazer pesquisa em educação. Em relação ao termo *bricoleur*, resalto que utilizo o mesmo a partir dos estudos desenvolvidos por Denzin e Lincoln (2006) e Kincheloe (2007). O *bricoleur* é definido por Denzin e Lincoln (2006, p.18) como sendo “um profissional do faça você mesmo”, que é, entre outros aspectos, “multicompetente, habilidoso no uso de entrevistas, observação, análise de documentos, no uso da etnografia, dos estudos de gênero, da psicanálise, da análise retórica, da análise do discurso, da análise de conteúdo e assim por diante, *ad infinitum*”.

¹⁷ Conforme Denzin e Lincoln (2006, p.23), “a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”.

¹⁸ A partir de tal entendimento da pesquisa em educação, tenho desenvolvido orientações de trabalhos em cursos de especialização, entre os quais destaco os seguintes: *Problematizando os discursos da mídia eletrônica (jornal) a respeito do mito de uma Educação para o Conflito na pedagogia do MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra)*, de Alexandre Prinzler Karpowicz; *Práticas discursivas de um estrangeiro na educação: problematizando os discursos de Gustavo Ioschpe, de Fábio Gomes, ambos alunos da disciplina Concepções Educacionais Contemporâneas do curso de Especialização em Supervisão Escolar e Orientação Educacional: Gestão dos processos pedagógicos, da FAPA – Faculdade Porto-Alegrense – 2009/1; além do trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Orientação Educacional, de Lourenço Teston – Fapa 2009/1, intitulado: *Ideários à venda: a escola em uma sociedade de consumidores*. Nessa direção, também estou orientando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Especialização em Educação Infantil, de Andréia Mohr, intitulado *Discutindo a produção de discursos sobre a Qualidade na Educação Infantil*, desenvolvido na Faculdade SETREM (Sociedade Educacional Três de Maio-RS).*

discursos que nos constituem enquanto sujeitos, como prática de suspeição sobre as formações históricas naturalizadas, opondo-se aos atributos iluministas de neutralidade, objetividade e prescrição de verdades. Tais modos são suscetíveis a mudanças de rota durante a prática investigativa, pois não são fixos, já que se movimentam de acordo com as questões propostas na pesquisa, com a interação do pesquisador com os sujeitos envolvidos no fazer investigativo, com as possibilidades de operacionalização do trabalho de campo e com os acontecimentos decorrentes do mesmo, com os questionamentos realizados pela orientadora, pelo grupo de pesquisa e pelo próprio pesquisador, como um problematizador de seu tema de investigação.

Desse modo, ressalto que os referidos posicionamentos têm constituído a minha agenda de pesquisa e meu itinerário de pesquisador desde que assisti às aulas do Seminário Avançado *Perspectivas Pós-Estruturalistas de Pesquisa em Educação*: abordagem metodológica, ministrado pela Prof^a Dr^a Dagmar Estermann Meyer, em 2004/2, quando ainda era estudante do curso de Mestrado em Educação e iniciava o meu processo de constituição enquanto pesquisador. Posteriormente, foi possível operacionalizar os aprendizados decorrentes do referido seminário através da realização de minha pesquisa de Mestrado (CARVALHO, 2005) e também de apresentações de trabalhos em congressos, entre outras publicações, como o artigo, cujo título é *Notas de peregrinos: percursos e desafios nos modos de fazer pesquisa em educação* (BARBOSA; CARVALHO, 2006a). Portanto, a partir de tais ditos, também é possível ressaltar que os caminhos investigativos são criados pelo próprio pesquisador, pois, conforme afirma Costa, M. (2002b), quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se um novo e peculiar caminho para procurar, criar e problematizar os regimes de verdade produzidos pelos discursos que circulam na esfera social. Em um primeiro momento, tais considerações podem parecer evidentes, porém, ao começarmos a descrever as intenções de pesquisa e as propostas previstas para o desenvolvimento da produção dos dados¹⁹ durante o trabalho de campo, nos deparamos com uma série de desafios relacionados, sobretudo, ao papel do pesquisador enquanto um *bricoleur*.

Nessa direção, corroborando com o referido argumento, os autores Denzin e Lincoln (2006, p.18) enfatizam que o pesquisador pode ser visto como um *bricoleur*, “um indivíduo

¹⁹ Em relação à produção de dados na pesquisa, esclareço que partilho da posição de Sarmiento (2003, p.167) quando afirma que “o pesquisador não colhe dados, como por vezes a urgência da frase feita convida a dizer ou escrever. O pesquisador produz muito dos seus materiais – as palavras das entrevistas, por exemplo – na interação social com os atores do terreno. Eles não são dados, mas criados”. Na mesma direção, Louro (2002) ressalta que não existem dados disponíveis para serem apanhados, tomados ou recolhidos de um supermercado social. É o pesquisador (que conhece, escreve e fala) que toma uma situação, uma prática, um depoimento, um texto, um produto, etc, como relevante para sua análise e o transforma, assim, numa espécie de “dado”.

que confecciona colchas, ou como um produtor de filmes, uma pessoa que reúne imagens transformando-as em montagens”. O produto do trabalho do *bricoleur* é uma bricolagem complexa “que lembra uma colcha, uma colagem, um conjunto de imagens, um texto de performance, uma sequência de representações [postas sob suspeição] que ligam as partes ao todo” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.20). O *bricoleur* pode ser considerado como o sujeito que se utiliza de diferentes campos de estudos e de estratégias metodológicas para produção dos dados de sua pesquisa, problematizando os mesmos e colocando-se como um personagem que “costura, edita, reúne pedaços da realidade em um processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.19). Corroborando com tal assertiva, Kincheloe (2007, p.15) destaca que o próprio significado da palavra francesa *bricoleur* “descreve um faz tudo que lança mão das ferramentas disponíveis para realizar uma pesquisa”. O autor ainda afirma que as conotações do termo envolvem a esperteza e a malandragem, que lembram os ardis de Hermes²⁰, especialmente sua ambiguidade em relação às mensagens dos deuses.

Desse modo, a partir dos argumentos apresentados pelos referidos autores, é possível perceber o rompimento de uma suposta neutralidade do pesquisador, aclamada pelos pressupostos modernos de fazer pesquisa em educação, nos quais se seguem determinados padrões metodológicos que “aprimoram” e, muitas vezes, impedem a própria discussão sobre o fazer investigativo. O pesquisador é considerado como alguém que faz escolhas, que inventa caminhos, que monta as cenas, que discute os dados produzidos e que se envolve na construção da própria narrativa de sua pesquisa, destacando as relações entre os seus modos de ver e o lugar social de sua história pessoal²¹. Nessa dimensão, conforme Kincheloe (2007, p.16), o pesquisador, enquanto *bricoleur*, “abandona a busca de algum conceito ingênuo de realismo, concentrando-se, em lugar disso, na elucidação de sua posição na teia de realidade e

²⁰ Destaco que, na mitologia grega, Hermes era o deus correspondente ao romano Mercúrio. Ele foi o único filho que Zeus tivera fora de seu casamento com Hera. Ele atuava como mensageiro e intérprete da vontade dos deuses. Filho de Zeus e de Maia nasceu na Arcádia e, desde muito cedo, revelou sua extraordinária inteligência. Conta a mitologia que, ainda criança, Hermes deixou o berço, foi para Tessália e roubou parte do rebanho guardado por seu irmão Apolo, escondendo o gado em uma caverna. Por outro lado, Apolo encantou-se com o som da lira que seu irmão inventara e ofereceu em troca o gado e o caduceu. Após alguns anos, Hermes inventou a siringe (uma espécie de flauta) e, em troca, seu irmão Apolo lhe concedeu o dom da adivinhação. Hermes é uma divindade muito antiga e é considerado o deus da eloquência. É representado como um jovem de belo rosto, vestido com uma túnica curta. Na cabeça tem um capacete com asas, calça sandálias aladas e traz na mão seu principal símbolo, o caduceu.

²¹ Durante o desenvolvimento de minha pesquisa de Dissertação de Mestrado (CARVALHO, 2005), apresentei os registros de meu Diário de Campo (a partir da observação de uma turma de Educação Infantil com idade de cinco anos) para os sujeitos envolvidos no processo investigativo, possibilitando outros olhares a respeito dos discursos que estava produzindo enquanto pesquisador etnográfico.

nos lugares sociais de outros pesquisadores e pesquisados”, procurando problematizar os diferentes modos como somos subjetivados e subjetivamos através da produção de conhecimentos decorrentes de nossas pesquisas, já que nossos discursos também são movidos por relações de poder.

Evidencia-se, dessa forma, que os relatórios de pesquisas (sejam essas Teses e/ou Dissertações) são narrativas datadas, localizadas, relacionadas a determinadas concepções teóricas que estão sempre suscetíveis a problematizações, já que os mesmos também podem ser considerados como discursos que produzimos a respeito de determinadas temáticas de estudo. É possível dizer que, desse modo, procura-se desconstruir a concepção de uma suposta (e sempre problemática) neutralidade da pesquisa e do próprio pesquisador enquanto sujeito envolvido no processo de produção de conhecimentos, possibilitando a emergência de novas perguntas e de outras investigações. Corroborando com as assertivas apresentadas, Berry (2007, p.124) destaca que o pesquisador, ao operacionalizar a bricolagem, pode ser considerado “como um carpinteiro que descobre novas ferramentas para construir a estrutura de uma casa, ao mesmo tempo em que incorpora estruturas e ferramentas”, que vêm sendo utilizadas há anos no desenvolvimento de outras construções. O dito pela autora nos possibilita compreender que, em uma perspectiva de bricolagem, as estratégias metodológicas selecionadas para produção dos dados não são fixas, mas dependentes dos modos como o pesquisador utiliza e discute as mesmas, tendo em vista a sua agenda de pesquisa.

Nessa dimensão, também é válido ressaltar que os *bricoleurs* entendem que a interação dos pesquisadores com os objetos de suas investigações é sempre volátil, imprevisível e suscetível a questionamentos, já que a bricolagem possui uma dimensão desprovida de pudores que, conforme Kincheloe (2007, p.18), “pergunta: quem disse que a pesquisa tem que ser feita assim?”. Tal falta de pudor baseia-se em uma postura que despreza a ideia de que possam existir “verdadeiros” métodos investigativos, ordenados, que nos conduzam ao “lugar certo” durante o decorrer de nossas investigações. Pode-se dizer, portanto, que, através da bricolagem, temos a possibilidade de usar as estratégias metodológicas que melhor possibilitem responder a nossas perguntas sobre um determinado tema de investigação, sem ter a preocupação de seguir protocolos previamente planejados que constam em livros de metodologia de pesquisa. Desse modo, é possível ressaltar que o processo investigativo que emprega a bricolagem baseia-se na noção nietzschiana de perspectivismo, na qual os pesquisadores procuram diferentes maneiras de ver e de problematizar o conhecimento produzido.

Na esteira de tal discussão, os autores Denzin e Lincoln (2006) argumentam que a metodologia dos Estudos Culturais pode ser considerada uma bricolagem, já que o pesquisador emprega efetivamente quaisquer estratégias, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance, tendo em vista a operacionalização do processo de pesquisa. Por outro lado, a partir das pesquisas que foram desenvolvidas por Kincheloe (2007), incluindo a orientação de Teses e de Dissertações sob sua responsabilidade, é possível dizer que a bricolagem não é somente a utilização de diferentes estratégias para produção dos dados de uma pesquisa, mas um modo peculiar de problematizar os temas de investigação propostos, evidenciando o caráter discursivo e as relações de poder implicadas em todo (e qualquer) processo de pesquisa. Portanto, a partir de tal discussão, na próxima seção, passo a apresentar o Campo de Estudos no qual se situa a Tese.

3.1 O CAMPO DE ESTUDOS: OS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

A pesquisa que desenvolvi inscreve-se no campo dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos desenvolvidos por Michel Foucault, entre outros autores que trabalham em uma vertente pós-estruturalista²². Desse modo, ressalto a importância dessa opção teórica pelo fato de que, em tal campo de estudos, temos a possibilidade de problematizar os processos pelos quais nos constituímos e somos constituídos enquanto sujeitos, além de discutirmos o caráter discursivo de todas as práticas sociais, centrando nossas análises em fenômenos culturais como no caso da presente pesquisa. Corroborando com tal discussão, Costa, Silveira e Sommer (2003) destacam que os Estudos Culturais em Educação podem ser entendidos como uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico, em que questões como cultura, identidade, discursos e representação são problematizadas, passando a ocupar de forma articulada o primeiro plano na cena pedagógica. Para tais autores/as, as contribuições mais importantes de tal campo de estudos em nosso país são as que dizem respeito “à extensão das noções de educação, cultura e currículo; à desnaturalização dos discursos e teorias; à visibilidade dos dispositivos disciplinares; à ampliação e complexificação das discussões sobre identidade/diferença e sobre processos de subjetivação”

²² Conforme esclarece Veiga-Neto (1996b, p.167-168), a crítica pós-estruturalista “põe em questão a própria possibilidade de se ter acesso à realidade do mundo. Para a crítica pós-estruturalista, não se tem acesso à realidade do mundo simplesmente porque não existe uma realidade no mundo, mas sim múltiplas configurações por nós construídas, às quais chamamos realidade do mundo e às quais damos sentidos muito variados”. O autor afirma ainda que “numa perspectiva pós-estruturalista, não entra em jogo pensar sobre uma suposta realidade do mundo simplesmente porque o que interessa é o sentido que damos para as coisas que estão no mundo; e só podemos dar sentido por meio da linguagem.

(COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.56). Em relação aos Estudos Culturais, saliento que a produtividade de desenvolver um trabalho de pesquisa em tal campo tem sido abordada por diferentes autores, como Nelson, Treichler e Grossberg (1995), Hall (2003), Veiga-Neto (2000a, 2000b), Escosteguy (2001), Corazza (2002), Costa (2000), Costa, Silveira e Sommer (2003), Cevasco (2003), Barbosa e Carvalho (2006a, 2006b), entre outros/as. Nesse sentido, é possível dizer que tal produtividade também pode ser destacada através da variada produção acadêmica de pesquisas (iniciação científica, Mestrado e Doutorado) que possuem como temáticas de estudo a sexualidade, a mídia, a nacionalidade, o cinema, a cultura popular, as políticas públicas, as ONGS, a infância, os estudos de recepção, as práticas escolares, as políticas de identidade, os discursos, as peças publicitárias, os livros didáticos, as revistas, as “tribos juvenis”, os artefatos culturais enquanto elementos do currículo, as práticas escolares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o espaço escolar, entre outras temáticas desenvolvidas pelos pesquisadores e acadêmicos que compõem a Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEdU/UFRGS²³.

Sendo assim, por esse motivo, opto por apenas apresentar alguns argumentos de autores que trabalham com (e a partir dos) Estudos Culturais para sustentar e justificar minha escolha por tal campo de estudos na pesquisa que estou apresentando: a) como destaca Costa, M. (2000, p.77), o entendimento de que “a ‘verdade’ ou a ‘realidade’ são construções discursivas resultantes de epistemes situadas e datadas. Não há nada de transcendental aí. A verdade ou as verdades são coisas deste mundo constituídas no seio de correlação de forças e jogos de poder”; b) “o compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com e no interior de relações de poder”, conforme ressalta Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p.11); c) o argumento de Costa, Silveira e Sommer (2003, p.39) de que “os Estudos Culturais não constituem um conjunto articulado de ideias e pensamento, mas são (e sempre foram) um conjunto de formações instáveis e descentradas”; d) a intenção de “compreender a transformação social e a mudança cultural”, como esclarece McRobbie, citando Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p.34); e) a possibilidade de contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, conforme ressalta Costa, M. (2002a), tendo em vista a desconstrução de saberes que justificam o controle, a regulação e o

²³ Destaco que, na referida Linha de Pesquisa, vinculam-se os seguintes grupos de pesquisa: GEECC (Grupo de Estudos sobre Educação e Ciência como Cultura), coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Lúcia Castagna Wortmann e pela Prof^a Dr^a Nádia Geisa Silveira de Sousa, no qual participo enquanto pesquisador; e o NECCSO (Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade), coordenado pela Prof^a Dr^a Elisabete Maria Garbin e pela Prof^a Dr^a Ivaine Maria Tonini.

governo de nós mesmos enquanto sujeitos contemporâneos; e) o argumento defendido por Costa, M. (2002b) de que as pessoas que têm o poder de narrar seus pares são as mesmas que possuem o direito de dar as cartas da representação, ou seja, são os mesmos sujeitos que estabelecem o que têm ou não estatuto de realidade; f) a possibilidade (e o dever) de “desconfiar das bases sobre as quais se assentam as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar”, conforme destaca Veiga-Neto (1996a); g) “o exercício de suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e nos constitui”, conforme defende Corazza (2002, p.119) em seus escritos.

A partir dessas considerações, penso ser possível estabelecer uma produtiva aproximação dos Estudos Culturais e do pensamento de Michel Foucault²⁴. Conforme Veiga-Neto (2000b, p.40), os Estudos Culturais, “ao salientarem o papel do poder – ao colocarem o poder no centro das significações e identidades culturais –, abrem uma frente para que se possa construir uma ponte com o pensamento” de Foucault. Nessa direção, é preciso levar em consideração que, no referencial foucaultiano, o poder é produtivo, pois produz sujeitos, conhecimentos, comportamentos, entre outras manifestações, através da invenção de estratégias que o potencializam e do engendramento de saberes que o justificam de forma econômica. Tal discussão sobre os modos pelos quais o homem se torna sujeito fez parte das palestras, cursos e pesquisas desenvolvidas pelo filósofo e divulgadas em suas obras. Foucault interessou-se, sobretudo, pela problematização da incessante busca do homem em desvendar a verdade do sujeito, em tentar constituir para todos (e para cada um) discursos verdadeiros. No campo da genealogia, procurou discutir as especificidades que as relações de poder e de saber assumem conforme os diferentes tipos de governo que são exercidos sobre os indivíduos, nos quais é possível destacar: as disciplinas, o biopoder, o poder pastoral, o liberalismo, a questão da anormalidade, entre outros aspectos. A partir de diferentes objetos

²⁴ Conforme Veiga-Neto (1996a; 2003a), costuma-se apontar três domínios no conjunto da produção teórica de Michel Foucault, cada um deles constituído pelas ênfases com as quais o filósofo se questiona sobre algumas temáticas em torno das quais seus trabalhos históricos foram desenvolvidos. O primeiro domínio é caracterizado como arqueológico – o domínio do “ser-saber” (Cf. VEIGA-NETO, 2003a) – e abrangendo livros como *Doença Mental e personalidade* (1954), *História da Loucura* (1961), *O nascimento da clínica* (1963), *As palavras e as coisas* (1965) e *A arqueologia do saber* (1969). O segundo domínio é denominado genealógico – o domínio do “ser-poder” (Cf. VEIGA-NETO, 2003a) – incorporando obras como *A ordem do discurso* (1971), *A verdade e as formas jurídicas* (1974), *Vigiar e Punir* (1975) e *História da sexualidade, volume I: a vontade de saber* (1976). O terceiro domínio é o da ética – o domínio do “ser-si” (Cf. VEIGA-NETO, 2003a) – cujas obras podem ser consideradas *História da sexualidade, volume II: o uso dos prazeres* (1984) e *História da sexualidade, volume III: o cuidado de si* (1984). Tomarei mais detidamente, na medida do possível, as contribuições dos estudos de Foucault relativos ao “ser-poder” e ao “ser si” enquanto “inspiração” para realização das operações analíticas que serão apresentadas no decorrer do Projeto de Tese, embora utilize, em algumas situações, obras que fazem parte de outros domínios. Nessa direção, esclareço que a discussão a respeito dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, assim como os conceitos de governo, jogos de verdade, ética/estética de si, os quais servirão como inspiração para o desenvolvimento das operações analíticas, será abordada detalhadamente no capítulo intitulado *Ferramentas analíticas*.

históricos, procurou evidenciar a produtividade das relações de poder e os modos como operam as práticas de governmentação. Na mesma direção, no campo da ética, procurou, entre outras questões, enfatizar os estudos a respeito dos modos históricos de como os sujeitos se autogovernam, evidenciando, em tal campo, o deslocamento de suas preocupações de como os sujeitos são governados para como se autogovernam.

Esse interesse do filósofo enquanto pesquisador, preocupado em fazer a história do presente, possibilitou que ele destacasse, através de suas obras, a história de como nos constituímos sujeitos de verdades, de como nos assujeitamos, muitas vezes, às verdades de nosso tempo e de como não desistimos de procurar discursos (pretensamente) verdadeiros que nos constituam. Através de suas pesquisas, Foucault evidenciou a importância de não tomarmos nada por fixo, de considerarmos as experiências historicamente singulares referidas aos objetos que pesquisamos, já que, em nossas jornadas investigativas, enfrentamos sempre produtos de discursos que se transformam, que estão vivos em múltiplas lutas e em inúmeros jogos de poder. Portanto, partindo da premissa de que o Curso de Pedagogia e o conjunto de práticas²⁵ que o constituem, como a legislação (Diretrizes Curriculares Nacionais), os projetos curriculares institucionais, os discursos de “estrangeiros da educação” veiculados na mídia impressa e televisiva, que investem nas críticas a respeito da formação do pedagogo e na definição de um determinado perfil para esse profissional, os modos como os acadêmicos do Curso de Pedagogia se narram (e se reconhecem) enquanto sujeitos em formação, é possível argumentar, que, desse modo, é inventado um pedagogo generalista, segundo uma dinâmica de poder e de saber específica de uma sociedade contemporânea cujos mecanismos de controle são, ao mesmo tempo, totalizantes e individualizantes. Por outro lado, é preciso destacar as discussões realizadas por Schmid (2002, p.63) quando afirma que, “ao invés da relação de poder sob a qual o sujeito permanece em uma situação de submissão [no campo da ética], surge agora no ponto nevrálgico da atenção a relação consigo mesmo, isto é, o cuidado de si, a condução de cada um”. Embora existam práticas que constituam o pedagogo, o mesmo também se constitui através dos modos como se relaciona consigo e com os outros. Desse modo, prosseguindo com tal discussão, na próxima seção, será apresentado o foco, as questões de pesquisa, as unidades de análise que constituem a Tese.

²⁵ Estou utilizando o conceito de prática a partir do que afirma Veyne (1998, p.158), inspirado em Foucault, quando destaca que: “a prática não é uma instância misteriosa, um subsolo da história, um motor oculto: é o que fazem as pessoas (a palavra significa exatamente o que diz). Se a prática está, em certo sentido, ‘escondida’, e se podemos, provisoriamente, chamá-la de ‘parte oculta do *iceberg*’ é simplesmente porque ela partilha da sorte da quase-totalidade de nossos comportamentos e da história universal: temos, frequentemente, consciência deles, mas não temos o conceito para eles”.

3.2 ARMANDO A PERSPECTIVA: O FOCO, AS QUESTÕES DE PESQUISA E AS UNIDADES ANALÍTICAS

Constituir um problema de pesquisa é começar a *suspeitar* de todo e qualquer sentido consensual, de toda e qualquer concepção partilhada, com as quais estamos habituadas/os; *indagar* se aquele elemento do mundo – da realidade, das coisas, das práticas, do real – é assim tão natural nas significações que lhe são próprias; *duvidar* dos sentidos cristalizados, dos significados que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade. (CORAZZA, 2002, p.118) [*grifo meu*].

Suspeitar. Indagar. Duvidar. Três provocações. Três aspectos apresentados nos ditos da autora citada na epígrafe que inicia a presente seção. Aspectos importantes que devem ser pensados incansavelmente por quem se interessa em constituir um problema de pesquisa. As palavras da autora possibilitam depreender, entre outros aspectos, que os problemas de pesquisa não estão à deriva no mundo, prontos para serem resgatados por um pesquisador interessado em desenvolver uma investigação, mas que os mesmos são produzidos, forjados, a partir das inúmeras inquietações e problematizações realizadas pelo próprio sujeito que pretende pesquisar. Problematizações decorrentes das suspeitas, indagações e dúvidas que o pesquisador estabelece em relação à sua formação acadêmica, ao seu ambiente de trabalho, aos seus pares e aos modos como se relaciona com a sociedade da qual faz parte, entre outras assertivas possíveis. Portanto, desde a defesa final de minha Dissertação de Mestrado, na qual obtive indicação de passagem direta ao Curso de Doutorado em Educação, passei a ouvir sempre duas questões: qual é o foco de sua pesquisa de Doutorado? O que mesmo você pretende pesquisar? Estas repetidas inúmeras vezes por colegas e amigos. Questões desafiadoras e provocativas. Questões que, de certo modo, desestabilizam quando você está começando a pensar sobre o que pretende investigar, mas que corroboram com os argumentos de que o problema de pesquisa se constitui a partir da suspeita, da indagação e da dúvida.

Nessa direção, apresentar e discutir o foco e as questões de pesquisa é um desafio. Relembro que, ao ser questionado com as referidas perguntas, muitas vezes, percebi que estava respondendo apenas o tema de estudo em estado “bruto”. “Eu pretendo pesquisar a formação do pedagogo a partir das novas Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia”. E as respostas eram sempre as mesmas: “Interessante”. “Então essa é a sua pesquisa”. “Bacana”. Respondia para meus interlocutores, mas mesmo assim não estava satisfeito, pois sabia que as pessoas não estavam entendendo o que eu pretendia investigar. Afinal, nem eu mesmo tinha clareza do que seria a pesquisa. Portanto, precisava *armar a perspectiva*, ou seja, definir um foco preciso de investigação e elaborar minhas questões de pesquisa. Tal processo

não foi tranquilo. Várias vezes estive em conflito, não conseguindo enxergar além do tema proposto. Desse modo, resolvi retomar e registrar as inquietações que estavam sendo gestadas desde o meu processo de formação acadêmica enquanto pedagogo. Algo me fazia suspeitar do Curso de Pedagogia, pois sentia certa inconformidade com as “prescrições de verdades” de tal graduação sobre a formação docente, sobre os modos de educar crianças, jovens e adultos, sobre os modos de coordenar/orientar professores, de lidar com os ditos “problemas de aprendizagem”, com os nomeados “alunos problema”, com os componentes curriculares – uma disciplina de ciências, outra de língua materna, outra de matemática, um pouco de artes visuais, música, teatro. Assista às aulas, apresente trabalhos, leia polígrafos (um livro inteiro é muita leitura), não questione muito, visite escolas, faça observações, critique as práticas das professoras observadas e comece a ministrar suas aulas. Também suspeitava da distinção que era atribuída aos discursos das pessoas licenciadas no Curso de Pedagogia na Escola Municipal de Educação Infantil onde desenvolvi minha pesquisa de Mestrado. As professoras eram classificadas entre as que eram pedagogas e aquelas que haviam realizado apenas o Curso de Magistério e, portanto, (supostamente) não tinham conhecimento suficiente para opinar sobre a educação das crianças. Em nome de tal formação, as pedagogas realizavam produtivas anamneses (entrevistas com pais e crianças e testes de desenho), tendo em vista a elaboração dos perfis dos candidatos e a definição das professoras que receberiam os novos alunos. Na mesma direção, enquanto coordenador pedagógico, também passei a discutir o valor que os gestores atribuíam ao processo de formação do Curso de Pedagogia. Recebia professoras (recém formadas) licenciadas em Educação Infantil e em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, muitas vezes, esperava-se que elas estivessem totalmente aptas a ministrar suas aulas em conformidade com o que tinham aprendido na graduação, como se a sala de aula também não fosse um espaço de formação. Não havia espaço para equívocos. Não pode haver reclamações das famílias. O planejamento das aulas deve ser magnífico. Afinal, elas são pedagogas. Na lista de suspeitas, ainda incluí as inúmeras habilitações possibilitadas pelo Curso de Pedagogia, pois ficava incomodado com as diferentes ênfases e currículos propostos pelos quatro cantos de nosso país. Pedagogos formados por diferentes habilitações cruzavam-se em escolas, empresas, ONGS, serviços de assistência social, entre outras ofertas decorrentes do mercado de trabalho contemporâneo.

A partir da elaboração de minha lista de inquietações a respeito do Curso de Pedagogia, destaco que passei um tempo atônito. Após um longo período, comecei, então, a *indagar*: em que medida tais inquietações, gestadas em minha formação, em minha pesquisa de Mestrado e em meu fazer profissional, relacionam-se com o meu tema bruto de pesquisa,

ou seja, pesquisar a formação do pedagogo generalista a partir das Novas Diretrizes Curriculares para o curso? Tal argumento serviu como inspiração para escrita do artigo intitulado *E agora professora?* – produzido em parceria com uma colega logo após a homologação das Diretrizes para o Curso de Pedagogia. Nesse sentido, ainda que seja um pouco extenso, considero oportuno destacar um trecho do referido artigo, no qual justifico a escrita do mesmo e que, de certo modo, posso relacionar com o início do processo de definição do foco de minha pesquisa de Doutorado em Educação. Portanto, apresento o referido trecho:

Desse modo, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, entendemos que não há uma essência na condição de ser professora, mas construções, invenções de verdades sobre corpos que são educados para educar. Portanto, somos professoras deste ou daquele jeito porque fomos ensinadas pelos cursos que frequentamos, pelos discursos da mídia, pelos livros que lemos, pelas experiências que temos e não, simplesmente, porque esse é o nosso “dom”. Nesta perspectiva, o objetivo desse artigo é o de problematizar a formação das professoras de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir dos seguintes questionamentos: de que modo estamos sendo produzidas para escolarizar a infância? Quais os efeitos dos discursos que nos formaram, e ainda nos formam, em nossos corpos e nos corpos de nossos alunos? Como desnaturalizar o que nos parece tão comum e óbvio nas práticas escolares? Se somos ensinadas por discursos científicos que nos parecem verdades, não seria possível problematizar, duvidar desses discursos? Desse modo, temos como propósito, a partir de nossa escrita, ressaltar que tais questionamentos podem possibilitar, muitas vezes, resistir e experimentar espaços de liberdade. Liberdade que nos possibilite pensar nos modos como têm sido constituídas nossas subjetividades enquanto professoras e como, através de nossas práticas, temos contribuído para “formação” de nossos alunos. (BARBOSA; CARVALHO, 2007, p.2).

Ao destacar que não existe uma essência na condição de ser professora, “mas construções, invenções de verdades sobre corpos que são educados para educar”, é possível afirmar que o Curso de Pedagogia é uma importante instância (notoriamente reconhecida pelas instituições escolares) que opera na produção de sujeitos docentes através do governmento exercido por suas diferentes práticas, entre as quais destaco: o projeto pedagógico do curso, o currículo proposto, as aulas ministradas, as práticas docentes dos acadêmicos (observações e aulas ministradas no decorrer da graduação), entre outros aspectos, que, insistentemente, prescrevem “verdades” a respeito da docência e do perfil (supostamente) ideal do professor que pretende formar. Por outro lado, ressalta-se também a possibilidade dos pedagogos, que são “inventados” nas práticas cotidianas do Curso de Pedagogia, problematizarem os modos como suas subjetividades têm sido constituídas (e como eles próprios constituem suas subjetividades) através da experimentação de espaços de liberdade, nos quais seja possível elaborar uma estética diária (que infrinja os postulados acadêmicos) enquanto docentes em formação.

Desse modo, após a publicação do referido artigo e da leitura das pesquisas desenvolvidas por Pereira (1996), Loponte (2005), Souza (2007), Amorim e Castanho (2008), cujas ideias-força inspiraram a escrita da Tese, defini o foco da pesquisa e consegui compreender a potência das palavras de Costa, S. (2005) quando afirma que nenhum problema de pesquisa emerge de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunde as ideias, as dúvidas e as inseguranças. Portanto, o foco da pesquisa que desenvolvi foi a problematização das práticas de governo (e autogoverno) que produzem contemporaneamente o pedagogo generalista em seu processo de formação acadêmica no Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS²⁶ (após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais), inventando uma subjetividade dócil e flexível, (supostamente) capaz de atender a diferentes demandas do mercado na esfera educacional contemporânea. A partir de tal propósito, procurei ainda destacar, nos discursos dos acadêmicos envolvidos na pesquisa, os modos como os mesmos percebem a sua constituição enquanto pedagogos generalistas, assim como os efeitos das problematizações que foram propostas durante a realização do curso de extensão, lócus da pesquisa de campo. Nessa direção, apresento, a seguir, o conjunto de questões que compuseram a minha agenda durante a realização de minha pesquisa:

1 - Como funcionam as práticas de governo e autogoverno implicadas na invenção do pedagogo generalista?

2 - Quais os jogos de verdade a respeito dos modos de ser professor na contemporaneidade que se destacam nos discursos dos pedagogos generalistas? De que modos tais jogos de verdade operam na constituição de si de tais acadêmicos?

3 - Quais os possíveis efeitos do processo de problematização dos modos de constituição da professoralidade dos pedagogos generalistas durante o processo de formação acadêmica?

A partir de tais questões, armei minha perspectiva para lidar com o meu tema de pesquisa, inspirado, sobretudo, no dito por Costa, S. (2005), quando afirma que é a nossa radicalidade histórica, enquanto sujeitos que produzem nossas questões de investigação, que abala nossas certezas, que nos inquieta, impulsiona e, muitas vezes, amedronta pelo que sugere como possibilidade de investigação. Radicalidade histórica que se contrapõe ao projeto

²⁶ Esclareço que o meu foco de pesquisa não é o novo currículo do Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS, mas as práticas de governo que inventam o pedagogo. A pesquisa sobre o novo currículo foi desenvolvida por MOREIRA, Adriana Longoni. *As Diretrizes Curriculares Nacionais na prática de um Curso de Pedagogia: estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS – Porto Alegre/RS*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

das luzes, do esclarecimento, afirmando a centralidade da linguagem (e da cultura) em nossas vidas. Nesse sentido, apresento tais questões, tendo em vista que as mesmas não supõem a existência de um sujeito centrado, poderoso e iluminado, capacitado por suas ideias e pronto para ser descrito, mas se afastam totalmente de tal perspectiva essencialista e possibilitam a problematização dos modos como os pedagogos têm se constituído enquanto docentes a partir da operacionalização das práticas de governo postas em funcionamento através do novo Curso de Pedagogia. Para tanto, a partir da análise dos dados produzidos durante a pesquisa, foram definidos quatro eixos de análise: a) memórias de formação; b) a produção da gramática normativa do “bom” professor; c) afetos docentes: o imperativo do amor pelos alunos; d) capital humano: o pedagogo como *manager* de sua formação. Assim, na próxima seção, passo a apresentar e discutir a proposta de produção dos dados da pesquisa de campo, assim como as estratégias que denomino como sendo metodológicas.

3.3 A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Os sociólogos [e também quaisquer outros/as pesquisadores/as] deveriam [devem] se sentir livres para *inventar os métodos* capazes de resolver os problemas das pesquisas que estão fazendo. É como mandar construir uma casa para si. Embora existam princípios gerais de construção, não há dois lugares iguais, não há dois arquitetos que trabalhem da mesma maneira e não há dois proprietários com as mesmas necessidades. Assim a solução para os problemas de construção tem sempre que ser improvisada. Essas decisões não podem ignorar princípios gerais importantes, mas os princípios gerais em si não podem resolver os problemas desta construção. (BECKER, 1997, p.64). [*acréscimos e grifos meus*].

As palavras do autor possibilitam realizar uma aproximação com os modos como são encaminhadas as pesquisas no campo dos Estudos Culturais em Educação e, sobretudo, com os argumentos que tenho apresentado e discutido desde o início do capítulo, ou seja, o papel do pesquisador enquanto um *bricoleur*, que inventa suas próprias estratégias para a produção dos dados de sua pesquisa. A partir de tais colocações, reafirmo a posição que assumi, desde a realização da pesquisa de campo para elaboração de minha Dissertação de Mestrado (CARVALHO, 2005) e de outro trabalho (BARBOSA; CARVALHO, 2006a): a de que o pesquisador produz os dados de sua pesquisa a partir da interação com seus interlocutores, da problematização de sua posição enquanto investigador, das estratégias metodológicas que escolhe enquanto alternativas para a realização de seu fazer investigativo, dos materiais que analisa e discute (sejam esses: transcrições de entrevistas, textos, filmagens, documentos

legais, imagens, entre outros) e dos modos como entra no campo da pesquisa e se relaciona com os sujeitos envolvidos no processo.

Nessa direção, considero oportuno apresentar detalhadamente as estratégias metodológicas da pesquisa que realizei. Iniciei a produção dos dados a partir da pesquisa piloto, na qual operacionalizei a estratégia metodológica denominada *snowball* (bola de neve). Através de tal estratégia, tive o intuito de aproximar-me do campo investigativo, de discutir os discursos apresentados pelos alunos participantes a respeito de seus processos de formação acadêmica enquanto pedagogos generalistas e de planejar a proposta do Curso de Extensão que se constituiu enquanto campo de pesquisa. Inicialmente, os propósitos da pesquisa foram apresentados a um acadêmico do Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS que estava cursando o quinto semestre. A partir do aceite do mesmo em contribuir com a pesquisa e assinar o termo de consentimento informado, foi solicitado que escrevesse um texto narrativo de sua autoria, no qual pudesse expor os seguintes aspectos: a) o que me moveu para o (novo) Curso de Pedagogia?; b) eu dentro do (novo) Curso de Pedagogia (aspectos da formação acadêmica que você considera importantes ou irrelevantes para sua atuação futura enquanto pedagogo/a de múltiplas habilitações); c) como você se vê atualmente enquanto acadêmico (embates, dúvidas, efeitos do curso e perspectivas). Também foi ressaltado que as questões seriam apenas uma sugestão de roteiro para estrutura do texto, mas que o autor poderia agregar outros elementos que considerasse importantes de serem contemplados em sua escrita. Após o recebimento do texto elaborado pelo referido acadêmico, solicitei que ele indicasse outro colega do curso para que eu pudesse novamente apresentar a proposta e solicitar a contribuição com a minha pesquisa.

Desse mesmo modo, continuei o processo de proposição da escrita do texto, seguindo as indicações dos participantes, com mais três alunos que se encontram em processo de formação no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação – FAGED/UFRGS. Os alunos envolvidos na escrita dos textos (memoriais de formação) produziram narrativas muito potentes, as quais possibilitaram destacar os modos como os mesmos têm percebido e vivenciado o processo de formação acadêmica, as representações que possuem da docência, as expectativas que têm em relação ao Curso de Pedagogia, a insatisfação com o currículo proposto, os embates/dúvidas (de alguns) em relação à carreira docente como futura profissão após o término da graduação, entre outros aspectos. É possível dizer que, nas escritas, ressoaram discursos marcantes e vozes de sujeitos que vivenciam a inconstância de um curso de graduação marcado por uma história escrita pelas mãos de muitos sujeitos, nas quais se cruzaram – ao longo de décadas – desejos políticos, embates acadêmicos e demandas

advindas do mercado educacional. Inicialmente, os dados produzidos durante a pesquisa piloto serviram como material para realização dos ensaios de análise apresentados no Projeto de Tese²⁷. Posteriormente, a leitura e a problematização de tais narrativas, juntamente com as contribuições da banca de qualificação, serviram como mote para elaboração do Curso de Extensão intitulado *Educação Infantil: prática, docência e saberes*, no qual desenvolvi o trabalho de campo para produção dos dados que foram utilizados na escrita da Tese.

A partir de tais colocações, considero oportuno justificar que realizei o trabalho de campo inspirado nas pesquisas desenvolvidas por Sousa (2001), Ribeiro (2002) e Bonin (2007). Nessa direção, ressalto que tais pesquisadoras propuseram cursos de extensão, tendo em vista a produção dos dados de suas pesquisas de Doutorado. A pesquisadora Sousa (2001) propôs um curso de extensão dirigido a professores de biologia da rede pública de Porto Alegre, tendo em vista a produção dos dados de sua pesquisa. O curso proposto abrangeu três etapas e teve palestras abordando temáticas do campo da saúde, bioquímica e ecologia humana. Na primeira etapa, houve a problematização do conceito de identidade, na qual foram utilizadas como estratégias metodológicas o memorial fotográfico dos professores e a linha social da vida elaborada pelos mesmos. Na segunda etapa, ocorreu a elaboração de projetos pelos professores. Na etapa final do curso, foi solicitado o planejamento de propostas pedagógicas para serem desenvolvidas em sala de aula pelos docentes participantes em concomitância com relato e discussão coletiva das experiências vivenciadas por eles na atividade prática. Inspirada na pesquisa descrita, Ribeiro (2002), com o intuito de produzir os dados de sua investigação, propôs o curso de extensão intitulado *Discutindo e refletindo sobre sexualidade – AIDS com professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental*. O objetivo da pesquisadora foi o de proporcionar um espaço narrativo em que os/as docentes participantes do curso pudessem realizar os movimentos de contar, ouvir e contrapor suas histórias relacionadas à temática de discussão. O planejamento do curso (temas propostos) foi realizado no primeiro encontro com as docentes através de uma sondagem com as mesmas a respeito dos aspectos referentes à sexualidade que elas tinham dúvidas para trabalhar com seus alunos. Por outro lado, a organização das estratégias que foram utilizadas em cada um dos momentos propostos envolveu a participação de profissionais convidados de vários campos, com o intuito de possibilitar uma multiplicidade de olhares em relação ao objeto de

²⁷ Destaco que, a partir do capítulo analítico apresentado no Projeto de Tese, publiquei o artigo intitulado *O léxico da nova formação do/a pedagogo/a problematizações contemporâneas*. Tal publicação foi realizada na *Revista Educação em Perspectiva* – vol.1, n.2, 2010 – Universidade Federal de Viçosa – Minas Gerais.

estudo – a sexualidade –, como também de relacionar os eixos temáticos propostos em uma tentativa de ampliar sua discussão e sua compreensão.

Na mesma perspectiva de produção de dados, inspirada, sobretudo, nas duas pesquisas descritas anteriormente, foram propostos por Bonin (2007) quatro lugares para fabricação de narrativas. O primeiro lugar proposto foi o curso de extensão intitulado *Problematizando narrativas sobre povos indígenas na prática escolar*. Conforme justificativa da própria autora, “os encontros foram pensados como um tempo para a produção de narrativas, para a vivência de atividades que permitissem articular diferentes textos que circulam em muitos lugares, narrando os povos indígenas” (BONIN, 2007, p.64). O curso proposto foi planejado e organizado a partir de três etapas nomeadas do seguinte modo: a) nossas lembranças e encontros com a temática indígena; b) problematizando narrativas sobre os povos indígenas na prática escolar; c) um mosaico de narrativas e discursos. Inicialmente, na primeira etapa do trabalho, a pesquisadora possibilitou que os participantes realizassem relatos de momentos que ouviram falar de povos indígenas na escola e dos modos de narrar esses sujeitos. Na segunda etapa, foi realizado um debate a partir do documentário *As caravelas passam* – como modo de multiplicar os discursos a respeito da temática indígena. Na etapa final, os participantes trabalharam com a análise e a discussão de recortes de jornais, revistas, livros, desenhos, ilustrações de livros, histórias em quadrinhos, músicas, fotografias, entre outros materiais, que retratavam os índios, sendo solicitado que os participantes escrevessem um texto destacando impressões sobre os materiais e/ou relatando memórias escolares relacionadas ao tema. O segundo e o terceiro lugar propostos pela pesquisadora para produção dos dados de sua pesquisa foram decorrentes de palestras ministradas pela mesma em aulas de duas professoras do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFRGS. Em relação ao quarto lugar, destaco que a própria sala de aula da pesquisadora transformou-se em um espaço de produção de narrativas a respeito da temática que estava sendo pesquisada pela mesma.

Nessa direção, inspirado nos trabalhos desenvolvidos pelas referidas pesquisadoras, reitero que também propus um curso de extensão enquanto espaço para produção dos dados de minha pesquisa de campo. O curso foi realizado nos meses de maio e abril de 2010, contando com a participação de vinte e cinco acadêmicas. A carga horária foi de vinte horas. Os encontros foram realizados às segundas-feiras das 19h às 21h e também contaram com a participação especial de professores pesquisadores convidados, oriundos do campo da educação. O projeto do curso foi aprovado pelos professores envolvidos na comissão de ética do PPGEdU/UFRGS e a divulgação do evento foi realizada no mês de março de 2010 através

de cartazes que foram afixados no prédio da Faculdade de Educação, de folders que foram distribuídos nas turmas e também por meio de divulgação eletrônica através do envio de e-mails para lista de estudantes do Curso de Pedagogia. O público-alvo foram os acadêmicos matriculados a partir do 5º semestre no Curso de Pedagogia da FAGED/UFRGS. A definição do referido público participante justificou-se pelo fato de tais acadêmicos estarem vivenciando o novo currículo do curso, de terem frequentado um número maior de disciplinas, seminários integradores, de terem realizado experiências de observação e de prática docente em sala de aula e, principalmente, de estarem praticamente no final da graduação, uma vez que tal curso tem duração de oito semestres.

Dessa forma, considero oportuno apresentar os objetivos do curso de extensão que propus: a) subsidiar teoricamente os acadêmicos participantes do curso de extensão no que diz respeito ao trabalho docente em sala de aula na Educação Infantil; b) possibilitar aos acadêmicos a discussão a respeito dos processos de produção da professoralidade dos mesmos enquanto futuros pedagogos; c) discutir os processos implicados na constituição dos acadêmicos enquanto futuros pedagogos generalistas; d) problematizar as práticas docentes contemporâneas desenvolvidas com crianças de zero a cinco anos, planejando estratégias viáveis de reinvenção da sala de aula enquanto um espaço possível de desenvolvimento de uma cultura da infância; e) discutir novos modos de olhar para a infância contemporânea e para as crianças de zero a cinco anos de idade que frequentam turmas de Educação Infantil. A partir da apresentação dos objetivos, considero importante salientar que os encontros do curso que foram ministrados por professoras convidadas contaram com minha participação no planejamento das propostas, tendo em vista o foco da pesquisa, a produção dos dados e a articulação entre as temáticas abordadas. Desse modo, ressalto também que o curso de extensão foi planejado (e organizado) a partir de três eixos norteadores, que são: prática, docência e saberes; e de quatro lugares de produção de narrativas²⁸ decorrentes de propostas envolvendo a produção de cartazes, de memórias, de relatórios, de cartas e instantâneos de formação. Nesse âmbito, esclareço que os eixos apresentados serviram somente como modo de organização temática do curso, pois os mesmos estiveram sempre intimamente articulados, como poderá ser visto na proposta do curso de extensão que se encontra nos apêndices.

Os eixos propostos no curso de extensão tiveram o intuito de abordar os seguintes aspectos com os acadêmicos participantes: a) problematização dos aspectos implicados no processo de formação proposto pelo Curso de Pedagogia; b) focalização de aspectos

²⁸ Expressão criada por Bonin (2007) em sua pesquisa de Doutorado em Educação.

relacionados ao desenvolvimento do trabalho pedagógico na Educação Infantil, tendo em vista a atuação dos acadêmicos participantes do curso com esses segmentos de ensino; c) promoção de rodas de conversa a respeito dos modos como os acadêmicos participantes do curso têm se constituído (e sido constituídos) enquanto docentes no curso de graduação e em suas experiências de vida. A partir destes eixos, o curso foi composto pelas seguintes temáticas: • A Educação Infantil na atualidade: formação de professores – Prof. Dndo. Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGEDU/UFRGS); • A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil: problematizações e perspectivas – Prof. Dndo. Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGEDU/UFRGS) e Prof^a Marisete Schmidt (Pedagoga, Especialista em Educação Infantil, professora do berçário da *Escola Municipal de Educação Infantil Raio de Sol* – Esteio – RS); • A professoralidade do professor de Educação Infantil: o docente como conteúdo/linguagem para seus alunos – Prof. Dndo. Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGEDU/UFRGS), Prof^a Daniela Jardim Strüssmann (Pedagoga, Mestranda em Educação na Linha de Pesquisa Estudo das Infâncias no PPGEDU/UFRGS) e Prof^a Bruna Santos Ferreira Pedagoga (Mestranda em Educação na Linha de Pesquisa Estudo das Infâncias no PPGEDU/UFRGS); • Por uma Pedagogia da Infância: contribuições da Pedagogia Italiana para Educação Infantil – Prof. Dndo. Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGEDU/UFRGS); • Documentação pedagógica na Educação Infantil– Prof. Dndo. Rodrigo Saballa de Carvalho (PPGEDU/UFRGS).

A partir da apresentação dos eixos do curso de extensão proposto e das temáticas que foram discutidas no decorrer de cada um dos encontros com os participantes, considero oportuno visibilizar as estratégias utilizadas nos encontros para produção das narrativas. Estes encontros constituíram-se enquanto lugares para produção de narrativas, pois os mesmos possibilitaram a articulação entre todas as temáticas abordadas, privilegiando discussões pontuais referentes às discussões realizadas. Além disso, durante tais encontros, foram propostas pelo pesquisador oficinas de escrita envolvendo a leitura de imagens de obras de arte, produções literárias, rodas de conversa, leituras e discussões de textos de autores que trabalham no âmbito da pesquisa em Educação Infantil. Assim, na próxima seção, apresento detalhadamente e discuto as estratégias metodológicas que foram utilizadas para a produção dos dados da pesquisa, enfocando inicialmente a escrita dos instantâneos de formação.

3.4 ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

As estratégias metodológicas utilizadas na pesquisa, tendo em vista a produção dos dados, foram planejadas sob a inspiração do que problematiza Loponte (2005, p.131) em sua investigação, quando desafia o grupo de professoras participantes de seu trabalho de campo em relação ao processo de escrita e questiona: “inventar-se, reescrever-se, reler-se, assinar-se através de palavras escritas. [Seria] ambição demais para professoras?” Assim como a autora, acredito que, de forma alguma, a escrita seja ambição demais para as professoras e nem para os acadêmicos em processo de formação docente. No espaço escolar e em muitos locais, a escrita torna-se ambição demais para as professoras porque se solicita às mesmas somente a realização de escritos tipicamente escolares, como atas, pareceres, registros de conteúdos nos cadernos de chamada, de objetivos e de procedimentos nos planos de ensino, projetos, pareceres de encaminhamentos de alunos, relatórios de aprendizagem escolar, entre outras escritas “higiênicas”, que não possibilitam inventar-se, reler-se, reescrever-se e, muito menos, assinar-se. Então, pergunto: e no meio acadêmico, qual espaço que a escrita ocupa no processo de formação de pedagogos? Escrevem-se somente resenhas de livros, trabalhos a serem entregues no final do semestre, relatórios de observações em sala de aula, resumo de artigos e livros lidos? Na graduação, infelizmente ainda em muitos locais, a escrita também se torna ambição demais para os acadêmicos porque se solicita a eles somente a realização de escritos impessoais, rígidos, nos quais não se problematizam os discursos que prescrevem modos de ser docente e se repetem vozes perdidas e distantes de autores, que pouco ou nada têm a dizer. A partir de tais argumentos e na contramão de processos de escritas limitadas aos ditames institucionais, sejam estes escolares e/ou universitários, acompanho o dito por Sontag (2005, p.337) quando a autora defende o processo de escrita e afirma, entre outros aspectos, que “escrever é uma série de permissões que damos a nós mesmos para sermos expressivos de determinadas maneiras. Para inventar. Para voar. Para cair”. A escrita é entendida pela autora como possibilidade de encontrarmos “nossa maneira própria e característica de narrar e de persistir”, ou seja, de discutirmos os modos como nos produzimos. A partir de tais ditos, ressalto que acredito na potência da escrita enquanto estratégia metodológica e nas discussões promovidas em rodas de conversas com os acadêmicos. Portanto, no decorrer da seção, apresentarei e discutirei as propostas que envolveram a escrita de instantâneos de formação e também as notas de campo do pesquisador produzidas pelo pesquisador.

3.4.1 Instantâneos de Formação

Fazer um balanço de si mesmo diante de um novo conhecimento, pensar em coisas vividas, recolher pequenas memórias, escrutiná-las, construir novas verdades, reorganizá-las de outras maneiras, *inventar a si mesmo pela escrita*. (LOPONTE, 2005, p.125) [*grifos meus*].

As palavras da autora destacam a potencialidade da escrita para problematizarmos os discursos que procuram prescrever os modos como deveríamos ser enquanto docentes. Inventar a si mesmo pela escrita. Não é uma frase de efeito. É uma possibilidade de discutirmos os jogos de verdade que prescrevem a docência, as formas como devemos atuar em sala de aula, como devemos atuar na gestão das escolas, que definem perfis a serem seguidos, que transformam a escola em empresa e os alunos em clientes, que transformam a educação em mais um produto a ser comercializado em um mercado cada vez mais globalizado, volátil e voraz por novidades. Inventar a si mesmo pela escrita. Não é uma prescrição. É um modo de perceber a potência de nossos escritos enquanto forma de resgatarmos nossas memórias, de pensarmos em nossas vivências enquanto homens, mulheres, acadêmicos, professores, no intuito de construirmos outras verdades, diferentes daquelas que nos conformam e impedem de seguir em frente, construindo outros caminhos de vida e de docência. Inventar a si mesmo pela escrita. Não é um anúncio de liberdade. É apenas uma alternativa, dentre tantas outras, de deslocamento dos lugares fixos que, muitas vezes, nos encontramos, para novas experiências e incursões em outras rotas. Inventar a si mesmo pela escrita. É a possibilidade que vislumbrei, inspirado em Loponte (2005) e Souza (2007), quando pensei no trabalho de pesquisa envolvendo acadêmicos em formação. É a alternativa que escolhi e que propus quando apresentei o que denominei como sendo instantâneos de formação. Nessa direção, ressalto que tais instantâneos são *shortcuts* (textos curtos), nos quais os sujeitos, a partir da interlocução com um mediador (no caso, o pesquisador), são desafiados/provocados através de leituras, rodadas de conversa, análise de vídeos e roteiros (com temáticas desencadeadoras) a narrar e problematizar os modos como percebem seus processos de formação enquanto pedagogos. Esses textos são independentes e rompem com a gramática narrativa usual. Por serem escritos a partir de temas discutidos previamente, tais textos possibilitam que o autor, durante o seu próprio processo de escrita e nas socializações de suas produções nas rodas de conversa com seus pares, problematize sua

própria narrativa²⁹. Através da escrita dos instantâneos, a memória é acionada no intuito de reconstruir imagens, acontecimentos e experiências vivenciadas que podem fazer parte do passado e/ou presente do sujeito que se propõe a escrever. Essa produção escrita de instantâneos de formação no tempo e no espaço universitário possibilita que o acadêmico que escolheu a docência enquanto futuro campo de atuação profissional possa revisitar seus repertórios, suas representações sobre o próprio curso de graduação que frequenta, sobre o lugar do professor e as figuras construídas em torno deste na sua vida, estimulando a problematização de modelos, práticas e comportamentos.

Nesse sentido, resalto que a inspiração inicial para proposição da escrita de instantâneos de formação, enquanto estratégia metodológica para a produção dos dados de minha pesquisa, ocorreu inicialmente a partir da leitura do livro *Instantâneos da escola contemporânea*, de Júlio Groppa Aquino (2007), no qual o autor apresenta um conjunto de textos que procuram mapear as alterações mais significativas que vêm ocorrendo nas práticas escolares. O autor aborda nestes textos – que podem ser lidos aleatoriamente – temas como indisciplina, avaliação, formação continuada, papel docente, entre outros aspectos que compõem a pauta de debate atual no meio educacional. Os textos do livro, por serem concisos, são apresentados metaforicamente como se fossem instantâneos fotográficos – fotografias com tempo de exposição muito curto. Através da leitura dos instantâneos apresentados no livro, decidi propor a escrita desse tipo de texto enquanto estratégia metodológica em minha pesquisa. Estimulado por tal decisão, aventurei-me na experiência de escrever meus próprios instantâneos de formação. Tais escritos foram apresentados no primeiro capítulo da Tese e também serão utilizados como vinhetas no decorrer dos capítulos analíticos, retomando os caminhos e (des)caminhos que me tornaram (e ainda me tornam, já que os instantâneos não cessam) pedagogo e professor universitário de um Curso de Pedagogia. Durante o decorrer do referido processo de escrita, retomei a leitura do livro de Iberê Camargo (1998) intitulado *A gaveta dos guardados* e do livro de Sandra Corazza (2005) denominado *Uma vida de professora. A autobiografia do artista. As cenas da vida de uma professora. As experiências do artista durante a sua vida. As incursões da professora pelas*

²⁹ Esclareço que as produções escritas pelos acadêmicos e as rodas de conversa que foram desenvolvidas durante o curso de extensão não se constituem de forma alguma enquanto uma tecnologia moral que tem o intuito de normalizar os sujeitos a partir da prescrição de “verdadeiros” modos de perceber a formação, a docência e a atuação profissional. A partir de tal argumento, destaco que as propostas de escrita que foram desenvolvidas são entendidas, na presente Tese, como um meio, entre tantos outros, de problematizar os *jogos de verdade* que alastram a *má consciência* e que procuram definir atualmente a figura do pedagogo generalista enquanto um profissional que tem que atender a múltiplas demandas, sendo o mais eficiente e flexível possível. Assim, reitero que os instantâneos não são práticas de produção de sujeitos através da aprendizagem de um repertório dentro do qual eles se devem narrar, mas modos de colocar em discussão os discursos que os constituem.

salas de aula. Obras complementares. Obras que tratam de vida, de memórias, de histórias, de experiências, de acontecimentos e, sobretudo, dos modos como partilhamos com os outros nossas sensações, emoções e percepções do mundo. Escritas potentes que possibilitam pensarmos a respeito de nossas histórias e de como estas nos constituem de determinados modos. Assim, influenciado por tais leituras, comecei imediatamente a pensar a respeito de como poderia operacionalizar a proposta de escrita dos instantâneos de formação no curso de extensão. Então, optei pela proposição de temáticas específicas sobre o Curso de Pedagogia, entre elas a Educação Infantil, a docência e as questões educacionais contemporâneas, como as práticas e os saberes escolares. Desse modo, embora apresente os dados referentes ao Curso de Extensão nos apêndices que integram a Tese, considero pertinente apresentar, mesmo que de forma panorâmica, cada um dos encontros, nos quais foram produzidos pelos acadêmicos os instantâneos de formação – mediante a proposição de atividades escritas, como poderá ser acompanhado na seção a seguir.

3.4.2 A Educação Infantil na atualidade: formação de professores

- Apresentação dos acadêmicos integrantes do curso de extensão. Roda de conversa: Exibição de uma cena/depoimento de um professor – protagonista do filme *Ser e Ter* a respeito de sua trajetória como professor de Educação Infantil. Trabalho em grupo: Discussão e montagem coletiva de produção visual (recorte, colagem e frases) intitulada *Por que escolhi ser pedagogo?* Apresentação dos painéis e discussão.
- Apresentação pelo professor – A Educação Infantil na atualidade: formação de professores.
- Discussão coletiva a partir da apresentação.
- *Proposta de escrita*: Escreva um instantâneo de formação a respeito dos motivos que levaram você a escolher a docência como profissão.
- Leitura dos instantâneos produzidos pelos alunos e discussão coletiva.

3.4.3 A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil: problematizações e perspectivas

- Trabalho em grupo: Leitura coletiva de instantâneos de formação escritos pelo pesquisador a partir de sua experiência como professor em Escolas de Educação Infantil.
- Discussão a respeito das experiências vivenciadas pelos acadêmicos em sala de aula (práticas, observações e/ou vivências enquanto alunos)
- *Proposta de escrita*: A partir da leitura das cenas do cotidiano ocorridas em uma Escola de Educação Infantil, converse com suas colegas de grupo

e socialize alguns episódios marcantes (em sala de aula, com pais de alunos, com a direção/supervisão da escola) que tenham feito parte de suas vivências em sala de aula (observações, práticas, estágio, entre outra experiência docente). Escolham coletivamente um dos episódios relatados e descrevam o mesmo. Logo após, transformem o episódio descrito em um esquete teatral de, no máximo, cinco minutos para ser apresentada aos colegas. Apresentação dos esquetes e debate. Educação Infantil – análise e discussão com os acadêmicos participantes do curso. • Apresentação pelo professor – A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil: problematizações e perspectivas, com a participação da Prof^a Marisete Schimidt.

3.4.4 A professoralidade do professor de Educação Infantil: o docente como conteúdo/linguagem para seus alunos

• Apresentação pelo professor – A professoralidade do professor de Educação Infantil: o docente como conteúdo/linguagem para seus alunos. • A Professora de Educação Infantil pelos seus alunos: múltiplas vozes, múltiplos olhares - Prof^a Daniela Jardim Strüssmann. Professores nus: Os professores formadores como conteúdo-linguagem de e para seus alunos - Prof^a. Bruna Ferreira dos Santos. • *Proposta de escrita*: “Cada professor - ser social e singular pode ser lido como uma linguagem porque pode ser aprendido – objeto de conhecimento que é – na sua relação com a produção de si por si mesmo; cada um a partir de sua estrutura e regras que o põem em funcionamento como ser humano e professor” (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p.72). “É através das múltiplas linguagens que você se pratica como professor: gestualidade, sonoridade, odores, cores, humor, afeto, atenção, sensibilidade, emoção, organização, atualização permanente, criatividade e desenvoltura em relação aos materiais que utiliza em suas aulas, assiduidade, pontualidade, comunicação, clareza, comprometimento, engajamento, capacidade de ouvir e de se fazer ouvir, de organizar os alunos, companheirismo, parceria, capacidade de fazer perguntas, de colocar questões, de problematizar... E muitas mais...” (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p.73). Convido você para se ler e ir se aprendendo em relação a essas linguagens e a outras que você considere importante. Desse modo, desafio você a elaborar um parecer descritivo sobre si mesmo em relação ao processo de formação e ao exercício da prática como docente (práticas, observações, monitorias, estágios, etc). Pense nos pareceres (relatórios) que escrevemos sobre as crianças para trocas e acompanhamentos junto aos familiares e escreva um parecer sobre si mesmo.

Uma dica: a escrita deve ser realizada em forma de instantâneo. • Apresentação dos grupos e discussão coletiva.

3.4.5 Por uma Pedagogia da Infância: contribuições da Pedagogia Italiana para Educação Infantil

• Apresentação da obra carrinhos de viagem, da artista Téli Waldraff. Leitura coletiva da obra de arte e discussão. O que levo em minhas bagagens? Montagem de painel com fotos trazidas pelos acadêmicos referentes às suas memórias de formação. • Escrita de instantâneo de formação. • *Proposta de escrita:* Carrinhos de viagem. Proponho a você uma viagem imaginária, retrospectiva, do presente ao passado através das fotos que escolheu ou de suas memórias. O itinerário será marcado pelas suas experiências escolares como aluno ou professor em formação. A última matéria, o primeiro dia de aula na Educação Infantil, nos Anos Iniciais, enfim, escolha o momento que desejar. Pode ficar em cada momento o tempo que quiser. Invente um título para sua viagem. Quando terminar de narrar a sua viagem, realizaremos uma leitura participativa. • Leitura das memórias e debate com os colegas.

• Apresentação pelo professor – Por uma Pedagogia da Infância: contribuições da Pedagogia Italiana para Educação Infantil.

3.4.6 Documentação pedagógica na Educação Infantil

• Apresentação pelo professor – Documentação pedagógica na Educação Infantil. Análise de documentações pedagógicas (portfólios e imagens). • *Proposta de escrita:* Escreva uma carta. Escreva uma carta para você mesma. Aquelas cartas que eram enviadas quando ainda não existia e-mail. O ano será 2020. Confidencie sua trajetória, suas aspirações e conquistas pessoais e profissionais. Não esqueça que se passaram dez anos. Dez anos de experiências, oportunidades e desafios. Dez anos vivenciados em sala de aula com crianças. Deixe a carta falar por si mesma. Comece a escrever. • Leitura e discussão das cartas. • Avaliação do curso.

3.4.7 Instantâneos que não cessam...

A partir da apresentação dos referidos encontros, é possível dizer que o exercício da escrita com acadêmicos em formação possibilita a eles revisitar imagens, problematizar as representações a respeito do Curso de Pedagogia, o papel profissional do pedagogo, além de

estimular a criação de outras referências na invenção de si como pessoa e futuro docente, já que os instantâneos não cessam. Nessa perspectiva, a escrita passa a ter uma função *etopoética*, ou seja, uma função estética e política de criação de si. Escrita que problematiza modelos docentes que são, muitas vezes, reproduzidos como se fossem naturais. Escrita que desafia e nos convida a nos transformarmos, a nos comprometermos com a vida e com a potência da docência. Escrita que nos convoca a pensar em uma docência artista, na qual, segundo Loponte (2005), existe a autoria na criação dos modos de ser docente e a produção de novos repertórios, tendo em vista a problematização de modelos de docência cristalizados e, muitas vezes, apresentados como verdades indelévels que apenas nos fixam e nos conformam enquanto sujeitos. Assim, talvez as seguintes questões – o que tenho escolhido fazer de mim? Como tenho me produzido (e sido produzido) enquanto futuro docente? Quais têm sido as minhas escolhas? Quais jogos de verdade estão implicados nos modos como vejo a docência e minha formação acadêmica? – deixem de soar estranhas aos ouvidos dos acadêmicos e possam fazer parte das discussões empreendidas no espaço universitário. Nesse intuito, prossigo a apresentação das estratégias de produção dos dados da pesquisa, focalizando as notas de campo do pesquisador.

3.4.8 Notas de campo

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva o que aconteceu. Ele ou ela dão *uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas*. Em adição e como parte dessas notas, o investigador *registrará idéias, estratégias, reflexões e palpites*. Isto são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da produção de seus dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.150) [*grifos meus*].

A partir da conceituação realizada pelos autores citados a respeito do que eles consideram como sendo as notas de campo em uma pesquisa, é interessante ressaltar que tais escritos também foram utilizados enquanto estratégia metodológica no trabalho de investigação que foi operacionalizado através do curso de extensão anteriormente apresentado. Lembro que tal recurso metodológico já foi utilizado anteriormente em minha pesquisa de Mestrado em Educação (CARVALHO, 2005), na qual desenvolvi um estudo de inspiração etnográfica a respeito das práticas escolares desenvolvidas em uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Na ocasião de tal pesquisa, ocupei outro papel enquanto observador e produtor de notas de campo, já que o acompanhamento sistemático das práticas escolares desenvolvidas em sala de

aula e no espaço escolar possibilitou a escrita de inúmeras notas no próprio campo de pesquisa. Tais notas foram compartilhadas com a professora titular da turma que estava sendo observada e com a equipe diretiva da instituição, possibilitando outros olhares a respeito dos dados que estavam sendo produzidos. Por outro lado, na presente pesquisa que estou apresentando, os registros de campo foram realizados posteriormente aos encontros, já que as observações foram desenvolvidas em meio ao exercício compartilhado da docência em um curso de extensão.

Nessa perspectiva, é possível dizer que as notas de campo possibilitaram-me acompanhar o desenvolvimento do processo de produção dos dados, refletir a respeito dos dados produzidos, estabelecer o cruzamento dos registros das observações com as narrativas produzidas pelos participantes do curso e, sobretudo, problematizar o papel ocupado por mim mesmo enquanto investigador no decurso da pesquisa. As notas permitiram a retomada das experiências vivenciadas e a reflexão sobre o planejamento das atividades propostas. Para tanto, as práticas de registro das notas de campo ocorreram em dois tempos distintos, denominados, na presente pesquisa, como registros preliminares e registros de descrições densas. Os registros preliminares das notas de campo foram realizados no decorrer dos encontros do curso a partir de anotações breves em forma de palavras-chave, anotações de frases, participações dos acadêmicos, registros fotográficos e gravações em vídeo. Por outro lado, a partir da visualização das imagens fotográficas, transcrições das gravações e retomada das anotações, ao final de cada encontro, foram elaborados os registros de descrições mais densas, nas quais constaram as experiências vivenciadas no curso e as reflexões e problematizações que se fizeram presentes no processo de investigação.

Prossigo a discussão apresentando as questões éticas implicadas no processo da pesquisa.

3.5 AS QUESTÕES ÉTICAS IMPLICADAS NA PESQUISA

O que fazemos e outras pessoas fazem pode ter consequências profundas, de longo alcance e de longa duração, consequências que não podemos ver diretamente nem prever com precisão. Entre as ações e seus efeitos existe enorme distância – tanto no tempo como no espaço – que não podemos sondar usando nossas capacidades inatas e ordinárias de percepção, e, sendo assim, dificilmente podemos medir a qualidade de nossas ações mediante pleno inventário de seus efeitos. (BAUMAN, 2003, p.24) [grifos meus].

As palavras do autor possibilitam pensar a respeito da responsabilidade do pesquisador em relação às questões éticas implicadas no processo de realização do trabalho investigativo

em educação e corroboram com os argumentos defendidos por Gastaldo e McKeever (2002) quando as autoras afirmam, entre outros aspectos, que a pesquisa qualitativa deve ser constituída por um longo processo autorreflexivo do investigador, tendo em vista a compreensão dos efeitos que seus métodos podem suscitar. Nessa perspectiva, as autoras problematizam os discursos circulantes que definem a pesquisa qualitativa como um método menos intrusivo e mais humano, que possibilita maior controle aos sujeitos do estudo, evidenciando que o caráter qualitativo de um estudo não garante a sua propriedade ética.

Conforme já disse em outros lugares (CARVALHO, 2005, p.49), é necessário pensarmos “nos compromissos éticos da pesquisa desde o seu planejamento, já que a mesma é construída e tal processo depende das escolhas que são feitas e das decisões que são tomadas, pelo pesquisador”. A partir do planejamento do curso de extensão e da descrição das estratégias metodológicas que foram anteriormente propostas, iniciei um longo processo de reflexão a respeito dos desafios que seriam enfrentados na operacionalização da pesquisa. Tal reflexão suscitou as seguintes questões: • De que forma utilizar as produções escritas dos participantes no texto da Tese, conferindo visibilidade às narrativas dos mesmos e seus posicionamentos em relação ao Curso de Pedagogia e seu processo de formação? • Como realizar a devolutiva da pesquisa, no intuito de destacar os modos como os participantes estão percebendo os seus processos de formação enquanto futuros pedagogos, no contexto da Faculdade de Educação, ao grupo de professores que compõem a CONGRAD/EDU e demais estudantes do Curso de Pedagogia? • Quais as contribuições do curso de extensão na formação dos participantes, considerando a atuação dos mesmos enquanto futuros docentes? Tendo em vista as referidas questões e, sobretudo, a responsabilidade moral³⁰ de lidar com a imprevisibilidade do contexto investigativo, destaco que, no primeiro encontro do curso de extensão, todos os participantes envolvidos foram informados detalhadamente a respeito dos objetivos da pesquisa, das estratégias que seriam utilizadas para produção dos dados e da devolutiva que seria realizada a partir do término da mesma. Na ocasião, foi apresentado e discutido o Termo de Consentimento Livre e Informado³¹ com o grupo de participantes, tendo

³⁰ Expressão utilizada por Zygmunt Bauman, em *Ética Pós-Moderna*, 2003. Para o referido autor, “a realidade é a mais pessoal e inalienável das poses humanas, e o mais precioso dos direitos humanos. Não pode ser eliminada, partilhada, cedida, penhorada, ou depositada em custódia segura. A responsabilidade moral é incondicional e infinitiva, e manifesta-se na constante tortura de não se manifestar a si mesma suficientemente. Está aí antes de qualquer resseguero ou prova e depois de qualquer escusa ou absolvição”.

³¹ O termo de consentimento livre e informado será apresentado no Apêndice I deste Projeto de Tese. Esclareço que, em sua versão inglesa, o termo é denominado como *Informed Consent*, tendo sido adotado pela legislação brasileira somente em 1996, conforme a Resolução do CNS 196/96. Nesse sentido, cabe ressaltar que, conforme Menegon (2004, p.845), “o termo de consentimento é um documento recomendado por declarações internacionais, códigos de ética, resoluções e leis específicas, para ser utilizado na prática cotidiana em saúde e na realização de pesquisas envolvendo seres humanos”, entre as quais incluo as pesquisas de cunho qualitativo

em vista a aceitação (ou não) dos mesmos em contribuir com a investigação que estava sendo proposta, tendo em vista a elaboração da Tese de Doutorado.

Esclareço que optei por apresentar e discutir tal termo com os participantes por concordar com Menegon (2004, p.852) quando ela afirma que o processo de obtenção de um consentimento que seja Livre e Informado “mostra-se [ainda] como uma prática vulnerável, podendo estar a serviço de relações democráticas, mas também a usos burocráticos e até mesmo autoritários”. A referida autora, ao analisar um conjunto de termos de consentimentos, problematiza os usos que são feitos dos mesmos e as formulações híbridas que, muitas vezes, são apresentadas, carregando ambiguidades tanto na linguagem como nos endereçamentos e finalidades a que o documento se destina. Em tais análises, tal autora ainda ressalta que, na literatura que sustenta a prática de utilização dos termos de consentimento informado enquanto responsabilidade ética do pesquisador, destacam-se os discursos a respeito das tensões entre riscos e benefícios, direitos e deveres, autonomia e beneficência, liberdade e responsabilidade, controle e confiança, alimentando posições, muitas vezes, antagônicas. Os ditos pela autora corroboram com o argumento de que os princípios éticos em uma pesquisa não são categorias preexistentes que, seguidas conforme determinados padrões, asseguram que os resultados esperados sejam alcançados. Evidenciando a fragilidade dos próprios princípios éticos na contemporaneidade, a autora contribui para que tenhamos (ainda) maior atenção aos compromissos e às responsabilidades que assumimos com os sujeitos envolvidos em nossas investigações. Nessa direção, descrevo, a seguir, os princípios éticos que foram/serão considerados durante a operacionalização da pesquisa, divulgação dos resultados e publicações, e que fizeram parte do texto do Consentimento Livre e Informado: • Ao término da pesquisa, realizar a devolutiva da mesma através de apresentação para os professores que compõem a CONGRAD/EDU da FAGED/UFRGS e demais acadêmicos do Curso de Pedagogia; • Veicular as imagens (sejam elas fotográficas e/ou fílmicas) dos participantes da pesquisa somente com a expressa autorização dos mesmos através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Informado; • Manter o anonimato dos acadêmicos no que diz respeito à autoria dos instantâneos de formação; • Possibilitar que os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa possam esclarecer suas dúvidas e decidir a respeito de continuarem participando (ou não) em qualquer tempo do curso; • Utilizar, nas análises que serão desenvolvidas no texto da Tese, narrativas que evidenciem o contexto no

no campo da educação. Corroborando com tal argumento, Goldim (2000) afirma que o termo de consentimento livre e informado visa resguardar o respeito às pessoas, garantindo a escolha das mesmas após terem sido devidamente informadas sobre a pesquisa.

qual o participante da pesquisa está proferindo seus argumentos a respeito de suas opiniões e vivências enquanto acadêmico do novo Curso de Pedagogia.

Desse modo, a partir da exposição dos princípios que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa de campo, ressalto que procurei descrever o máximo possível as medidas éticas que foram tomadas. Por outro lado, mesmo tendo descrito e discutido tais medidas, estou ciente de que, nos tempos contemporâneos, não é possível ter certeza da infalibilidade de minha proposta. A clareza que tenho é a de que os envolvidos foram informados, suas dúvidas foram esclarecidas, suas identidades foram preservadas, porém, em relação aos efeitos do meu trabalho em suas vidas, esses não serão possíveis de ser “medidos”, pois esse assunto somente a eles compete. Assim, prosseguindo com as discussões desenvolvidas até o presente momento, no próximo capítulo, apresento as ferramentas analíticas que foram utilizadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

4. FERRAMENTAS ANALÍTICAS

Essa maneira de determinar a conduta dos outros assumirá formas muito diferentes, suscitará apetites e desejos de intensidades muito variadas segundo as sociedades. Entretanto, *quanto mais as pessoas forem livres umas em relação às outras, maior será o desejo tanto de umas como de outras de determinar a conduta das outras.* Quanto mais o jogo é aberto, mais ele é atraente e fascinante. (FOUCAULT, 2004a, p.286) [*grifos meus*].

Ao serem definidas as novas DCNP (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia), reformulados os currículos dos Cursos de Pedagogia nas instituições de ensino superior e operacionalizadas tais exigências legais na prática das salas de aula universitárias, é possível dizer que os saberes pedagógicos assumiram diferentes matizes de um discurso regulativo e normalizador. Ao instituir formas do pedagogo ser, de se relacionar com os alunos (com seus pares e consigo próprio) e de atuar, esses saberes passaram a inventar a subjetividade do mesmo através de práticas que têm o intuito de incitar a condução da conduta de si e dos outros. Práticas que podem ser entendidas a partir do que é dito por Foucault – na citação apresentada na abertura do capítulo – como um jogo aberto. Jogo de invenção do pedagogo que suscita apetites e desejos, que proporciona a sensação de liberdade e a vontade de conduzir a conduta alheia, que delinea as relações dos indivíduos com os outros e consigo próprio, que regula seus modos de existência, que faz com que se reconheça enquanto sujeito de um determinado tipo e que seduz pela possibilidade de liberdade e flexibilidade de suas escolhas. Jogo que, conforme Rose (1998, p.44), depende de nos “reconhecermos como, ideal e potencialmente, certo tipo de pessoa, do desconforto gerado por um julgamento normativo sobre a distância entre aquilo que somos e aquilo que podemos nos tornar” e do estímulo oferecido para superarmos tais discrepâncias e seguirmos os conselhos dos *experts* na administração do eu. Jogo que produz, inclui, delimita, orienta, nega, valoriza, expande, evoca, sucumbe, mostra e classifica, desafiando o pesquisador a problematizar como o mesmo funciona e como é possível sua operacionalização. Assim, as práticas desse jogo não podem ser tomadas como verdades fixas, naturalizadas e indelévels, mas como investimentos de poder-saber-verdade e, portanto, passíveis de problematizações.

Desse modo, após terem sido descritos e discutidos detalhadamente no capítulo anterior os caminhos investigativos que foram desenvolvidos na pesquisa de campo, o presente capítulo tem como objetivo recorrer à teorização foucaultiana e apresentar os respectivos conceitos (de um modo um tanto utilitarista) de *governamento*, *discurso*, *regimes de verdade* e *ética*, os quais serão abordados no desenvolvimento das análises empreendidas a

partir da problematização da emergência do Curso de Pedagogia no Brasil, das DCNP e, sobretudo, da análise dos discursos dos pedagogos em formação que participaram do processo de pesquisa. Na mesma direção, esclareço também que serão apresentados e discutidos os conceitos de *narrativas* por meio dos estudos desenvolvidos por Connelly e Clandinin (1995), Larrosa (2004), Silveira (2005), além do conceito de *professoralidade* desenvolvido por Pereira (1996, 2004, 2006, 2007, 2008). Desse modo, na próxima seção, apresento e discuto o conceito de governo, assim como o uso que dele será feito na pesquisa que está sendo proposta.

4.1 GOVERNAMENTO: DOS MODOS DE CONDUZIR A SI E AOS OUTROS

As imagens de liberdade e autonomia que inspiram nosso pensamento político produzem uma imagem de cada ser humano, como foco unificado de sua própria biografia, como o lócus de demandas e direitos legítimos, com um ator procurando fazer de sua vida e de seu eu um empreendimento através de atos de escolha. (RORTY, 1996a, p.170).

Michel Foucault, especialmente através do curso *Segurança, território e população* (1977), evidenciou e discutiu os modos como historicamente o poder político é exercido através de alianças entre diversas autoridades, sob a forma de técnicas de vigilância e controle voltadas especialmente para os indivíduos, de modo a conduzi-los de maneira contínua e permanente, cuja finalidade é a de consubstanciar realidades que vão desde as relações econômicas até a conduta dos indivíduos particulares. Desse modo, ele enfocou o tema da governamentalidade e demonstrou que a preocupação com as *artes de governar* começaram a ocupar espaço no início do século XVI e emergiram definitivamente no final do século XVIII, quando se consolidou a Razão de Estado. Conforme o autor, nessa época, o governo³² se relacionava a múltiplos aspectos, tais como o governo de si (estoicismo), o governo das almas (pastoral), o governo das crianças (pedagogia) e o governo dos Estados pelos príncipes. Assim, o governo não se referia à gestão de

³² Esclareço que, a partir da leitura de Veiga-Neto (2002b) e de Lopes e Veiga-Neto (2007), utilizo o termo governo ao invés de governo nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar. Conforme esclarecem Lopes e Veiga-Neto (2007, p.952), “parece-nos mais apropriado usarmos a palavra governo, e não governo, para designar todo o conjunto de ações de poder que objetivam (conduzir) governar deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros ou, em outras palavras, que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros. Com isso, deixamos a palavra governo para designar tudo o que diz respeito às instâncias centralizadoras do Estado e usamos governo para designar todo o conjunto de ações dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder que objetivam conduzir ou estruturar as ações. Nesse caso, governo pode ser grafado com inicial maiúscula – Governo Municipal, Federal, Estadual, Provincial, etc, referindo-se à instância pública do estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar”. Portanto, esclareço que, embora nos textos de Foucault e nas traduções de seus comentadores seja utilizado o termo *governo*, substituirei o mesmo por *governo* quando se tratar *do ato de conduzir a conduta*.

um território, mas a um conjunto de homens e de coisas. Para tanto, o filósofo procurou destacar em que consistia essa nova tecnologia de poder – governamentalidade –, que tinha como objeto a população e que visava a um equilíbrio global, no sentido de manter a segurança dos indivíduos em relação aos seus perigos internos. Assim, Foucault opôs tal segurança aos mecanismos mediante os quais o soberano, até a idade clássica, esforçava-se para garantir a proteção de seu território. Ele desenvolveu tais argumentos através de uma investigação pontual e analítica dos modos como o poder organizou-se e operacionalizou-se, produzindo certas práticas que funcionaram como condições de possibilidade para emergência da noção moderna de Estado. Para tanto, o filósofo formulou o conceito de governamentalidade, que diz respeito a uma racionalidade governamental³³ – tática de governo – que tem como objeto privilegiado a população, a economia como o seu saber mais importante e os dispositivos de segurança como seus mecanismos básicos. Nessa dimensão, conforme Foucault (2008, p.140), “a população vai ser o objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber, para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida”, possibilitando a emergência da economia política – que se constituiu a partir de uma “rede contínua e múltipla de relações entre a população, o território e a riqueza” (FOUCAULT, 2008, p.141). A partir de tais ditos, é possível destacar que o filósofo não fez uma análise da questão governamental tendo como referência o poder soberano, o Estado de direito, nem construiu uma teoria geral sobre poder e governo, mas problematizou o mecanismo que possibilitou o funcionamento de tal racionalidade governamental. Esta racionalidade se efetivou através de dispositivos de segurança, nos quais as tecnologias de dominação dos outros e de dominação do eu (de si mesmo) entraram em contato e se relacionaram.

Nesse sentido, cabe ressaltar que tais tecnologias de dominação têm o objetivo de conseguir o máximo de resultados a partir de uma aplicação mínima de poder sobre os indivíduos e as populações, efetivando-se através da combinação do jogo do pastor e do jogo da cidade. Em relação ao jogo do pastor, esclareço que tal referência ao pastoreio é utilizada por Foucault (2008, p.167) para designar “que se Deus é o pastor dos homens, o rei de certo modo é o pastor subalterno a que Deus confiou o rebanho dos homens”, e que deve, ao fim do dia e ao fim do reinado, devolver o rebanho que lhe foi confiado. O poder pastoral, desse

³³ Conforme destaca Rorty (1996b), a racionalidade governamental pode ser entendida como uma maquinaria que permite tornar a realidade pensável, de modo que a mesma possa ser submetida à programação política [*tradução minha*]. No caso da presente pesquisa, é possível dizer que a racionalidade da Pedagogia investe certa epistemologia da docência através da definição de um perfil de pedagogo, de saberes a serem aprendidos e ensinados, etc., os quais transformam o acadêmico em um objeto conhecível, calculável e administrável, tornando possível que o mesmo se identifique enquanto profissional da educação e se conduza moralmente.

modo, caracteriza-se por ser religioso, benfazejo, de cuidado, disciplinar e por estar fundamentado no poder que Deus exerce sobre o seu povo. Tal poder não se exerce sobre um território, mas sobre o rebanho em seu deslocamento, sobre uma multiplicidade em movimento. Por isso, o poder pastoral manifesta-se num dever, numa tarefa de sustento, na qual o pastor zela (no sentido de vigilância) pelo seu rebanho, procurando evitar tudo o que possa ocorrer de nefasto aos seus componentes. Assim, o poder pastoral é individualizante, já que o pastor somente poderá bem dirigir o rebanho na medida em que nenhuma ovelha fique desgarrada, ou seja, ele tem que estar de olho em todos e em cada um – *omnes et singulatim*. O alastramento do poder pastoral ocorreu no mundo ocidental por intermédio da Igreja cristã (do cristianismo), que reuniu todos os seus aspectos em mecanismos precisos e em instituições definidas. Assim, os indivíduos aprenderam – e ainda é possível dizer que continuam aprendendo³⁴ – a se considerar ovelhas dentro de um rebanho e a pedir a salvação a um pastor que se sacrifica por eles.

Por outro lado, o jogo da cidade pode ser caracterizado por ser totalizador. Este jogo esteve associado aos problemas de uma sociedade que estava vivenciando um processo crescente de urbanização e que tinha a necessidade de elaborar novas práticas que pudessem conhecer³⁵ e regular a população, procurando articular, do modo mais econômico possível, a convivência coletiva. Nesse caso, o que o governante deve conhecer não são apenas as leis, mas a realidade do Estado. Esse conhecimento possibilitará a manutenção e o desenvolvimento do Estado, para que ele não seja dominado pelos outros e acabe perdendo sua existência. Foucault (2008, p.365) subsidia os referidos argumentos ao destacar que o saber necessário ao soberano será muito mais “um conhecimento das coisas que um conhecimento da lei, e essas coisas que o soberano deve conhecer, essas coisas que são a própria realidade do Estado é precisamente o que na época se chama de estatística”. Então, a estatística pode ser considerada como o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado em um determinado momento, por exemplo, o conhecimento da população (número de indivíduos, número de mortos, números de nascidos), estimativa da riqueza dos indivíduos, estimativas das diferentes categorias de indivíduos, estimativa das

³⁴ Em relação a esse aspecto, Foucault (2008, p.197) alerta que o término da era pastoral, no fim do século XVIII, pode ter sido um engano, “porque de fato o poder pastoral em sua tipologia, em sua organização, em seu modo de funcionamento, o poder pastoral que se exerceu como poder é sem dúvida algo que ainda não nos libertamos”.

³⁵ Conforme Rose (1998, p.36-37), “em primeiro lugar *o governo depende do conhecimento*. Para exercer o governo de uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. *O governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável*” [grifos meus].

riquezas que o Estado possui, entre outros aspectos que passaram a ser o conteúdo essencial do saber do soberano. Porém, em relação a tais saberes sobre a realidade do Estado, é preciso destacar que os mesmos se constituíram enquanto *arcana imperii* – segredos do poder. Os segredos do poder eram conhecidos somente pelos governantes para evitar que os rivais soubessem e que os efeitos e consequências de tal conhecimento não fossem perdidos.

Nessa direção, é interessante esclarecer que, ao lado da estatística, também emergiram os saberes do conjunto das disciplinas na área *psi*, os quais atuaram (e ainda atuam) nos processos de normalização dos sujeitos. Conforme destaca Bujes (2002, p.77), “essa tensão entre as formas de governo mais diretas sob o domínio do pastor e as necessidades criadas pela concentração populacional instala um vácuo” e, portanto, é preciso “gerenciar e articular tanto as formas de conduzir as vidas dos indivíduos, suas existências singulares, quanto o mundo do coletivo”. Nessa perspectiva, é possível dizer que emergem os Estados modernos, preocupando-se com a liberdade individual e, ao mesmo tempo, garantindo a organização da vida coletiva através do processo de governamentalização exercido sobre a população. Nesse sentido, considero oportuno (embora a citação seja extensa) apresentar como Foucault (2008, p.143-144) concebe o conceito de governamentalidade, ao afirmar que, por esta palavra, entende

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, desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de *governo* [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. [*grifos meus*].

Através de tal conceituação, é interessante também destacar o dito por Rose (1998, p.35), quando afirma que tal governamentalidade se tornou o terreno comum de todas as nossas formas modernas de racionalidade política “na medida em que elas constroem as tarefas dos governantes em termos de supervisão e maximização calculada das forças da sociedade”. A partir de tais ditos, é possível perceber a produtividade da pesquisa genealógica empreendida pelo filósofo, já que ele não teve apenas o intuito de evidenciar a matriz da razão política moderna, mas também elucidou e problematizou as condições de emergência da

mesma. Tal problematização ocorreu através da apresentação minuciosa dos deslocamentos³⁶ da pastoral cristã (o Estado de justiça nascido em uma territorialidade do tipo feudal – que corresponderia a uma sociedade da lei) à sociedade de regulamento e disciplinas (o Estado administrativo, nascido numa territorialidade do tipo fronteira, e não mais feudal nos séculos XV e XVI) e deste à sociedade de polícia³⁷ (Estado de governo que já não é definido por sua territorialidade, pelo espaço ocupado, mas pela população) controlada por dispositivos de segurança. Nesse sentido, é importante ressaltar que as práticas tradicionais de soberania não deixaram de existir, mas foram, com o decorrer do tempo, incorporando novas racionalidades governamentais preocupadas com o governo da população. As questões relativas à saúde, à longevidade, à educação e à capacidade produtiva da população, enquanto coletivo a ser administrado, passaram a ser uma preocupação do Estado. A partir de então, o Estado passou a focar sua atenção na população através da definição de objetivos a serem alcançados e da proposição de ações que visavam potencializar as ações produtivas, identificando os problemas e minimizando-os por intervenções que buscavam, sobretudo, a organização dos indivíduos de modo mais eficaz.

Assim, a partir de tal exposição, considero oportuno apresentar o conceito de governo, diferenciando-o do termo governamentalidade, que foi anteriormente referenciado. Conforme Dean (1999), Foucault utiliza o termo *governamentalidade* com o intuito de distinguir as mentalidades particulares, as artes, os regimes de governo e a administração que emergem na Europa no início da era moderna, enquanto *governo* é utilizado como um termo mais amplo que se refere a qualquer direcionamento calculado da conduta humana. Então, o governo é entendido como *conduta da conduta* – como qualquer modo mais ou menos calculado de direcionamento de nossos comportamentos ou ações –, pois, conforme o referido autor, o verbo conduzir significa levar, dirigir, guiar, implicando até mesmo em um cálculo de como isso deve ser feito. Corroborando com tal argumento, é interessante destacar que o termo conduta se refere a dois aspectos. Nesse

³⁶ Conforme alerta Foucault (2008, p.142-143) a respeito de tais deslocamentos, “as coisas não devem de forma nenhuma ser compreendidas como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, e mais tarde de uma sociedade de disciplina por uma sociedade, digamos, de governo. Temos de fato, um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental –, uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança”.

³⁷ Esclareço que a polícia não era uma instituição nem um mecanismo existente no interior do Estado, mas uma tecnologia de governo. O que era entendido por polícia, nos séculos XVII e XVIII, é diferente da nossa concepção atual. É possível dizer que a polícia era uma tecnologia de governo essencialmente estatal que possibilitava a intervenção do Estado sobre os domínios e os objetivos que lhe eram próprios. A atuação da polícia se caracterizava pela coleta de diversas informações sobre os níveis de prosperidade do reino e de seus habitantes, sendo que o seu objetivo principal era cuidar do bem-estar do homem e de seu objeto principal, a população.

mesmo sentido, Foucault (2008, p.255) destaca que “a conduta é a atividade que consiste em conduzir, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida” e também como se comporta “sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução”. Para o filósofo, a noção de conduta, com o campo que ela abarca, foi sem dúvida um dos elementos fundamentais introduzidos pelo pastorado cristão na sociedade ocidental. Assim, é possível dizer que o termo conduta, nesse sentido, além de referir-se aos nossos comportamentos e ações, também se relaciona às noções morais de autogestão e de autorregulação – as práticas de si. Porém, convém esclarecer que essas práticas de si não operam somente de acordo com nossos interesses, pois, muitas vezes, estão envolvidas diretamente com as relações pelas quais somos capturados e produzidos.

A partir dos significados de conduta apresentados e das discussões desenvolvidas, pode-se dizer que o governo refere-se a qualquer tentativa deliberada de conduzir aspectos de nossos comportamentos. Tal condução ocorre a partir de normas particulares que se operacionalizam através de práticas desenvolvidas por uma multiplicidade de autoridades e de agências, que procuram, através do emprego de uma variedade de técnicas e saberes, exercer o governo por meio de nossas escolhas, desejos, aspirações e identificações. Portanto, o governo não se caracteriza pelas ações de um sujeito político ou de operações desenvolvidas por mecanismos burocráticos, mas pela unificação de estratégias produtivas que têm o intuito de atingir fins políticos, *conduzindo a todos e a cada um*, através de um processo que, ao mesmo tempo, individualiza, totaliza e normaliza. Estratégias que podem ser descritas pela ação calculada sobre as forças dos indivíduos, das atividades exercidas e das relações que constituem a população. Observa-se, desse modo, que a questão em pauta não é da ordem da coerção e dos constrangimentos exercidos sobre a massa dos governados, mas da produção de cidadãos intervenientes nos jogos e nas relações de poder, os quais supostamente vivenciam mais autonomia e liberdade.

Nesse sentido, o dito por Veiga-Neto (2000a, p.186) corrobora com tais argumentos quando o autor afirma, entre outros aspectos, que o bom governo é aquele que governa de modo econômico, “procurando obter maiores resultados com mínimo esforço tanto no que se refere às questões monetárias e financeiras, como também em relação ao tempo, aos afetos, ao prazer e a felicidade”. Em suma, o governo depende do conhecimento e da produção de verdades³⁸ que personificam o que será governado, tornando tal prática pensável e

³⁸ A partir das proposições de Foucault (1995a, p.14), estou entendendo a verdade como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A

calculável. A partir de tal exposição a respeito do conceito de governo em uma perspectiva foucaultiana e de seus desdobramentos, esclareço que estou entendendo o mesmo, em minha pesquisa, enquanto um produtivo conjunto de práticas estratégicas e abertas que indicam as formas por meio das quais se podem *conduzir as condutas de si e dos outros*, através de um jogo ininterrupto – que seduz e regula, suscitando apetites e desejos. Assim, na próxima seção, apresento, discuto e diferencio os conceitos de discurso e de narrativa, já que ambos também serão utilizados enquanto ferramentas analíticas.

4.2 DISCURSOS E NARRATIVAS: CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1995a, p.12).

O que somos é um fenômeno de intertextualidade. (LARROSA, 2004, p.19).

A verdade é deste mundo – eis o alerta do filósofo. A definição de uma suposta verdade é um mito. É preciso devolver à verdade sua posição enquanto algo simples e estratégico que é produzido pela sociedade através dos discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros. Assim, torna-se importante esclarecer que estou entendendo o conceito de discurso a partir de uma perspectiva foucaultiana, na qual o discurso pode ser considerado enquanto produtor de verdades e como um dispositivo estratégico de relações de poder. Nessa direção, Foucault (2007a, p.132) conceitua discurso como um conjunto de enunciados que se apoia na mesma formação discursiva. O discurso, por essa via, “não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história”, pois, conforme o filósofo, o problema não consiste em saber como e por que o discurso pode emergir e tomar corpo num determinado ponto do tempo. “O discurso é histórico – fragmento de história, unidade e descontinuidade na própria história, que coloca o problema de seus próprios limites, de seus

verdade está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem”, constituindo o que o filósofo denomina como sendo regimes de verdade. A esse respeito, valho-me dos argumentos de Gore (1994) quando ela destaca, em suas análises, que a expressão regimes de verdade se refere a uma concepção de verdade entendida como maneira de regular e controlar e que não diz respeito apenas àqueles discursos que atribuímos o suposto status de “dominantes” ou “dominadores”. Conforme a autora, todos os discursos são perigosos, pois, se a verdade existe numa relação de poder e o poder opera em conexão com a verdade, então, todos os discursos podem ser vistos funcionando como regimes de verdade.

cortes, de suas transformações, dos modos específicos de sua temporalidade, e não de seu surgimento abrupto em meio às complicitades do tempo” (FOUCAULT, 2007a, p.132). Por essa razão, os discursos produzidos no âmbito social são vistos como práticas organizadoras da realidade, que estabelecem hierarquias e distinções, articulando o dizível e o visível. Tal articulação possibilita afirmar que os discursos formam sistematicamente os sujeitos e os objetos dos quais tratam, já que eles estão inscritos em formas regulamentadas de poder e estão sujeitos a múltiplas coerções. Essa noção de discurso rompe com os sentidos comumente utilizados na linguística (nos métodos interpretativos) e nas análises fenomenológicas, nas quais se destaca uma dicotomia entre os fenômenos da língua social e da fala individual, uma vez que o discurso é entendido por tais campos apenas como realização da fala de um sujeito produtor de significados. Essas perspectivas procuram deduzir do discurso algo que (supostamente) se refere ao sujeito falante, buscando reencontrar as (verdadeiras) intencionalidades do mesmo. Por outro lado, na contramão de tais análises, a perspectiva foucaultiana analisa as diferentes maneiras pelas quais os discursos cumprem determinadas funções dentro de sistemas estratégicos, nos quais o poder se encontra implicado e pelo qual funciona. Assim, destaco que os discursos são entendidos como monumentos nos quais se opera sobre a superfície dos mesmos enquanto textos. Conforme afirma Palamidessi (1996, p.193), em suas análises a respeito da produção do professor construtivista nos discursos curriculares,

o discurso é uma prática modelizadora da realidade, hierarquizadora e articuladora de relações específicas entre o visível e o dizível. Não é o reflexo puro de uma realidade exterior que a determinaria mecanicamente; é, a partir de tal perspectiva, uma categoria constituída e constituinte. Constituída, porque é uma prática mediadora de práticas não discursivas; constituinte porque o discurso é a instância, o espaço que torna possível a construção e emergência de significações e sentidos.

Assim, a partir do dito pelo autor, é possível depreender que não se procura um (suposto e sempre problemático) significado que estaria subjacente à própria materialidade dos discursos. Os discursos têm sentido somente a partir de sua exterioridade, e não a partir da lógica interna de seus enunciados. Não se tem a pretensão de tentar extrair dos textos o que é mesmo que os sujeitos dos discursos queriam dizer, mas a intenção de procurar estabelecer sempre a relação entre os enunciados e aquilo que eles descrevem. Interroga-se a linguagem, o que efetivamente foi (e é) dito a respeito de determinado aspecto sem a intencionalidade de fazer interpretações reveladoras que supostamente contribuíram para “conscientizar” os indivíduos. Por isso, Foucault (2005, p.53) alerta para não transformarmos “o discurso em um

jogo de significações prévias; não imaginarmos que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos que decifrar apenas”, pois ele não é cúmplice de nosso conhecimento. Em tal perspectiva, o indivíduo não constrói sentidos e significados de maneira livre, mas através (e por meio) de uma série de sistemas de restrições e incitações discursivas que constituem uma determinada ordem. Essa ordem atravessa o indivíduo, o localiza em uma posição e limita os conteúdos de suas mensagens. Nesse sentido, é possível destacar que, pelo fato de a realidade ser atravessada por lutas em torno da imposição de significados, as análises empreendidas em tal perspectiva não se fundamentam em explicações lineares de causa e efeito – harmonizadoras e reducionistas. As problematizações empreendidas pautam-se a partir de questões como: por que isso é dito de determinado modo? Por que isso é dito nesta situação? Por que isso não é dito em outro lugar? Por que isso não é dito de modo diferente? Como pode ser percebido, o foco das problematizações não é o significado das palavras, mas o funcionamento e a produtividade dos discursos nas práticas sociais, ordenando espaços, fixando tempos e inventando subjetividades. A partir de tais questões, é importante destacar que, em tal perspectiva, considera-se que não exista nada por trás dos textos, e, portanto, abre-se a possibilidade de investigar quais são as condições de existência de determinado enunciado ou de um conjunto de enunciados. Partindo de tais argumentos e diferenciações em relação aos estudos linguísticos e análises fenomenológicas, é possível problematizarmos os discursos de formação acadêmica, os discursos legais, os discursos dos ditos especialistas em educação, os discursos da mídia impressa, que, entre outros aspectos, ao prescreverem caminhos e instituírem “mandamentos”, geralmente inatingíveis a serem seguidos pelos docentes que se encontram em processo de formação, acabam por inventar os mesmos enquanto pedagogos de uma determinada época.

Atualmente, fala-se de um Curso de Pedagogia e de um pedagogo de diferentes maneiras. Há, em suma, uma profusão de discursos nos quais emergem críticas que responsabilizam os pedagogos pelos baixos índices dos alunos nas avaliações externas, pela precariedade do conhecimento que os mesmos têm a respeito dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, pelo excesso de metodologias em suas práticas e pela ausência de conteúdo a ser ensinado, pela falta de experiência mais efetiva em sala de aula durante o curso, entre outros aspectos que emergem nos jornais, nas revistas educacionais, nos programas de televisão e nas promessas dos políticos em época de eleição. Corroborando com tais críticas, evidenciam-se ainda os embates entre os ditos especialistas da educação, sugerindo reformulações de currículos e alterações na legislação, na luta pela imposição de significados sobre os melhores e mais eficazes modos de inventar um pedagogo

contemporâneo. Percebe-se, então, que as práticas discursivas que retratam o pedagogo obedecem a um ordenamento prévio. Seus enunciados seguem regras de formação específicas, tendo alguns de seus ditos sancionados e outros interditados. Reiterando tal argumento, valho-me de Foucault (2005, p.37) quando o autor afirma que “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”, pois “nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas, enquanto outras parecem quase abertas a quase todos os ventos e postas, sem restrição prévia”, estando inteiramente à disposição de cada sujeito que fala. Assim, o que se diz na legislação, na mídia, nos discursos políticos, nas pesquisas, nos projetos de formação a respeito do pedagogo, entre outros discursos que circulam no meio social, somente repercute porque se encontra na ordem do discurso³⁹. A partir da exposição conceitual realizada a respeito dos modos como é entendido o discurso em uma perspectiva foucaultiana e de como este conceito será abordado enquanto ferramenta analítica, torna-se necessário estabelecer uma diferenciação em relação ao conceito de narrativa. Considero imprescindível tal diferenciação entre os conceitos de discurso e narrativa pelo fato de os dois não serem tomados como sinônimos na presente pesquisa, embora, em alguns dos estudos desenvolvidos a partir do campo dos Estudos Culturais em Educação, os mesmos sejam tomados como tal.

Pode-se dizer, portanto, que as narrativas são os modos como contamos nossas histórias (oralmente, desenhando, filmando, escrevendo, fotografando, etc). A esse respeito, valho-me dos estudos desenvolvidos por Silveira (2005), quando a autora afirma que entende a narrativa como um tipo de gênero discursivo que se operacionaliza em textos nos quais uma sucessão temporal de ações é apresentada, de modo conectado entre si, com determinados personagens ou protagonistas, na qual existe uma transformação entre uma situação inicial e final e/ou intermediária. Conforme a autora, no “mercado simbólico” dos gêneros discursivos do campo educacional, os textos mais prestigiados são aqueles relativos ao ordenamento legal da educação, das teorias, das palestras, dos livros metodológicos, que adotam um formato textual mais generalizante. Por outro lado, “as práticas culturais cotidianas, nas casas, na rua, nos lugares de trabalho e de lazer, nos clubes de futebol, na mídia, se valem é de pequenas

³⁹ A esse respeito, ler as análises desenvolvidas nos capítulos intitulados *Notas de um outsider: o curso de Pedagogia no Brasil* e *A ordem e o detalhe dos discursos das DCNs na invenção do pedagogo generalista*, pois estes capítulos, de certo modo, corroboram com os argumentos apresentados na presente seção. A sociedade, conforme Foucault (2005), trata de organizar formas e procedimentos no intuito de controlar, selecionar, organizar e redistribuir os discursos, para que os indivíduos possam prever seus efeitos, dominando ou escapando dos mesmos. São procedimentos de exclusão que operam sobre os discursos e revelam o quanto nossa fala é pré-definida por uma rede discursiva presente nas relações sociais das quais fazemos parte.

narrativas, de textos particulares que narram eventos” (SILVEIRA, 2005, p.199), fazendo protagonistas agirem em diferentes tempos, espaços e ambientes. Essas histórias contadas pelas pessoas nem sempre são valorizadas nas pesquisas pelo fato de, geralmente, não ser consideradas com grande valor investigativo. Contrariando tal argumento, Connelly e Clandinin (1995, p.10) enfatizam que a razão principal para o uso de narrativas em pesquisas é o fato de “que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivem vidas contadas/narradas”, sendo, desse modo, o estudo das narrativas uma “forma de ver como os seres humanos experimentam o mundo” e se produzem enquanto sujeitos. Acompanhando o dito pelos autores, destaco que, na pesquisa que está sendo apresentada, foram utilizadas as narrativas produzidas pelos acadêmicos em formação, as quais serviram como material empírico a ser analisado e discutido. Narrativas que foram produzidas a partir da escrita de instantâneos de formação, oriundas das temáticas debatidas, das histórias relatadas pelos participantes durante os encontros do curso de extensão, das produções visuais, entre outras estratégias que puderam ser acompanhadas detalhadamente no capítulo anterior. Vale dizer, portanto, que os modos pelos quais serão contadas as histórias dos acadêmicos em formação se constituem enquanto narrativas, nas quais emergem uma rede de enunciados vinculados a diferentes discursos, como os de gênero, de formação, de sucesso profissional, de docência, entre outros que circulam nos textos produzidos.

Assim, ressalto que, na presente pesquisa, analisei a rede de enunciados presentes nos escritos dos acadêmicos em formação, que configuram uma determinada função enunciativa, produzindo “verdades” (a respeito da docência, dos modos de ser pedagogo, da formação, etc) ou objetos que se articulam em uma rede, conferindo materialidade àquilo que se diz. Nessa dimensão, portanto, acompanho o dito por Larrosa (2004) quando afirma que o que somos não é apenas algo que se tenha que descobrir ou corrigir, mas algo que temos que formar e transformar – contrariando argumentos prescritivos e normalizadores que desconsideram o fato de que nos constituímos a partir de um fenômeno de intertextualidade, o qual é preciso problematizar sempre. Desse modo, talvez, possamos seguir o papel do intelectual proposto por Foucault (1995a, p.71), que é o de “lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é; ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da ‘verdade’, da ‘consciência’ e do discurso, nos defrontando com nossa história e aceitando pensar de outra forma o agora que nos é tão evidente. Nessa perspectiva, na próxima seção, passo a apresentar e discutir o conceito de ética e suas implicações em relação ao processo de formação docente.

4.3 ÉTICA: DAS POSSIBILIDADES DE SE TORNAR ESTRANGEIRO DE SI MESMO

O que me surpreende é o fato de que, em nossa sociedade, a arte tenha se transformado em algo relacionado apenas a objetos e não a indivíduos ou à vida; que a arte seja algo especializado ou feita por especialistas que são artistas. Entretanto, não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte? *Por que deveria uma lâmpada ou uma casa ser um objeto de arte, e não a nossa vida?* (FOUCAULT, 1995b, p.261). [grifos meus].

A partir da ideia de que o eu não nos é dado, creio que há apenas uma consequência prática: *temos que nos criar a nós mesmos como uma obra de arte.* (FOUCAULT, 1995b, 262). [grifos meus].

Tornar a vida uma obra de arte. Tornar-se estrangeiro de si mesmo. Um desafio. Uma provocação. Um convite para problematizar a formação docente. A partir de tal premissa, pergunto: qual a possível relação entre a ética e a formação docente? Afastando-me das filosofias da consciência e compreendendo que o sujeito é produzido (e se produz) nas práticas culturais, considero que o trabalho ético sobre si mesmo pode ser visto como uma possibilidade de perceber a condição humana em sua processualidade. Possibilidade de tornar os espaços de formação docente potentes na problematização da constituição da professoralidade, na qual os acadêmicos podem se perceber enquanto estrangeiros de si mesmos. Estrangeiros que, ao se desconhecem a partir das problematizações empreendidas, podem reinventar-se através de suas escolhas e partilhas com seus interlocutores, tornando a docência um trabalho menos árduo e mais ousado.

Dessa forma, esclareço que, ao pensar em uma ética docente, não estou propondo de forma alguma a reativação em nossos tempos das práticas de si do mundo antigo⁴⁰, mas um aceite ao convite do filósofo de questionar as escolhas realizadas em nossas vidas e as formas de ser sujeito contemporâneo, para que seja possível constituir um *ethos* crítico. Para tanto, acompanho o dito por Loponte (2005, p.87) quando afirma que “a intenção não é copiarmos as subjetividades antigas, glorificá-las e aplicá-las aos nossos modos de ser contemporâneos, ou mais especificamente aos modos de ser docente”. Na verdade, “não precisamos de mais um modelo até porque já há tantos: professor reflexivo, professor autônomo, professor transformador, professor competente, etc”, como se fossem fantasias que pudessem ser usadas momentaneamente conforme os ditames das tendências teóricas e editoriais. Assim, pergunto: como pensar um processo de formação de pedagogos que não seja baseado no “uso de

⁴⁰ Conforme Deleuze (1992, p.124), “o que interessa essencialmente a Foucault não é um retorno aos gregos, mas nós hoje: quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como ‘si’, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente ‘artistas’, para além do saber e do poder? Será que somos capazes disso, já que de certa maneira é a vida e a morte que aí estão em jogo?”.

fantasias teóricas, editoriais e legais” que determinam modos de ser docente? Como constituir um *ethos* crítico docente? Não tenho a pretensão de apontar respostas, até porque as questões apresentadas perderiam sua finalidade se fossem possíveis de serem respondidas. A única pretensão que tenho é a de que essas questões sirvam de mote, de provocação, de convite, para que, a partir das contribuições foucaultianas a respeito da ética, seja possível pensarmos em outros modos de formação docente.

Nesse sentido, ressalto que, no decorrer do curso intitulado *A hermenêutica do sujeito*, são apresentados, por Foucault (2004b), três modelos de práticas de si que se sucederam historicamente: a) o modelo platônico, que gravita em torno da reminiscência; b) o modelo helenístico, que gravita em torno da autofinalização da relação consigo; c) o modelo cristão, que gravita ao redor da exegese de si e da renúncia a si. Conforme ressalta o mesmo autor, o modelo helenístico, “centrado em torno da autofinalização da relação a si, da conversão a si, foi, contudo, o lugar de formação de uma moral⁴¹ que o cristianismo herdou, repatriou e elaborou para dela fazer o que hoje equivocadamente chamamos moral cristã” (FOUCAULT, 2004b, p.314). Por isso, durante o decorrer do curso, o filósofo se detém especialmente na análise do modelo helenístico, que teria sido recoberto pela importância atribuída ao modelo platônico e cristão. Tais modelos, que se caracterizam pela reminiscência do ser do sujeito por si mesmo e da exegese do sujeito por si mesmo, dominaram o cristianismo e foram disseminados por este a toda história da cultura ocidental. Por isso, considero oportuno apresentar os três modelos de práticas de si discutidos pelo filósofo em seu curso.

O modelo platônico é o ponto de partida de um estudo dedicado ao cuidado de si, sendo descrito preliminarmente a partir do texto intitulado *Alcebiades*, no qual o filósofo confronta tal diálogo com os textos tardios da moral estoica, destacando as mudanças do cuidado de si ao longo do tempo. Nas análises empreendidas durante o curso, três aspectos estão presentes no que se refere ao cuidado de si: a) a relação com o conhecimento de si; b) a relação com a política; c) a relação com a pedagogia. Portanto, no texto platônico, Sócrates dialoga inicialmente com um Alcebiades pretensioso que se considera pronto para governar. Na medida em que se desenvolve o diálogo, Sócrates, através de seus questionamentos, vai convencendo Alcebiades de que ele deve cuidar de si, conhecer-se, cultivar-se, para que, desse modo, possa vir a ser um bom governante.

⁴¹ Conforme Foucault (1984, p.26), “por moral entende-se o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição; pela qual eles rejeitam ou negligenciam um conjunto de valores”.

Fazendo referência a tal passagem do diálogo, Foucault (2004b, p.46) salienta que Sócrates diz a Alcebiades: se “queres entrar na vida política, se queres tomar nas mãos o destino da cidade, mas não tens a mesma riqueza que teus rivais, é preciso que reflitas um pouco sobre ti mesmo, que conheças a ti mesmo”. O pedido de Sócrates é um conselho de prudência, ou seja, que Alcebiades reflita sobre si próprio, volte-se para si e compare-se aos seus rivais no intuito de que perceba sua inferioridade perante estes. Conforme o referido autor, Sócrates enfatiza seus conselhos a Alcebiades dizendo a ele para não se inquietar, já que ele se encontra na idade certa para conhecer a si mesmo. Através da análise desenvolvida pelo filósofo a respeito do diálogo, percebe-se uma submissão da ética à política, na qual a condução de si se apresenta como a base da condução dos outros e da condução da cidade. Nessa direção, destaca-se em tal diálogo: a) a relação entre o cuidado de si e o governo dos outros; b) a máxima de que não é possível governar os outros se não existe preocupação consigo mesmo; c) a relação entre a atitude consigo mesmo e o exercício do poder; d) a importância de definir que tipo de cuidado é preciso ter consigo mesmo; e) a compreensão do cuidado de si como autoconhecimento.

Por outro lado, prosseguindo com as análises desenvolvidas pelo filósofo, passo a apresentar o modelo helenístico, ressaltando que este se caracterizou por não ter forma, reminiscência e exegese. Em tal modelo, o cuidado de si foi tomado como uma espécie de imperativo que estava acima da política e que se converteu numa forma de arte da existência. Essa arte da existência depois foi dominada pelo modelo platônico e cristão, no qual se constituiu uma moral austera, restritiva e exigente, baseada, sobretudo, na exegese e na renúncia de si. Em relação a essa moral, é preciso esclarecer que ela não foi inventada pelo cristianismo, mas sim retomada e operacionalizada a partir de técnicas de si definidas pela exegese característica do modelo cristão. Nessa direção, Foucault (1984, p.15) enfatiza que as “artes da existência, essas técnicas de si [referentes ao modelo helenístico], perderam, sem dúvida, certa parte de sua importância e de sua autonomia quando, com o cristianismo, foram integradas ao exercício de um poder pastoral”, e, posteriormente, em práticas educativas, médicas, psicológicas, entre outras que se disseminaram pela sociedade. Assim, é possível dizer que foi no período helenístico que houve a evidente manifestação do cuidado de si. A partir de tal análise das práticas de si do modelo helenístico, Foucault (2004b) descobriu, no pensamento antigo, uma ética baseada na ideia de inscrição de uma ordem na própria vida, que não era sustentada em valores transcendentais, que não era condicionada por normas sociais, que não estava ligada a nenhum tipo de coação ou prescrição. Ética entendida como modo de vida. Ética que não se constituía enquanto uma obrigação para todos, mas se

caracterizava pelo fato de ser uma eleição pessoal de existência⁴². Pode-se dizer, então, que o que fascinou o filósofo em sua incursão pelo mundo antigo foi a ideia da vida como material para uma obra de arte estética, a ideia de que a moral poderia ser uma estrutura muito forte e resistente sem estar necessariamente ligada a sistemas autoritários, jurídicos e disciplinares. O desejo de ser um sujeito moral, a incessante busca por uma estética da existência, se constituiu na Antiguidade enquanto um esforço dos indivíduos por conferirem às suas vidas uma forma mais bela na qual poderiam se reconhecer e ser reconhecidos pelos outros. Reafirmando tal argumento, Gros (2004, p.643) ressalta que a elaboração ética de si caracterizava-se pelo fato de o indivíduo ter a possibilidade de “fazer da própria existência, deste material essencialmente mortal, o lugar de construção de uma ordem que se mantivesse por sua coerência interna”. A partir das ideias do autor, destaco que, na contramão do que afirmam alguns críticos em relação à teorização foucaultiana a respeito da ética, de que a mesma promove o individualismo, argumento que a construção de uma ordem para vida não é uma eleição solitária, apesar de não existir uma dimensão ética universal a qual todos deveriam submeter-se. Tal eleição relaciona-se com a arte de viver e implica a presença contínua do outro enquanto interlocutor indispensável. O outro se apresentava como figura importante para as práticas de si, pois o cuidado de si era também o cuidado com o outro, a inquietude pelo outro, na qual eram intensificadas as relações sociais. E é justamente devido à possibilidade de interação com o outro que o voltar-se a si mesmo se constituiu enquanto uma prática social que não dependia de uma moral e muito menos de orientações prescritivas que teriam o intuito de normalizar os sujeitos. Nesse sentido, é possível dizer que a ética caracterizou-se fundamentalmente como sendo a elaboração da relação consigo mesmo, a constituição de um modo de ser, de um *ethos*. Um *ethos* que foi tomado enquanto problema, como algo que deveria ser constituído, e não como algo que seria recebido.

A partir dos argumentos desenvolvidos, torna-se imprescindível apresentar o conceito de *ascese* antiga – no sentido de *áskesis* – como trabalho que o indivíduo fazia sobre si mesmo no intuito de transformar-se, o qual tinha um sentido profundamente diferente da *ascese* cristã. A esse respeito, valho-me de Foucault (2004b, p.386) quando afirma que a *ascese* antiga se operacionalizava a partir de “certa relação de si para consigo que fosse plena,

⁴² Nessa perspectiva, Foucault (1984, p.28) afirma que a ética “não é simplesmente consciência de si, mas constituição de si enquanto sujeito moral, na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, pra tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa, transforma-se”. A partir das palavras do autor, é possível depreender que ele considera a ética como sendo um processo de subjetivação de cunho moral, no qual o indivíduo constrói relações consigo mesmo e busca transformar permanentemente através de práticas de si.

acabada, completa, autossuficiente e suscetível de produzir a transfiguração de si, que consistia na felicidade que se tinha consigo mesmo”. A ascese antiga, por não ser redutora, não pretendia que o indivíduo renunciasse a algo ou a si próprio, mas tinha o intuito de que, mediante tal prática de si, o indivíduo estivesse provido de elementos que o possibilitasse proteger seu eu e chegar a ele. Tratava-se, em suma, “de encontrar a si mesmo em um movimento cujo momento essencial não era a objetivação de si em um discurso verdadeiro em uma prática e um exercício de si sobre si” (FOUCAULT, 2004b, p.401). Por esse motivo, a ascese passou a ocupar um lugar central na ética e na autoconstituição do sujeito, já que a mesma, ao contrário da ascese cristã, equipava e provinha. Porém, é preciso esclarecer que isso não significa, de forma alguma, que tal condução de si mesmo remetesse a alguma suposta essência, a um eu original, que estaria fora das relações de poder. Tal condução ocorria em meio às relações de poder, que historicamente operacionalizaram (e ainda operacionalizam) a constituição dos indivíduos e, ao mesmo tempo, em meio às possibilidades de refletirem criticamente e de intervirem sob o modo como estavam sendo constituídos. Nesse sentido, considero oportuno, ainda que seja extensa a passagem, apresentar os argumentos de Foucault (2004b, p.514) a esse respeito quando destaca que

a vida [no modelo helenístico] não obedece a uma *regula* (regra): ela obedece a uma *forma* (uma forma). É um estilo de vida, uma espécie de forma que se deve conferir à própria vida. Por exemplo, para construir um belo templo segundo a *tékne* dos arquitetos, é preciso certamente obedecer a regras, regras técnicas indispensáveis. Mas o bom arquiteto é aquele que faz suficientemente o uso de sua liberdade para conferir ao templo uma forma, uma forma que é bela. De igual modo, quem quiser fazer da vida uma obra, quem quiser utilizar como convém a *tékhne tou bíou*, deve ter em mente não tanto a trama, o tecido, a espessa feltragem de uma regularidade que o acompanhe perpetuamente, à qual deveria submeter-se. Nem obediência à regra, nem qualquer obediência podem, no espírito de um romano e de um grego, constituir uma obra bela. A obra bela é a que obedece à ideia de certa *forma* (certo estilo, certa forma de vida). Esta sem dúvida é a razão pela qual jamais encontramos na ascética dos filósofos aquele mesmo catálogo tão preciso de todos os exercícios a serem realizados, em cada momento da vida, em cada momento do dia, que encontramos entre os cristãos. [*grifos do autor*].

A leitura da citação permite depreender que existe a possibilidade de construirmos uma ética que represente uma alternativa de constituição de si, diferente da que nos torna sujeito de uma identidade que entendemos como inédita, posta em funcionamento pelos mecanismos de objetivação e subjetivação a que somos submetidos (e nos submetemos) através da ação do poder normalizador. Percebe-se, então, que a busca do filósofo é, de certo modo, o conteúdo ético nessa ético-estética antiga, nessas formas de ascese que se

diferenciam radicalmente de nossas práticas de si contemporâneas⁴³. Sendo assim, a partir da breve exposição de considerações a respeito do modelo platônico e helenístico, cabe apresentar o modelo ascético monástico, mais conhecido como modelo cristão. Para tal apresentação, trago o dito por Foucault (2004b, p.310) quando afirma que, no modelo cristão, “o conhecimento de si estava ligado de modo complexo, ao conhecimento da verdade tal como era dada no Texto e pela Revelação”. Conforme os preceitos postulados por esse modelo, o coração necessitava estar puro para receber a palavra e esta purificação somente poderia ser alcançada através do autoconhecimento, ou seja, quem quisesse promover sua própria salvação deveria acolher a verdade que era fornecida no Texto e se manifestava na Revelação. Percebe-se, portanto, uma circularidade entre autoconhecimento, conhecimento da verdade e cuidado de si, pois “é essa circularidade que constitui um dos pontos fundamentais das relações entre cuidado de si e conhecimento de si no cristianismo” (FOUCAULT, 2004b, p.311). Por isso, no cristianismo, as práticas de si mesmo passaram a ser integradas ao exercício do poder pastoral, funcionando através de técnicas que tinham como função a extinção das ilusões, o reconhecimento das tentações e das seduções provocadas pela alma e coração. Esse modelo se baseava em três aspectos: a) a circularidade da verdade do Texto e do autoconhecimento; b) o método exegético como forma de autoconhecimento; c) o objetivo de renúncia de si mesmo e salvação em outro mundo. Os referidos aspectos permitem marcar algumas diferenças do modelo cristão em relação aos outros modelos anteriormente apresentados. Conforme Gros (2004), entre gregos e romanos não existiam formas de relação com a verdade de si mesmos que fossem baseadas em movimentos decifratórios, nos quais os indivíduos deveriam encontrar em si mesmos a sua própria verdade, já que a cultura antiga era ativa em relação aos seus próprios modos de veridicção. Por outro lado, com o cristianismo, inaugurou-se progressivamente uma mudança marcante em relação às morais antigas – que eram essencialmente um estilo de liberdade –, e a moral passou a assumir a forma de um código de regras. Tal hermenêutica de si, cristã, baseou-se em uma tecnologia de confissão que colocou em jogo novas formas de relação consigo. Essas formas foram da ordem da interiorização e da decifração, já que o governo dos indivíduos necessitava (e ainda necessita) que os governados, além de serem submissos e obedientes, enunciem a verdade a propósito de si mesmos.

A partir da exposição dos modelos de prática de si abordados por Foucault (2004b), considero oportuno retomar o conceito de ética. Esse conceito pode ser visto como uma

⁴³ A esse respeito, sugiro a leitura de Ortega (2002).

possibilidade potente de contemporaneamente problematizarmos a formação docente, reagindo e criticando os poderes normalizantes que atuam sob os acadêmicos em formação quando os mesmos se referem ao âmbito da normalização. Nessa direção, acompanho Schmid (2002) quando defende que “a ética tem a ver com a pergunta pela forma que cada um confere a si mesmo e a sua vida, assim como o tipo de reflexão que pratica sobre a mesma”. Então, a ética passa a se constituir a partir do *ethos*, ou seja, da atitude do indivíduo, mas não do cumprimento de normas⁴⁴. Isso não significa, de forma alguma, o não cumprimento das normas sociais, mas a possibilidade de exercer a crítica sobre as mesmas, reinventando-as no exercício das possibilidades de os indivíduos atuarem sobre sua própria constituição. Ao invés da constituição passiva do sujeito através da submissão às normas, existe a alternativa de que ele assuma uma constituição ativa, perguntando-se sempre pela forma como está se constituindo. Tal forma, tal arte de viver, se manifesta e possibilita um incessante trabalho de experimentação, de práticas, de reflexões, de escolhas, de perspectivas, tendo em vista as relações existentes entre a matéria, o sujeito e o mundo. Por esse motivo, considero oportuno pensarmos continuamente a ética no processo de formação docente, tornando-nos (e possibilitando aos acadêmicos que também se tornem) estrangeiros de nós mesmos⁴⁵ através da problematização do que em nós se apresenta como podendo e devendo ser pensado, para que, assim, possamos exercer nossa liberdade. Liberdade que nos possibilita perceber que existem inúmeras formas de ser docente, que o processo de formação é incessante, como a nossa própria constituição enquanto sujeitos. Nessa dimensão, portanto, apresento, na próxima seção, o conceito de professoralidade, cunhado por Pereira (1996), que, de certo modo, aproxima-se do conceito de ascese (no sentido de *àskesis*) apresentada e discutida anteriormente.

4.4 PROFESSORALIDADE: DOS MODOS DE CONSTITUIR-SE ENQUANTO DOCENTE

O caminho mais adequado, a meu ver, para realizar o intento de investigar a professoralidade do professor é, seguindo os passos de Foucault, problematizar a questão, pondo diante de si a pergunta: *como se é professor?* – ao invés de perguntar: O que é ser professor? (PEREIRA, 1996, p.21) [*grifo meu*].

⁴⁴ Em relação ao aspecto apresentado, Schmid (2002, p.83) enfatiza que não é imaginável uma sociedade sem normas, mas que o ponto crucial “é saber exclusivamente se a restrição é resultado de um imperativo moral ou religioso invariável, ou se implica constantemente a possibilidade de transformação”.

⁴⁵ Barbosa (2007, p.11) afirma que “o trabalho do pensamento só pode ser empreendido quando é possível tornarmos-nos, em alguma medida, estrangeiros. Quando algo em nós não é mais tão certo, podemos nos distanciar de nós mesmos e elaborar essa parte de nós em questão, problematizá-la”. Para tal autora, enquanto estrangeiros, passamos a nos questionar sem fazer apelo a um “nós” advindo de uma comunidade previamente dada, na qual o sujeito estaria “enraizado” a uma subjetividade universal e abstrata.

Formação *não é formatação* de professores. (PEREIRA, 2004, p.3) [*grifo meu*].

Que se tome o inevitável por inevitável e o condicional por condicional, tentando viver, assim, uma vida menos iludida, ainda que mais cética. (PEREIRA, 2008, p.11).

As palavras do autor são um convite para pensarmos a formação de professores (e, nesse caso, incluo também a formação de pedagogos) orientada a partir da problematização e da crítica, dos modos como os mesmos se constituem enquanto docentes. Contrariando o fundamentalismo pedagógico e o saber salvacionista – constituintes das didáticas, das metodologias, das práticas e das psicologias de ensino, entre outras disciplinas –, que (geralmente) postulam contra a processualidade da formação ao prescreverem determinados modos de ser e de atuar como docente, fixando tempos, espaços e saberes, o autor pergunta: como se é professor? Em uma primeira leitura, a questão parece ser simples. Alguns podem responder: ora, se é professor dessa maneira. Ora, é professor aquele que tem determinadas competências e habilidades. Ora, é professor quem gosta de crianças, quem nasceu com uma vocação para docência e escolheu o magistério como profissão. Afinal, não é isso que nos apresenta insistentemente a vasta literatura pedagógica voltada para a dita “formação de professores? Não é isso que ouvimos nos congressos (caça-níqueis) de formação de professores que reúnem milhares de docentes pelos quatro cantos do país? Não é isso que nos ensinam os filmes de Hollywood e as demais pedagogias culturais que utilizam a figura do professor enquanto personagem heroico, devotado, exemplar e sempre pronto para enfrentar todas as intempéries sociais em nome da salvação de seus alunos? Não é isso que as escolas privadas nos ensinam quando definem determinados perfis em seus processos seletivos e avaliações docentes por competências oriundas de saberes empresariais? Não é isso que aprendemos com a bonificação de professores nas escolas da rede pública paulista pela melhoria dos resultados de seus alunos nas avaliações externas? Não é isso que aprendemos em (muitos) cursos de licenciatura, inclusive no Curso de Pedagogia, no qual aparece em suas novas Diretrizes Curriculares um extenso perfil que deve ter o egresso do curso? Estamos nos acostumando (e não deveríamos) a ouvirmos uma série de definições e prescrições a respeito do que é (ou deveria ser) o professor. Estamos nos acostumando a sermos criticados pelos estrangeiros da educação (economistas, advogados, psicólogos, administradores de empresas, jornalistas, publicitários, sociólogos, políticos, entre outros tantos) a respeito do (suposto) fracasso do ensino em nosso país.

Essas orientações (ou melhor, prescrições), que devem ser seguidas para que o indivíduo se torne um professor, para muitos podem parecer reconfortantes e tranquilizadoras, pois, de certo modo, eximem estes indivíduos de pensar a respeito dos seus próprios processos de constituição enquanto docentes. Por outro lado, tais orientações trazem consigo o alastramento da culpa e da má-consciência no professorado e nos acadêmicos em formação, já que os docentes e futuros profissionais nunca conseguirão dar conta de todas as demandas econômicas, políticas e sociais que lhes são impostas por um campo educacional voraz por novidades e cada vez mais volátil. Porém, ao questionar-se – como que se é professor? Como é que alguém se torna professor? Por que tornar-se professor? Como é que ocorre essa escolha/decisão? Como se operacionaliza isso no indivíduo? –, rompe-se com o determinismo dos processos prescritivos de formação, abrindo espaço para que seja pensada a professoralidade. Do mesmo modo, abre-se espaço também para que seja pensado o que Pereira (2008) denomina como razoabilidade. Razoabilidade na qual passamos a entender as propostas de formação de professores e de nossas utopias enquanto formadores, como projetos sem fim, concebidos sempre no tempo e na relatividade das contingências, e não na direção de um estado de paz pleno e de realização absoluta. Assim, deixamos de trabalhar em busca de uma representação e de uma idealização sobre a figura docente, na qual se procura geralmente responder a pergunta *O que é ser professor?*, mas se pensa o processo de produção de si enquanto docente em formação e enquanto profissional que atua diariamente com pessoas. Nessa direção, corroborando com tais argumentos, Pereira (1996, p.35) apresenta em sua pesquisa o conceito de professoralidade, destacando, entre outros aspectos, que a mesma

não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo, a um modelo ou padrão. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não poder ser um estado estável que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado.

Percebe-se que a professoralidade não é uma identidade constituída a partir de modelos institucionais ou culturais, mas uma marca⁴⁶ produzida no sujeito, uma diferença

⁴⁶ Conforme esclarecem Pereira *et alli* (2006, p.83), “a marca é um traço, um vinco produzido na superfície da subjetividade do sujeito, que contamina suas formas de vir-a-ser”. Dessa forma, a professoralidade pode ser considerada como sendo uma marca, um jeito, um modo de ser que é produzido como meio de transitar por campos individuais, como também para se colocar dentro da coletividade do campo docência. Na mesma direção, é possível dizer, então, que “vir a ser professor é uma possibilidade, uma potência de si que vai se

produzida na prática subjetiva em que é possível problematizar o próprio processo de constituição de si mesmo como docente. A professoralidade traz a condição de o sujeito ser, ao mesmo tempo, impulso e rede, escolhendo-se diferente do que vem sendo e parando de alimentar os estereótipos que o caracterizam enquanto docente. Nesse sentido, vir a ser professor é uma escolha, uma diferença produzida no sujeito, não é a prática de uma vocação nem o mero desenvolvimento de habilidades e competências, conforme postulam alguns ditos especialistas em formação de professores que defendem a operacionalização dos princípios de racionalidade técnica nos cursos de licenciatura. Pereira (1996) ressalta que a professoralidade é a condição de proposição que um sujeito assume enquanto uma diferença de si, enquanto uma escolha em ser agente de desinstalação do que está estabelecido, na qual temos a possibilidade de resistir, “negando as prescrições e as determinações, tentando sermos os diretores de nossa própria cena, organizando o *set* de vivência e evitando despencar do espiral” (PEREIRA, 1996, p.256). A professoralidade apresenta-se, então, como produto de si. A formação acadêmica, nesse sentido, é uma das formas pelas quais se busca modos de apropriação e de ativação da professoralidade dos sujeitos em consonância com as singularidades que constituem o campo de existência dos mesmos. Trata-se de um procedimento alquímico em que a formação passa a ser entendida como apropriação dos meios de construção de si, na qual são privilegiadas práticas em que os sujeitos aprendem a experimentar-se de outros modos. Ratificando tal argumento, Pereira *et alli* (2006, p.79) ressaltam que entendem a formação como “um processo de transformação de si em que as relações que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo são fundamentais”.

Para tanto, o processo de formação ocorre em espaços e tempos que facilitam e influenciam os encontros dos sujeitos com o mundo através do “retorno sobre si mesmo, do silêncio, dos momentos de reflexão sobre o que foi feito, sobre o que foi pensado, sentido, vivido, sobre as relações de conversa, de poder, de controle, de mando, de conhecimento, de saber” (PEREIRA *et alli*, 2006, p.79) e também sobre as representações mútuas que fazemos das pessoas. Dessa maneira, a formação passa a ser entendida como um processo pessoal e coletivo, no qual é necessário possibilitar oportunidades favoráveis ao acadêmico para que o mesmo possa problematizar, através da aproximação, do envolvimento e da mediação com seus pares, os modos como está se constituindo enquanto docente. O acadêmico deixa de ser visto como uma coleção ordenada de informações, como agente, como sujeito, como aquele

tornando cada vez mais forte, cada vez pressionando mais para vir à tona. O devir-professor é uma figura virtual que depende de uma atitude deliberada do sujeito para se atualizar” (PEREIRA *et alli*, 2006, p.82).

que deve saber determinados conteúdos, que deve desenvolver determinadas habilidades e competências, e passa a ser entendido como alguém que pergunta sempre: como estou me tornando professor? Como estou vivenciando os processos constitutivos de minha própria professoralidade? A partir da exposição de tais argumentos, é imprescindível perguntar ainda: como a universidade pode se tornar um espaço produtivo para que os sujeitos em formação possam pensar a respeito da professoralidade e de seus processos constitutivos enquanto docentes?

Conforme Pereira (2006, p.129), a universidade pode contribuir com tal prática deixando de ser um “colegião”, pensando-se de maneira diferente, enquanto “uma agência de formação humana: social, política, cultural e acadêmica”, investindo em pessoas “que saibam caminhar com as próprias pernas, que saibam colocar em questão seus pensamentos e ideias, sem se pendurar nos conhecimentos como em crenças”. Pessoas que se questionem: “por que eu penso assim? De onde vem essa ideia? Como cheguei a entender as coisas como entendo?”. Para tanto, “cabe à Universidade dismantelar os dogmas, os conhecimentos revelados e o saber salvacionista, terminando assim com o fundamentalismo pedagógico”, finalmente descobrindo que formação não é formatação de professores e que podemos (sim) viver uma vida menos iludida, mais cética e (talvez, por que não?) mais real. Uma vida na qual passamos a exercer a crítica ao mundo e também a nós mesmos. Uma vida na qual passamos a nos conduzir a uma incessante e agonística reinvenção, tendo em vista o exercício do trabalho criativo e cotidiano contido no âmbito da estética da existência. Enfim, uma vida mais criativa, mais bela e ousada, na qual passamos a problematizar as evidências que nos parecem indelévels e a refletir sobre as condições que definem o presente, abrindo, assim, alternativas de mudanças. Nessa perspectiva, no próximo capítulo, apresento notas sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, destacando as condições que possibilitaram a emergência do pedagogo generalista.

5. NOTAS DE UM *OUTSIDER*: O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL⁴⁷

Num mundo ideal, eu fecharia todas as faculdades de Pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a da USP e a da Unicamp, e recomençaria tudo do zero. Isso porque se consagrou no Brasil um tipo de curso de Pedagogia voltado para assuntos exclusivamente teóricos, sem nenhuma conexão com as escolas públicas e suas reais demandas. Esse é um modelo equivocado. No dia a dia, os alunos de Pedagogia se perdem em longas discussões sobre as grandes questões do universo e os maiores pensadores na humanidade, mas ignoram o básico sobre didática. As faculdades de educação estão muito preocupadas com um discurso ideológico sobre as múltiplas funções transformadoras do ensino. Elas deixam em segundo plano evidências científicas sobre as práticas pedagógicas que de fato funcionam no Brasil e no mundo. Com isso, também prestam o desserviço de divulgar e perpetuar antigos mitos. Ao retirar o foco das questões centrais, esses mitos só atrapalham⁴⁸ (CASTRO, 2008, p.2).

No caso da Pedagogia, a questão é contrabalançar melhor o espaço que ocupam disciplinas clássicas – como Sociologia, Filosofia, Psicologia e História da Educação – com as ligadas à didática. O fato é que é preciso incluir as competências básicas sobre o dia a dia da sala de aula, que sempre foram uma característica do curso Normal⁴⁹ (HADDAD, 2008, p.34).

Fechar as Faculdades de Pedagogia, iniciando pelas mais conceituadas. Reformular os currículos dos cursos de Pedagogia, centrando a formação em aspectos metodológicos. Formar técnicos (em Didática, Metodologia e Prática de Ensino) para trabalhar com as crianças. As palavras da Secretária de Educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães de Castro, em relação ao curso de Pedagogia são incisivas, pois questionam a validade da formação dos pedagogos que tem sido desenvolvida em nossas universidades. Para a

⁴⁷ Esclareço ao leitor que utilizo o termo *notas* inspirado no artigo intitulado *Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão*. Em tal artigo, Larrosa (2001a, p.281) salienta que as notas podem ser consideradas “notas de leitura, reflexões fragmentárias em forma de esboços, pequenos desenvolvimentos a partir de uma frase, de uma citação, de uma ideia. Visualmente, se parece com uma colagem ou, melhor, com um desses murais de cortiça nos quais se vai cravando, com percevejos diferentes, papezinhos em torno de um assunto. Musicalmente, se pareceria a uma série de variações sobre um tema.” Desse modo, justifico que, ao escrever as notas sobre o curso de Pedagogia no Brasil, não estou realizando uma análise genealógica. Escrevo tais notas apenas com a intenção de destacar as continuidades e as discontinuidades que considero importantes na trajetória do curso de Pedagogia e na formação do pedagogo em nosso país. Por outro lado, esclareço que utilizo a palavra *outsider* no sentido de forasteiro, intruso, pessoa que se coloca enquanto um problematizador dos modos de constituição do Curso de Pedagogia em nosso país. Embora seja pedagogo, coloco-me enquanto um *outsider* tendo em vista a problematização da graduação em Pedagogia.

⁴⁸ Em relação à entrevista *Premiar o Mérito*, concedida por Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária de Educação de São Paulo) para Revista *Veja* em 13/02/08, é importante esclarecer que a secretária defende a importância da meritocracia como forma de bonificação dos professores, gestores e colaboradores das unidades escolares que atingirem metas de desempenho fixadas com base em indicadores do sistema de avaliação do Estado. O modelo de avaliação de professores através de aumento salarial e de promoção nas escolas que se destacam com melhores resultados é uma prática adotada em outros países, como Inglaterra, Israel e Estados Unidos da América. O modelo de São Paulo introduz um diferencial ao prever a bonificação de até 2,4 salários ao final do ano para toda comunidade escolar – professores, gestores e demais colaboradores que são “reconhecidos” como protagonistas de mesma importância para o ambiente escolar. A referida entrevista pode ser consultada na íntegra no seguinte endereço eletrônico: <<http://veja.abril.com.br/130208/entrevista.shtml>>.

⁴⁹ *A formação docente é prioridade para o Ministério*: entrevista concedida pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad, à revista *Nova Escola* em outubro de 2008.

socióloga, o enfoque do currículo de formação de pedagogos deve ser a Didática, ressaltando, em sua opinião, a relevância da epistemologia da prática na formação de professores. Do mesmo modo, as palavras do Ministro da Educação, Fernando Haddad, corroboram com o dito por Maria Helena quando ele enfatiza o importante papel das disciplinas didáticas na formação do pedagogo. Por outro lado, tais discursos podem ser considerados como parte integrante de inúmeras críticas que têm sido realizadas atualmente em relação ao curso de Pedagogia em nosso país. Uma espécie de compulsão à crítica em relação à formação de pedagogos se dissemina pelos meios de comunicação, tornando o curso de Pedagogia manchete de revistas (ditas) de “formação” docente. Nesse sentido, destaco a centralidade que a linguagem ocupa na constituição dos modos de ver e de narrar a formação do pedagogo, já que a mesma constrói os sentidos que conferimos ao mundo e a nós mesmos.

Tendo em vista essas considerações, concordo com Ripoll, Polli e Bonin (2008, p.38) ao afirmarem que “as maneiras de pensar e de falar sobre as coisas não são apenas construções mentais, mas colaboram para produzir o que somos e o mundo em que vivemos”. Conforme os referidos autores, os sentidos são negociados e fixados temporariamente e, por esse motivo, travam-se continuamente lutas pela significação dos mesmos. Destacam ainda que os significados que atribuímos às coisas definem posições de sujeito e “prescrevem ações a partir de regras que definem o que pode ser dito, quando, de que maneira e quem tem autoridade para dizer” (RIPOLL; POLLI; BONIN, 2008, p.38). Portanto, é possível destacar que essa luta incessante pela atribuição de sentidos em relação à figura do pedagogo pode ser observada, entre outros exemplos que serão apresentados no decorrer do próximo capítulo, na edição de outubro de 2008 da revista *Nova Escola*, na qual se enfatiza a responsabilidade docente pelo sucesso da educação em nosso país.

A revista apresentou como manchete de capa a seguinte chamada *Efeito dominó: por que cursos de Pedagogia ruins formam professores despreparados para ensinar os alunos?*. Entre outros aspectos, a revista abordou os seguintes assuntos: a) entrevista com o ministro Fernando Haddad, na qual ele revela planos para melhorar a qualificação docente; b) resultados da pesquisa encomendada à Fundação Carlos Chagas sobre a Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos, no qual se enfatiza que a faculdade não trata do “quê” e “como” ensinar (GATTI; NUNES, 2008)⁵⁰; c) crítica à formação continuada, que não é focada nos problemas didáticos reais do dia a dia; d)

⁵⁰ GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. Relatório final de pesquisa: Pedagogia - Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2008.

sugestões de receitas de países-modelo em Educação para selecionar e manter suas equipes. Permeando as reportagens citadas, destacaram-se depoimentos de pedagogas (recentemente) licenciadas no curso de Pedagogia que salientaram a (suposta) ineficácia de tal graduação em sua formação profissional. “Não aprendi os conteúdos de Matemática nem como alfabetizar” (GURGEL, 2008, p.51); “Ao longo do curso, tive pouquíssimas aulas sobre Educação Infantil” (GURGEL, 2008, p.52); “A escola que encontrei não me foi apresentada durante a faculdade” (GURGEL, 2008, p.53); “Fiz vários cursos teóricos que não tinham nenhuma relação com a sala de aula” (GURGEL, 2008, p.54); “É difícil aprofundar as discussões se a formação reúne públicos diferentes” (GURGEL, 2008, p.55). Além dos depoimentos, a reportagem (de capa) destacou a responsabilidade (quase exclusiva) do professor em relação ao sucesso e ao fracasso escolar dos alunos através da seguinte chamada *A origem do sucesso (e do fracasso) escolar* (GURGEL, 2008, p.48). *De todos os fatores que influenciam a qualidade da escola, o professor é, sem dúvida, o mais importante. Por isso, a formação faz tanta diferença – para o bem e para o mal. No Brasil, infelizmente para o mal* (GURGEL, 2008, p.48). Nessa dimensão, portanto, reforça-se o que Pereira (2006, p.34) tem nomeado em suas pesquisas como sendo o *alastramento da má consciência*, no qual “a roda começa a girar e somos capturados [enquanto professores] pela culpa, pela má consciência e pelo ressentimento”. Colocamo-nos como “sujeitos em uma jornada infinita, condenados a superar a nós mesmos, crentes na redenção longínqua que há de vir de algum lugar”. Para o referido autor, assim se promove um exame contínuo de consciência do professor, no qual se estimula a produção do remorso por não ter conseguido (e por jamais conseguirmos) atingir o ideal educativo de superação das desigualdades sociais através da educação.

Desse modo, através do remorso e da má consciência, os professores seguem perseverantes “em busca da salvação”, certos de que um dia seus esforços serão reconhecidos e, então, serão libertos dessa má consciência que tanto os angustia. Tal peregrinação do professorado assemelha-se, em muitos aspectos, à ideia de conversão cristã, na qual as pessoas renunciam a si mesmas diante de uma verdade que se encontra acima delas. Converte-se à espera de uma salvação próxima, talvez em outro mundo. Por outro lado, é importante destacar que, na contramão do remorso e da má-consciência, existe a possibilidade de o professor reinventar-se a partir de uma estética diária. A alternativa (entre outras) pode ser a da reflexão sobre o próprio fazer, como mecanismo de autoconhecimento, de revisão e de reconstrução individual⁵¹.

⁵¹ Anotações realizadas durante a conferência do Prof. Dr. Marcos Villela Pereira (PUCRS), intitulada *Por uma estética da formação de professores*, realizada no dia 26 de setembro de 2008, no auditório da OAB, como parte

Nessa direção, a partir das considerações do referido autor, destaco que o presente capítulo afasta-se de qualquer noção que remeta ao “o que é o pedagogo” ou ao “o que o mesmo deve ser” (pelo menos em uma acepção fundante, metafísica e essencial), já que não existe um sujeito-essência, centrado e universal, sobre o qual os discursos são inscritos ou através dos quais os discursos são fundados, mas práticas que constituem os sujeitos dos quais tratam. Partindo desse estado de estranhamento em relação aos discursos que circulam a respeito do curso de Pedagogia, enfatizo que tal graduação encontra-se implicada em um sistema de práticas que produzem efeitos sobre a conduta do pedagogo, principalmente sobre os seus modos de pensar, de atuar profissionalmente, de se comportar e de se situar no mundo, tendo efeitos disciplinares na produção de tal profissional e também sobre aqueles nos quais intervém. Assim, inspirado em uma perspectiva foucaultiana, é possível dizer que, neste capítulo, não tenho o propósito de buscar as origens do curso de Pedagogia, traçando uma história através de uma linearidade temporal de tal graduação desde a sua implantação ou mesmo o de realizar um estudo epistemológico que poderia ter a intenção de evidenciar, através de discursos pedagógicos e legais, as “raízes” e os fundamentos dos processos de formação do pedagogo na atualidade. Assim, acompanho o dito por Foucault (1995a, p.18) quando afirma que cabe à História ensinar a rir das solenidades de origem, já que “[...] gostasse de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã”.

Assim, pretendo desenvolver as notas a respeito do curso de Pedagogia no Brasil no sentido de problematizar o processo de formação do pedagogo na atualidade, desenredando alguns fios que tecem diferencialmente a Pedagogia nos variados momentos em que esta foi (e está) sendo produzida. Tendo em vista tais colocações, reitero que, ao recorrer às “histórias narradas” sobre o curso de Pedagogia, não pretendo reconstruir eventos por meio da análise de fatos e de documentos em busca de elucidar sua verdade ou ressignificar o passado, pois o problema não reside no passado, mas se encontra no presente. Para tanto, penso que é pertinente à perspectiva que estou adotando para desenvolver o presente capítulo procurar marcar as continuidades e as rupturas do que é dito da Pedagogia e do pedagogo. E mais, acredito ser importante compor alguns rastros e permanências que puderam atravessar (e que ainda atravessam) de formas diferentes os variados momentos em que se foi constituindo tal curso, contribuindo, de alguma forma, na tessitura da formação do egresso da Pedagogia hoje,

principalmente no que diz respeito à nova configuração do curso a partir da homologação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nessa perspectiva, após ter apresentado as intenções do presente capítulo, passarei, na próxima seção, a discutir algumas considerações em relação à genealogia enquanto alternativa analítica, tendo em vista as noções desenvolvidas por Foucault através de suas pesquisas genealógicas.

5.1 A GENEALOGIA: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

É a partir de uma questão precisa que encontro na realidade, que uma possibilidade de uma História se desenha para mim. Mas, a utilização acadêmica da História é, fundamentalmente, conservadora: reencontrar o passado de alguma coisa tem essencialmente, a função de permitir sua sobrevivência. [...] As histórias que eu faço não são explicativas, jamais mostram a necessidade de alguma coisa, mas antes, a série de encadeamentos, através dos quais o impossível foi produzido e reengendra seu próprio escândalo, seu próprio paradoxo, até agora. Tudo aquilo que pode haver de irregular, de casual, de imprevisível, num processo histórico me interessa consideravelmente. (FOUCAULT apud DROIT-POL, 2006, p.98).

Ao escrever o presente capítulo, é possível dizer que procuro compreender as condições de possibilidade para a produção da subjetividade do pedagogo na atualidade, uma vez que está marcada por diferentes verdades que orientam práticas e formas do mesmo agir no mundo. Isso equivale a problematizar como a formação proposta pelo Curso de Pedagogia passou a ser entendida como um problema educacional e a elaboração (e operacionalização) das Diretrizes Curriculares Nacionais (para tal curso) como uma solução para esse problema. Pode-se dizer, portanto, que, no presente capítulo, serão problematizados discursos e práticas no intuito de destacar o jogo de produção da subjetividade do pedagogo. Ressalto que tal inspiração advém das pesquisas genealógicas realizadas por Michel Foucault, como modo de proceder em uma pesquisa histórica, que parte de uma questão do presente e que, portanto, implica fazer a história do presente. Nesse sentido, Ewald (2000, p.11) corrobora com tal argumento ao salientar que a hipótese geral do trabalho de Foucault seria a de que as estratégias e as “tecnologias de poder que nos constituem, permitem e produzem formações de saber e verdade que lhes são necessárias para se consolidarem como evidentes, naturais e se tornarem, dessa maneira, invisíveis”.

Desse modo, a partir das palavras do autor, destaco que, nessa perspectiva, o presente assume uma centralidade no estudo da constituição histórica de determinado objeto a partir de questões consideradas problemáticas em relação ao mesmo na atualidade. Nessa dimensão, a história não é compreendida somente com a ideia de passado. Entende-se o passado através do olhar do presente. A procura pela história dos objetos do passado é uma

tentativa de compreender as condições de possibilidade que os produziram e nos levaram a constituir o presente. Portanto, é possível dizer que, nos próprios trabalhos de Foucault, as questões problemáticas seriam o porquê de certas definições parecerem inquestionáveis. Entre os questionamentos formulados pelo filósofo em suas pesquisas, encontram-se os relativos ao porquê da loucura ter sido definida como doença mental, razão pela qual a prisão se tornou uma forma exclusiva de punição, etc.

Assim, reafirmo que a história parte do presente para o passado com a intenção de formular considerações para questionamentos no presente. Por isso, conforme corrobora Larrosa (2002, p.330), a história do presente “[...] tem a ver com a problematização das evidências e universalidades que nos configuram em nossas formas de conhecimento, em nossas práticas punitivas, em nossas formas de relação, com os demais e conosco”. Pode-se dizer, portanto, que o presente para Foucault traz consigo continuidades, descontinuidades e rupturas em relação ao passado. Por conseguinte, recorre-se ao passado como modo de aprofundar a problematização das condições em que vivemos. O passado não é visto de forma linear; nele não se projeta o cumprimento de um sentido ou de um progresso. Não se procura, no passado, a confirmação (ou o reencontro) de nossos valores, de nossa racionalidade e de formas específicas de organização social. Conforme esclarece Ratto (2004), analisa-se o passado desde “dentro” e através das condições de possibilidade de suas próprias formas de refletir e de operacionalizar a existência humana. Nessa direção, vale dizer que, mesmo se o presente é objeto último da investigação, a busca no passado não significa uma tentativa de prever as dificuldades do tempo presente ou de compreender o presente tendo em vista as razões do passado, já que este não representa um lugar fixo, um espaço preservado que possibilitaria descobrir verdades até então desconhecidas. Nesse caso, Foucault (1995a, p.21) confirma os argumentos desenvolvidos até o momento quando afirma que a genealogia não pretende voltar no tempo para estabelecer novamente uma grande “continuidade para além da dispersão do esquecimento, [e de que] sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início”.

A partir da apresentação de algumas considerações a respeito do modo de olhar para o passado (na perspectiva em que se insere o presente capítulo), complementarmente, cabe enfatizar que Foucault, em suas pesquisas genealógicas, está interessado na dimensão imprevisível e, muitas vezes, repentina das mudanças, ou seja, na descontinuidade dos acontecimentos. Acontecimentos que estão fora da lógica das evidências, da previsibilidade, da confirmação das intenções primeiras, ou seja, são entendidos por Foucault (1995a, p.28)

como “[...] relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que se enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada mascarada”. Desse modo, a história genealógica⁵², a partir da noção de descontinuidade, procura desfazer os pontos fixos, quebrar as identidades, introduzir o corpo na história, fazendo reaparecer os acontecimentos. Percebe-se, então, que a história não é pensada como um produto de uma necessidade, como seriam as de ordem econômica, política, social, etc. A referida consideração se justifica nas próprias palavras de Foucault (apud DROIT-POL, 2006, p. 98), em entrevista intitulada *Eu sou um pirotécnico*, quando declara:

[...] Considero que a minha tarefa é dar o máximo de oportunidades à multiplicidade, ao encontro, ao impossível, ao imprevisível... Esta maneira de interrogar a História a partir destes jogos de possibilidade e impossibilidade é, a meu ver, a mais fecunda quando se quer fazer uma História política e uma política histórica. No limite, pode-se pensar que é o mais impossível, finalmente que se tornou necessário. É preciso dar o máximo de oportunidades ao impossível e dizer-se: como essa coisa impossível efetivamente aconteceu?

A partir do referido autor, é possível perceber que ele procura produzir rupturas com a lógica da linearidade e do desenvolvimento, que marcaram a racionalidade científica moderna, ou seja, não entendendo a história como identificada com um ideal de cientificidade, compreendida enquanto uma disciplina que tem como ocupação registrar “a verdade” dos fatos e o que “realmente” aconteceu em períodos passados⁵³. Percebe-se que a genealogia estuda como se constroem as possibilidades dos discursos/saberes em meio às relações de poder, que caracterizam e legitimam o que é considerado como sendo verdadeiro em cada época. Portanto, é conveniente ressaltar que tal modo de compreensão da história deve-se às influências que o autor recebeu a partir de suas leituras de Nietzsche. Assim, destaque como uma dessas influências a utilização da genealogia como modo de proceder em seus estudos históricos. Dussel (2004) reafirma tais considerações ao discutir os usos da genealogia e ao salientar que a reativação da mesma por Foucault pode ser considerada a maior contribuição do filósofo em relação à escrita da História. Para a autora, o texto

⁵² Foucault (2006, p.145), ao discutir a história genealógica, esclarece que a mesma “não se trata tanto de um método, mas de um ponto de vista, um ajuste do olhar, uma maneira de fazer girar o suporte das coisas, pelo deslocamento de quem as observa”. Destaca ainda “que, ao desinstitucionalizar e desfuncionalizar as relações de poder, se pode apreender sua genealogia: isto é, sua maneira de formar-se, conectar-se, desenvolver-se, multiplicar-se, transformar-se, a partir de processos que não são em absoluto relações de poder”. [tradução livre]

⁵³ A esse respeito, sugiro a leitura de VEYNE, Paul. M. *Como se escreve a história*: Foucault revoluciona a história. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. 4.ed.. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. 285p. Paul Veyne problematiza a escrita da história e os discursos que a constituem, indagando o leitor a respeito de seu entendimento sobre esse campo de saber como uma ciência ou como um conjunto de teorias que tem como principal objetivo explicar os fenômenos e os acontecimentos.

Nietzsche, a Genealogia e a História foi o ensaio mais sistemático que Foucault (1995a) escreveu a respeito do tema. Nesse sentido, saliente que, em tal ensaio, o filósofo, baseado em Nietzsche, propõe uma abordagem da História que recusa a busca da origem (*Ursprung*) – entendida como começo nobre, local onde estaria oculto o sentido do passado, momento em que tudo começou, lugar de pureza, perfeição e verdade –, investe contra a noção de totalidade e necessidade e volta-se para o jogo fortuito das dominações que constituem os acontecimentos. Devido a tal investimento, o filósofo retoma passagens de Nietzsche e apresenta a genealogia como proveniência (*Herkunft*) e emergência (*Entstehung*).

A genealogia nietzschiana, destaca Ratto (2004, p.12), em sua dimensão de proveniência, “[...] relaciona-se metaforicamente com a linhagem, com a proveniência das famílias, com um remoto fazer parte de algo, do ponto de vista do sangue, da raça ou da tradição”, mas é importante esclarecer que não se trata de procurar uma filiação identitária que seja coerente, evolutiva, unificada, etc. Nessa direção, Foucault (1995a, p.20) enfatiza que a análise da proveniência (*Herkunft*) busca as “[...] marcas sutis, singulares, sub-individuais que podem se entrecruzar [no indivíduo] e formar uma rede difícil de desembaraçar”, ou seja, busca as discontinuidades, as singularidades, os acidentes que constituem o jogo da herança que algo carrega em si, no qual o corpo⁵⁴, enquanto *superfície de inscrição dos acontecimentos*, é o lugar que carrega as marcas dessa trajetória. Assim, de acordo com Veiga-Neto (1996a, p.210), o “[...] exame da proveniência nos leva à emergência. *Herkunft* e *Entstehung* articulam-se e complementam-se como lentes pelas quais se lança o olhar genealógico”. Desse modo, a emergência (*Entstehung*) é entendida como a entrada em cena de forças, o ponto de surgimento, a lei singular do acontecimento através da qual o genealogista procura exhibir como algo aparece no decorrer do tempo, evidenciando quais forças entraram em disputa para a sua definição e no que elas se apoiaram para atuar.

A partir das considerações desenvolvidas (ainda que de forma breve) a respeito da genealogia, é possível compreender as palavras de Veyne (1998, p.273) quando afirma que o interesse de Foucault pela história não se concentra na

[...] elaboração de constantes, quer sejam filosóficas, quer se organizem em ciências humanas; está em utilizar as constantes, quaisquer que sejam, para fazer desaparecerem as racionalizações, que renascem, incessantemente. A história é uma genealogia nietzschiana. É por isso que a história, segundo Foucault, passa por ser filosofia (o que não é verdade, nem mentira); em todo caso, ela está muito longe da vocação empirista tradicionalmente atribuída à história. ‘Que não entre ninguém

⁵⁴ É o próprio Foucault (1995a, p.22) quem se refere ao corpo dizendo que o mesmo é “superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do Eu (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volumosa em perpétua pulverização”.

aqui que não seja, ou que não se torne, filósofo'. História escrita mais em palavras abstratas do que em semântica de época, ainda carregada de cor local; história que parece encontrar, por toda parte, analogias parciais, esboçar tipologias, pois uma história escrita em uma rede de palavras abstratas apresenta menos diversidade pitoresca do que uma narrativa anedótica

As palavras do autor a respeito do modo como Foucault, a partir de sua inspiração em Nietzsche, compreende a história, evidenciam, sobretudo, a importância de olharmos o passado como contra-memória⁵⁵ e o presente como problemático, para, desse modo, irmos além daquilo que somos, inventando novas possibilidades de vida. Portanto, inspirando-me em Foucault, ressalto que é possível problematizarmos as práticas nas quais estamos inscritos, os (diferentes) modos pelos quais somos subjetivados, desconstruindo o que aparentemente nos parece “natural” e destacando seu caráter de produção e de fabricação. Assim, prosseguindo as discussões empreendidas até o momento, considero importante destacar, a partir da próxima seção, algumas notas a respeito da trajetória do curso de Pedagogia no Brasil e da constituição do pedagogo enquanto profissional da educação.

5.2 PRIMEIRA NOTA – PEDAGOGIA: UMA VARIEDADE DE HABILITAÇÕES

As habilitações oferecidas pelo curso de Pedagogia no decorrer de sua trajetória podem ser consideradas como características marcantes de tal graduação, pois, entre outros aspectos, além de terem provocado entre a comunidade acadêmica (alunos, professores e demais interessados) um intenso debate a respeito da “identidade” profissional do acadêmico egresso do curso, evidenciaram, em muitos casos, o caráter abrangente e, muitas vezes, precário dos currículos de formação do pedagogo. A maioria dos cursos de Pedagogia existentes em nosso país até o ano de 2006, conforme Bordas (2008), era mantida por instituições de ensino superiores privadas (pequenas “fábricas de diplomas”), nem sempre merecedoras de classificação, que ofereciam um mosaico de habilitações aos interessados. Nesse sentido, Bordas (2008) ainda destaca que a ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia possibilitou que as instituições de ensino superior oferecessem habilitações conforme os interesses das mantenedoras, a procura dos alunos e as exigências do mercado de trabalho, o que refletiu em uma diversidade de propósitos e

⁵⁵ Conforme Rago (2000, p.109), “nessa reversão das regras do jogo em que se trata de fazer da história uma ‘contra-memória’ e de desdobrar uma outra forma de tempo, Foucault descobre três usos possíveis que se opõem às três modalidades platônicas de história: o uso paródico e destruidor da realidade, contra o que opõe o tema da história reminiscência e do reconhecimento; o uso dissociativo e destruidor da identidade, que estilhaça a história-continuidade ou tradição; o uso sacrificial e destruidor da verdade, voltado contra a história-acontecimento”.

formatos curriculares. A pesquisadora Tanuri (2008), ao realizar um mapeamento das habilitações oferecidas pelos cursos sob o rótulo de Pedagogia em nosso país (antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares em 2006) que estavam ao lado de um significativo número de cursos que contemplavam unicamente a licenciatura em Séries Iniciais e Educação Infantil, encontrou as seguintes habilitações: *Pedagogia na escola e na empresa*, Educação e trabalho não escolar, Tecnologia educacional, *Treinamento e desenvolvimento na empresa*, Pedagogia nas instituições e nos movimentos sociais, *Pedagogia empresarial contemporânea*, Pedagogia para educadores do campo, Educação inclusiva, Formação do pedagogo na educação de jovens e adultos, Formação do pedagogo da sala de aula: magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, Formação do pedagogo da escola: orientação educacional e supervisão escolar, Pedagogo articulador do trabalho pedagógico na dimensão interdisciplinar: administração/supervisão/orientação educacional, Pedagogia em gestão social, *Pedagogia na empresa*, *Pedagogia e gestão de projetos educativos*, *Pedagogia desenvolvimento e treinamento na empresa*, Pedagogia ensino religioso, *Pedagogia recursos humanos* e Pedagogia inspeção escolar.

A leitura das habilitações apresentadas por Tanuri (2008) possibilita destacar: a) a multiplicidade de formações que eram oferecidas pelos cursos de Pedagogia antes da homologação das Novas Diretrizes Curriculares em 2006; b) a abrangência que tinham os cursos de Pedagogia em relação aos seus currículos de formação acadêmica; c) a diluição da figura do pedagogo e sua difícil visibilidade enquanto profissional; d) o marcante deslocamento dos estudos da área educacional para empresarial, evidenciando a ênfase de uma formação superior pautada na lógica técnico-instrumental administrativa, em consonância com os discursos de empresariamento educacional⁵⁶. Em relação ao último aspecto citado, cabe ressaltar o número significativo de cursos de Pedagogia, entre os apresentados anteriormente, que estavam voltados para o trabalho do pedagogo nas empresas. Tal tendência de formação pode ser relacionada ao processo de empresariamento educacional, que se encontra cada vez mais presente na sociedade contemporânea, à grande demanda de

⁵⁶ Termo cunhado por Hattge (2007). A esse respeito, ver HATTGE, Morgana Domênica. *Escola campeã: estratégias de governamento e auto-regulação*. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Em sua Dissertação de Mestrado, a pesquisadora problematiza os discursos presentes nos materiais de divulgação e de implantação do Programa Escola Campeã (programa de gestão educacional, criado em parceria pelo Instituto Ayrtton Senna e Fundação Banco do Brasil, com o objetivo de superar o fracasso escolar, a evasão, a repetência e o analfabetismo através de uma gestão escolar eficiente), bem como as estratégias de governamento que se articulam no programa e de que forma operam sobre a escola e os sujeitos escolares.

alunos interessados em trabalhar em empresas (através do pagamento de um curso com valor módico em relação ao curso de Administração de Empresas) e ao suposto “prestígio” profissional a ser alcançado.

Corroborando com a referida afirmação, é possível citar como exemplo a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) de Cachoeira do Sul/RS que, impossibilitada pelas Novas Diretrizes Curriculares de oferecer o curso de Pedagogia Empresarial enquanto curso de graduação, passou a ministrar o curso de *Pedagogia das Organizações* em nível de pós-graduação (especialização) com carga horária de 390 horas (três semestres) e com os seguintes objetivos: a) preparar para o exercício das funções de Pedagogo nas Organizações, em nível de pós-graduação, através da formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios da contemporaneidade; b) desenvolver capacidades para gerenciamento de projetos e atividades estratégicas para solução de problemas; c) desenvolver habilidades e competências necessárias para a atuação profissional em processo de gestão e coordenação de práticas e programas de aprendizagem no contexto organizacional; d) oferecer elementos metodológicos para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que promovam intervenções eficazes nos diferentes contextos formadores.

Na mesma direção, a ULBRA de Canoas/RS passou a oferecer o curso de especialização em *Gestão de Educação Corporativa*, com carga horária de 390 horas (quatro semestres), com os seguintes objetivos: a) refletir sobre os fenômenos sociais e educacionais que ocorrem no ambiente empresarial; b) desenvolver uma concepção sistêmica de educação corporativa, integrando as necessidades dos indivíduos, dos grupos e da organização para implantação de processos educativos; c) identificar métodos, técnicas e ferramentas adequadas para a identificação de necessidades de aprendizagem no contexto organizacional; d) reconhecer as etapas e os componentes do planejamento da Gestão de Educação Corporativa; e) definir os processos de implantação dos processos educativos, considerando as necessidades de aprendizagem dos indivíduos e grupos e os resultados esperados pela empresa; f) formular um modelo de avaliação dos processos educativos desencadeados em ambientes empresariais que expressem os resultados reais do investimento realizado, expressos em aumento da produtividade e competitividade. Desse modo, a partir dos exemplos apresentados, concordo com Hattge (2007) quando afirma que a educação passa a ser vista como um campo de saber atravessado por um discurso empresarial, estruturado de acordo com a lógica do mercado. Portanto, a partir de tal modelo, a educação e o educador que está a serviço das empresas (antigo pedagogo e agora especialista em gestão das organizações) não são tratados de forma diferente de qualquer outro serviço ou mercadoria.

Por outro lado, tal processo de empresariamento educacional também pode ser percebido através da existência (e da proliferação) de projetos educacionais de empresas privadas que atuam individualmente (ou em conjunto) e de institutos⁵⁷ que procuram “colaborar” com a “melhoria” da educação em nosso país, anunciando em seus programas a erradicação do analfabetismo, da evasão escolar, da repetência, a melhoria dos resultados nas avaliações externas, entre outros aspectos que assolam o meio educacional. Nesse sentido, concordo com Costa, S. (2005, p.1269) quando afirma que tal educação mistura-se com uma espécie de marketing e prestação de serviços, operando, inclusive, no regime de franquias. “Psicologia, educação, auto-ajuda e técnicas de administração e de marketing, cada vez mais imbricadas entre si, perfazem novas tecnologias de gestão das subjetividades, que assediam cada vez mais o cotidiano das escolas e professores”. Assim, é possível dizer que programas de gestão estratégica, metas (a curto, a médio e a longo prazos), planos de ações, mapeamento de competências dos profissionais da educação, programa de meritocracia para o magistério, avaliações institucionais, auditorias deixam de fazer parte apenas do universo empresarial e passam a compor a nova ordem do discurso educacional.

A partir das discussões apresentadas, interessa ainda compreender como se proliferaram (além da Pedagogia Empresarial) as demais habilitações do curso de Pedagogia no decorrer de sua trajetória. Nesse caso, é possível continuar desenvolvendo a discussão a partir da própria Pedagogia Empresarial, já que a mesma pode ser considerada como oriunda da antiga habilitação em Pedagogia Administração Educacional, que teve sua emergência ao lado da Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Inspeção Escolar. Tais habilitações

⁵⁷ Desse modo, cito como exemplo *O Movimento Todos pela Educação*. Tal movimento é apoiado pelas seguintes empresas: Banco Real, Dpaschoal, Fundação Bradesco, Itaú, Gerdau, Instituto Camargo Corrêa, Odebrecht e Suzano. O objetivo do *Movimento Todos pela Educação* é o de efetivar o direito à educação de qualidade para todos. Este movimento estabeleceu cinco metas que o Brasil deve alcançar até 2022. Tais metas são as seguintes: Meta 1 – toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2 – toda criança plenamente alfabetizada até os oito anos; Meta 3 – todo aluno com aprendizado adequado à sua série; Meta 4 – todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; Meta 5 – investimento em Educação ampliado e bem gerido. Maiores informações estão disponíveis em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/>>. Na mesma direção, também pode ser citado o *Instituto Fernand Braudel*, que é apoiado pelas seguintes empresas: AES Eletropaulo, AES Tietê, BASF, Bradesco, Brasmotor, British Gas/COMGAS, Embraer, Fundação Itaú Social, Fundação Joseph Safra, Future Brand, GE Foundation, Instituto Sangari, Instituto Unibanco, Itaú, Klabin, Moore, Natura, Philips, Souza Cruz, Tinker, Unilever Foundation, Vale e World Fund. Dentre as ações do referido Instituto, destaco a proposta de Reforma do Ensino no Estado de São Paulo. Nesse sentido, conforme consta no site, “o Instituto Fernand Braudel está desenvolvendo um programa de pesquisas, debates e mobilização pública em prol da melhoria do ensino público em São Paulo e no Brasil. A partir de análises de experiências nacionais e internacionais bem-sucedidas, trabalharemos em consulta com gestores públicos, professores, políticos, empresários, pais e alunos para auxiliar no desenvolvimento de propostas de políticas e programas capazes de melhorar o ensino e o aprendizado na rede pública. Nosso propósito é somar esforços com lideranças que já demonstram interesse pela reforma do ensino”. Informações detalhadas a respeito do Instituto Fernand Braudel podem ser obtidas em: <<http://www.braudel.org.br/>>.

formavam o chamado pedagogo “especialista” em educação que, além de atuar na área escolhida, poderia também exercer a docência como professor no Curso Normal. Nessa direção, após evidenciar tal continuidade na formação do pedagogo, é válido lembrar que, diante das expectativas advindas da operacionalização da educação em função das necessidades específicas do mercado de trabalho, em 1969, o parecer do Conselho Federal de Educação nº 252 (que vigorou até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – 9394/96), de autoria do professor Valnir Chagas⁵⁸, aplicou os dispositivos da Reforma Universitária de 1968⁵⁹ ao curso de Pedagogia, procurando, de certo modo, resolver os impasses enfrentados até então. O referido parecer evidenciou, em seu conteúdo, a definição do profissional a ser formado pelo curso de Pedagogia, assim como esclareceu com maior precisão o campo de atuação do mesmo. Por outro lado, a Lei 5.692/1971 – Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus⁶⁰ – redimensionou o processo de escolarização, enfatizando uma formação técnica e utilitária (em nível de 2º grau) e instituindo a obrigatoriedade da Orientação Educacional no âmbito das escolas. Sendo assim, o curso de Pedagogia passou a conferir ao graduado o diploma de licenciado, entendendo a formação do mesmo a partir de um núcleo comum de estudos e de outro diversificado, de acordo com a habilitação escolhida. A Pedagogia passou a formar Professores para o ensino das Matérias Pedagógicas do Curso Normal e Especialistas para as atividades de Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar, no âmbito das escolas e sistemas escolares. Nesse sentido, é

⁵⁸ Conforme Bissoli da Silva (2003, p.57), o professor Valnir Chagas atuou no CFE por 18 anos (três mandatos de seis anos), “período em que praticamente escreveu a legislação vigente até o final de 1996, quando da aprovação da nova LDB”.

⁵⁹ Segundo De Marco (2002, p.47), “a partir da normatização da lei nº 5.540/1968, ocorreu a reformulação estrutural da Universidade Brasileira. Entre outros aspectos, essa legislação foi estabelecida sob a proteção do ato institucional nº 5 e do decreto-lei nº 477/69, que proibiam a manifestação política na universidade. Com a reforma, aconteceu a separação entre cursos e departamentos na universidade; as áreas de conhecimento ficaram divididas, o que dificultava a mobilização dos estudantes. Através da departamentalização, da criação da matrícula por disciplina e do regime de créditos, desejava-se racionalizar as atividades universitárias a fim de evitar o desperdício de recursos humanos e materiais”. Portanto, a lei da Reforma Universitária provocou mudanças nos cursos de formação de professores, assim como na Faculdade de Educação, à qual conferiu a função de formar “especialistas em educação”. Tais mudanças podem ser consideradas advindas, entre outros aspectos, das estreitas relações que se desenvolveram na década de 60 entre os governos latino-americanos e os Estados Unidos. Conforme Figueiredo e Cowen (2005, p.188), “o departamento de estado americano, por intermédio da Agência Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID), reformulou sua política para América Latina, particularmente em Educação. Vários acordos foram assinados e a assistência técnica aumentou. A teoria do capital humano, favorecida e disseminada por organizações internacionais, substituiu os conceitos de cidadania e igualdade, desenvolvidos por movimentos políticos liberais e populistas anteriores. As políticas e as estratégias governamentais eram fortemente baseadas no planejamento, notadamente do ensino superior, para o mercado de trabalho”.

⁶⁰ É possível dizer que tal legislação evidenciou a forte influência dos peritos da Agência Americana de Desenvolvimento Internacional (USAID), na qual a educação era conceituada como um instrumento para o desenvolvimento do país e as escolas como espaços aptos a treinar a força de trabalho. Desse modo, a reorganização dos Cursos de Pedagogia enfatizava o treinamento nas diferentes áreas de especialização – supervisão escolar, administração, inspeção e orientação educacional.

relevante destacar as análises de Costa, J. (2002, p.35) quando a autora, em sua pesquisa, ao problematizar as práticas operadas por tais habilitações, afirma que compreende

[...] a prática da pedagoga – a Especialista da Educação –, como uma forma de capturar o ser humano. A Orientadora Educacional por um caminho, qual seja, o da captura dos alunos, ajustando-os. A Supervisora, na captura das professoras, coordenando o planejamento de ensino e buscando formas de assegurar a sua ação em conformidade com os objetivos propostos pela lógica do sistema. É válido ainda frisar, que também percebo a prática da Administração e da Inspeção Escolar como práticas de governo. A primeira atua na forma de estruturação da escola, e a segunda, leva a efeito um controle do sistema de ensino que liga a Instituição Escolar à Superintendência dos Sistemas. Em suma, são práticas que subjetivam, disciplinam e produzem sujeitos úteis e aptos para atuarem num determinado modelo de sociedade.

Desse modo, a partir do dito pela autora, é importante destacar que as orientações em relação à formação dos “especialistas em educação” (presentes no parecer anteriormente referido) fundamentaram-se em uma pedagogia tecnicista, que tinha como conceitos políticos a capacitação de professores e especialistas para atender às exigências do setor produtivo do mercado. Porém, as discussões referentes ao curso de Pedagogia e suas habilitações continuaram na pauta de discussão dos legisladores, pois se percebia que tal curso não estava atendendo aos princípios pelos quais havia sido reformulado. Princípios que não estiveram claros para os legisladores do ensino e para a comunidade acadêmica desde a emergência do Curso de Pedagogia em 1939. Portanto, é preciso salientar que, desde a criação do Curso de Pedagogia em nosso país, houve impasses em relação ao currículo de tal graduação (bacharelado e licenciatura) e ao campo de atuação do profissional que estava sendo formado. A graduação em Pedagogia, na época de sua emergência, assim como os cursos de Ciências Sociais, Filosofia, História Natural, Geografia, História, Química, Física, Matemática e Letras, era responsável apenas pela formação superior em nível de bacharelado, enquanto o curso de Didática assumia a formação do licenciado, constituindo, desse modo, o esquema “3+1”, que perdurou por mais de duas décadas. Portanto, nos cursos de bacharelado, eram necessários apenas três anos para desenvolver o conteúdo específico da área do saber, sendo que, para se tornar licenciado, era preciso o acadêmico cursar um ano de Didática, no qual se realizava a formação pedagógica através do estudo de métodos e de técnicas a serem utilizados no trabalho docente.

Em relação ao curso de Pedagogia, é importante destacar que no bacharelado estudavam-se generalidades como conteúdo de base, deixando o conteúdo específico de tal graduação para ser visto no curso de Didática pelos egressos que estivessem interessados em

exercer a docência no curso Normal. Nessa época, o campo de trabalho para o bacharel em Pedagogia, enquanto “técnico em educação”, não era promissor, embora houvesse a expectativa de que o mesmo estivesse sendo preparado para exercer importantes atividades técnicas no Ministério da Educação. Não havia mercado de trabalho para a atuação profissional do bacharel em Pedagogia e a alternativa viável consistia na realização do curso de Didática, tendo em vista atuar como professor no curso Normal, sendo que este campo de trabalho não era exclusivo do pedagogo, podendo ser exercido por um licenciado advindo de outro curso. Desse modo, a falta de conteúdo específico para o Curso de Pedagogia gerou distorções, entre as quais, conforme Brzezinski (1996, p.46), destaca-se o “arranjo” que na época beneficiou os pedagogos, ou seja, “esses profissionais, por concessão, adquiriram o direito de lecionar Matemática e História no 1º ciclo e Filosofia no curso colegial do ensino secundário, sem o preparo exigido para se tornarem professores”.

Por outro lado, a partir da breve digressão a respeito dos impasses vivenciados pelos graduados em Pedagogia em relação à delimitação do campo profissional e do conteúdo de tal curso desde a sua emergência, considero conveniente destacar que, após seis anos de operacionalização do parecer nº 252/1969, este foi ameaçado mediante a Indicação 67/1975, de autoria do conselheiro Valnir Chagas. A indicação apresentou uma nova regulamentação aos estudos superiores de educação, prevendo que tais estudos passariam a compreender a formação pedagógica das licenciaturas e anunciando a abertura para formação do professor em nível superior para os Anos Iniciais de escolarização. O conselheiro prosseguiu suas considerações com outras indicações, como a nº 68/75 do CFE, que previu uma redefinição da formação pedagógica dos cursos de licenciatura, a nº 70/76, que prescreveu o preparo de especialistas em educação e a nº 71/76, que se referiu à formação do professor para a educação especial.

As indicações do conselheiro não foram aceitas pelos educadores, que, através de um processo de mobilização, enfrentaram as imposições institucionais do Conselho Federal de Ensino, impedindo a oficialização de muitas delas. Desse modo, é possível citar como exemplo das indicações sustadas as que se referiam às funções do curso de Pedagogia. Essas indicações, embora aprovadas pelo Conselho e homologadas pelo então ministro da Educação e Cultura, após incisiva reação de setores envolvidos com o assunto, foram sustadas e devolvidas ao Conselho. Em relação às indicações sustadas, referentes especificamente ao curso de Pedagogia, destacam-se as análises realizadas por De Marco (2002, p.57) quando a autora afirma que “embora tivesse havido alguma abertura, a situação do curso se agravou, havendo ameaça de extinção. [...] A formação do pedagogo tendia a ser remetida aos

institutos básicos, reforçando as licenciaturas e desaparecendo o curso de Pedagogia”. Por outro lado, com a não-oficialização das referidas indicações, houve uma intensa mobilização dos professores no intuito de discutir a formação dos profissionais da educação. Apesar de todas as tensões vivenciadas em relação à extinção do curso de Pedagogia, este foi preservado, considerando que os educadores estavam engajados em estudos e pesquisas sobre a formação de professores e defendiam a existência de tal graduação. A partir de tais discussões, duas novas funções começaram a conquistar espaço na formação do pedagogo, ou seja, a docência para Educação Especial e para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, a formação para docência nas Séries Iniciais foi, inicialmente, incorporada ao curso como extensão de sua antiga função referente à formação pedagógica do magistério de nível médio. Posteriormente, a formação de professores para as Séries Iniciais tornou-se uma das habilitações do curso de Pedagogia e, em muitos casos, pré-requisito para as demais.

Por outro lado, no final da década de 1970, a partir da notícia de que as indicações em relação ao curso de Pedagogia que haviam sido sustadas começavam a serem reativadas, professores e estudantes universitários se organizaram e começaram a se manifestar novamente. Conforme demonstra Bissoli da Silva (2003) em sua pesquisa, destacam-se, nesse sentido, como importantes manifestações em relação aos rumos do curso de Pedagogia: o *I Seminário de Educação Brasileira*, realizado na Universidade de Campinas em 1978, e a *I Conferência Brasileira de Educação*, realizada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1980, que discutiram, entre outros assuntos, o fato de o curso de Pedagogia assumir a docência como sua base de formação. Nesse sentido, é possível dizer que tais encontros contaram com a presença de professores e estudantes universitários de vários pontos do país, desencadeando um processo de resistência através da criação do Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, o qual passou a atuar através da articulação de comitês regionais que foram sendo criados. A partir de 1990, conforme Brzezinski (1996, p.225), o curso de Pedagogia se firma em todo país, “formando prioritariamente o pedagogo para atuar na escola como professor e não como especialista, embora a formação deste prossiga em algumas instituições, em habilitações revistas e redimensionadas”, de acordo com o entendimento de pedagogo defendido pelo Movimento Nacional.

No entanto, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, ao introduzir alguns indicadores, visando à formação de profissionais para educação básica, trouxe o curso de Pedagogia novamente à pauta de discussões, pois a referida lei introduziu os

institutos superiores de educação como uma possibilidade (além das universidades) de formação de docentes para atuar na educação básica e incluiu como tarefa de tais institutos a formação de docentes para educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental. Estas orientações presentes na LDB deram margem a especulações em relação ao curso de Pedagogia continuar ou não mantendo a função de formação de professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a qual lhe havia sido atribuída. Tal impasse foi resolvido a partir do momento em que o Ministério da Educação e Cultura sinalizou pela manutenção do curso, ao solicitar, por meio do Edital nº 4/97 da Secretaria de Educação Superior (SESu), que as instituições encaminhassem propostas para as Novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores a serem elaboradas pela Comissão de Especialistas. Após a resolução dos referidos impasses, iniciou o processo de discussão e elaboração das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, que culminou com seu processo de homologação em 04/04/2006. A partir de então, a graduação em Pedagogia enfocou a docência como base de formação, habilitando o pedagogo para atuar enquanto professor de crianças com idade de zero a dez anos, do Curso Normal, de jovens e adultos, de cursos técnicos na área de educação (a serem criados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC) e na gestão das escolas.

Assim, a partir das discussões apresentadas na presente nota, é possível observar que, no decorrer da trajetória do Curso de Pedagogia, muitas foram as denominações atribuídas à figura do pedagogo enquanto profissional da educação. O pedagogo bacharel (“técnico em educação”), o pedagogo bacharel e licenciado para atuar como professor no Curso Normal, o pedagogo “especialista” em educação (supervisor escolar, inspetor, administrador, orientador educacional), o professor do Curso de Magistério, o pedagogo especialista e professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o pedagogo professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, da Educação Especial, o pedagogo das mais variadas habilitações inventadas pelas instituições da rede privada de ensino (empresarial, do campo, de jovens e adultos, entre outras criações anteriormente citadas) e, enfim, o pedagogo generalista, que emerge carregando consigo todas as marcas de um curso que, até bem pouco tempo, não sabia qual era sua função.

5.3 SEGUNDA NOTA – PEDAGOGO: ESPECIALISTA OU PROFESSOR?

Administrar, supervisionar e orientar são ações transitivas que supõem um objeto representado, no caso pelo conhecimento e pela vivência de escola, de ensino e de aluno; daí porque todo especialista em Educação tem que ser primeira e basicamente educador. A especialidade – são ainda palavras de Anísio Teixeira – é uma opção posterior que faz o professor ou o educador já formado e com razoável experiência de trabalho. (CHAGAS, 1980, p.320).

As palavras do Conselheiro Valnir Chagas evidenciam a polêmica instaurada, ainda na década de 1970, através dos Pareceres (não homologados) 67 e 68/75 e 70 e 71/76, que propunham a revogação da Resolução 02/69 e a formação do pedagogo (especialista e do professor para o ensino das Matérias Pedagógicas do Curso Normal) a ser realizada em habilitações acrescentadas aos cursos de licenciatura. Conforme Rodrigues e Kunzer (2007, p.43), o referido relator “propunha cursos de licenciatura para formação de professores, sendo que as habilitações seriam acrescentadas a esses cursos. Ao Curso de Pedagogia caberia a formação do professor para atuar nas séries iniciais, sendo subsequente a formação do especialista”. Para tais autoras, essa proposição, que não foi homologada na época, foi reeditada (em parte) a partir das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (DCNs) de 2006, já que considera o especialista em educação um prolongamento do professor. Desde a época em que Valnir Chagas relatou os Pareceres anteriormente citados, acirrou-se a seguinte questão: Pedagogo: especialista ou professor? Questionamento. Dúvida. Embates. Luta pela definição de uma (suposta) “identidade” profissional para o pedagogo. Questão marcante que provocou intensos debates até a homologação das novas DCNs para o Curso de Pedagogia, na qual, sobretudo, a posição de formação de um pedagogo generalista defendida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e pelo Movimento Estudantil (ME) foi atendida.

De um lado, a ANFOPE⁶¹, apoiada pelo FORUMDIR, ANDES, ANPED, CEDES⁶², defendendo o que denominavam como sendo a pedagogia plena (ao mesmo tempo licenciatura e bacharelado, ou seja, o curso deveria formar o docente e o especialista). Do outro, o grupo do Manifesto dos Educadores Brasileiros, representado pelos professores José Carlos Libâneo e Selma Garrido Pimenta, defendendo o Curso de Pedagogia enquanto campo

⁶¹ Para obter informações detalhadas a respeito da trajetória da ANFOPE e de suas propostas para formação docente, sugiro a leitura da pesquisa de MASSIAS, Simone Carvalho. *As propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para a definição do curso de Pedagogia no Brasil (1990-2006)*. São Paulo: PUC, 2007. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

⁶² Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas – FORUMDIR; Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED; Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES; Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES.

científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência e, somente por isso, como um curso. Nessa direção, os signatários do referido Manifesto defendiam o Curso de Pedagogia como bacharelado, no qual deveria ser garantida a pesquisa. Corroborando com o Manifesto dos Educadores Brasileiros, a Federação Nacional de Entidades Representativas de Supervisores Educacionais (FENERSE), formada por entidades representativas, como Associações e Sindicatos da Supervisão Escolar, defendia a formação dos Profissionais da Educação (os “especialistas”) no curso de graduação em Pedagogia. Por outro lado, o Movimento Estudantil – ME, através das entidades representativas nacionais e estaduais, reforçava o posicionamento da ANFOPE, defendendo a formação do pedagogo unitário, na qual não deveria existir a separação entre a docência, a gestão dos processos educativos e a pesquisa.

Portanto, a partir das referidas considerações, considero proeminente retomar (brevemente) alguns aspectos sobre a emergência da formação dos (ditos) “especialistas” no Curso de Pedagogia, que foi operacionalizada através da homologação do Parecer nº252/69 e da Resolução nº 02/69, que evidenciaram, sobretudo, o avanço da diversificação e da especialização em termos de habilitações na formação do pedagogo. Assim, é preciso esclarecer que o Parecer nº 252/69 somente pode ser entendido no contexto de toda a política nacional a partir de 1964, especialmente da política do Estado para educação em nosso país⁶³. Destacaram-se, nesse período, leis e decretos correlatos (Lei 5.540/68 – reforma do ensino superior; Lei nº 5692/71 – reforma do ensino primário e médio; Parecer nº 252/69 – formação pedagógica das licenciaturas e o Parecer nº 252/69), que tinham em comum a ênfase (exacerbada) na relação entre educação e desenvolvimento a partir de uma perspectiva tecnicista. É possível dizer que essas legislações educacionais tinham como objetivo, entre outros, a adaptação da educação às necessidades de desenvolvimento do Estado dentro dos

⁶³ No final de março de 1964, iniciou-se o período ditatorial em nosso país, que teve duração de 21 anos. A ditadura teve início com o golpe militar que depôs o presidente João Goulart e o seu final com a eleição indireta (via Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985. Conforme Ghiraldelli Júnior (2006, p.111), com o aumento da inflação na década de 1960 “e com a crise econômica, ficou fácil para os setores conservadores influenciarem os setores médios da população a se mobilizarem em passeatas contra as organizações de trabalhadores daquela época, em geral ao lado de João Goulart. Este, por sua vez, tentou mobilizar tais setores em sua defesa. Promoveu célebres comícios em defesa do que seria sua plataforma de governo em favor dos trabalhadores, em especial, as então chamadas ‘Reformas de Base’. Foi nesse clima que nossa sociedade encerrou a experiência democrática que vinha ocorrendo desde 1946”. Portanto, é possível dizer que, no período ditatorial (no qual se revezaram cinco generais no cargo de Presidente da República), a educação foi pautada pela repressão, privatização do ensino, institucionalização do ensino profissionalizante nas redes públicas regulares e variadas tentativas de desmobilização do magistério através da legislação educacional, e por outros fatores que corroboraram com a formação dos “especialistas” no Curso de Pedagogia. Enfim, é possível dizer que a formação dos “especialistas” no Curso de Pedagogia foi decorrente da reestruturação tecnocrático-militar do Estado e da implantação de um novo modelo educacional, fundamentado nos princípios de racionalidade, de eficiência e de produtividade.

princípios de racionalidade técnica. Nessa direção, a educação deveria tornar-se mais racional, eficiente e produtiva, atrelada ao projeto de desenvolvimento econômico-social.

A própria reformulação do Curso de Pedagogia em 1969, focalizando a formação dos “especialistas” e professores das Matérias Pedagógicas do Curso Normal, pode ser tomada como exemplo evidente da operacionalização do princípio de racionalidade técnica na educação brasileira. Ao analisar o Curso de Pedagogia que formava pedagogos “especialistas”, Tanuri (2006) ressalta a natureza tecnicista que permeava este currículo, já que o mesmo vinculava o preparo específico do aluno a uma função bem definida no mercado de trabalho através do parcelamento das habilitações. Por essas razões, conforme já foi visto na seção anterior, nos anos de 1980, algumas Faculdades de Educação extinguiram do currículo do Curso de Pedagogia as habilitações para formação dos “especialistas”, passando a ter apenas duas habilitações: professor de Educação Infantil e professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Tal medida fez com que as Secretarias de Educação retirassem das escolas ou deixassem de contratar profissionais pedagogos especialistas, alterando o atendimento pedagógico-didático nas escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo.

Para os autores Libâneo e Pimenta (2002) (embora os mesmos sejam defensores da formação do bacharel no Curso de Pedagogia), a antiga formação do pedagogo, através das habilitações, apresentava alguns aspectos problemáticos, tais como: a) o caráter tecnicista do curso; b) a excessiva estrutura curricular, c) a fragmentação de tarefas no âmbito da escola; d) a separação do currículo em dois blocos: a formação pedagógica de base e os estudos correspondentes às habilitações. Por outro lado, é válido esclarecer que, mesmo havendo um currículo fragmentado de formação dos pedagogos especialistas, após o período ditatorial (nas Faculdades que mantiveram as habilitações, juntamente com a formação de professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental), houve debates intensos a respeito do papel desses profissionais nas escolas. Tais debates contribuíram, sobretudo, para (re)significar o espaço de atuação profissional dos pedagogos especialistas, para que os mesmos pudessem, de modo mais efetivo, contribuir com os professores e com a comunidade escolar. Assim, é importante esclarecer que houve inclusive discussões a respeito da integração entre o trabalho do orientador educacional e do supervisor escolar, tendo em vista o processo de gestão da escola, enquanto (pretenso) espaço de decisões coletivas e participativas.

Trago tais considerações com a intenção de destacar que os pedagogos especialistas formados pelo Curso de Pedagogia atualmente continuam trabalhando como supervisores

escolares e orientadores educacionais em escolas da rede pública e privada de ensino. Estes estabelecimentos de ensino exigem a formação acadêmica do pedagogo em nível de especialização, já que, a partir da homologação da DCNP, não existe mais a formação de supervisores e orientadores em nível de graduação. Embora a formação dos referidos profissionais não esteja mais ocorrendo na graduação em Pedagogia, continuam sendo oferecidos cursos em nível de pós-graduação (especialização) em Gestão Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, tendo em vista a qualificação dos interessados em atuar nessas áreas. Em alguns casos, os cursos de Orientação Educacional e Supervisão Escolar têm sido oferecidos concomitantemente, acreditando-se que, dessa forma, possa haver uma integração entre as duas funções dentro da escola. Em relação aos concursos públicos para os cargos de pedagogo especialista, pode-se dizer que os mesmos continuam existindo em muitos municípios e, neste caso, vale citar, inclusive, o Estado de São Paulo, que oferece concurso público até mesmo para diretor escolar.

No Rio Grande do Sul, é válido destacar a Associação dos Supervisores do Estado do Rio Grande do Sul (ASSERS) e a Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul (AOERS), as quais discutem a atuação dos pedagogos “especialistas” na contemporaneidade, promovem debates, cursos de extensão e especialização (pós-graduação), encontros regionais e nacionais, publicações através de revistas/jornais, além de constituírem-se enquanto espaço político de organização e defesa pelo reconhecimento desses profissionais no meio educacional. Ademais, embora a ênfase dos currículos dos novos Cursos de Pedagogia, que foram reformulados a partir das DCNs de 2006, seja a docência, esses, a partir de tais orientações legais, contemplam a gestão escolar. Nesse caso, defende-se que não há uma segmentação no processo de formação do pedagogo na graduação nem do trabalho a ser desenvolvido na escola, já que este profissional, além de ser docente, será habilitado também para atuar como gestor escolar. Em relação a essa nova proposta de formação do pedagogo, Libâneo (2006, p.859), enquanto signatário do Manifesto dos Educadores Brasileiros, expressa um posicionamento declaradamente contrário, apontando os seguintes aspectos como alguns problemas das imprecisões conceituais e ambiguidades das DCNs:

- a) limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista; b) o desaparecimento dos estudos de pedagogia no curso de pedagogia, levando ao abandono dos fundamentos pedagógicos necessários à reflexão do professor com relação à sua prática; c) o inchamento de disciplinas no currículo, provocado pelas excessivas atribuições previstas para o professor, causando a superficialidade e acentuando a precariedade da formação; d) o rompimento da tradição do curso de pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas (diretor de escola, coordenador

pedagógico), para pesquisa, para atuação em espaços não-escolares; e) a secundarização da importância da organização escolar e das práticas de gestão, retirando-se sua especificidade teórica e prática, na qualidade de atividades-meio, para assegurar o cumprimento dos objetivos da escola.

Nos tempos atuais, a partir das novas DCNs para o Curso de Pedagogia e dos ditos proferidos por Libâneo (2006), somos convidados a abandonar (pelo menos provisoriamente) o questionamento título da presente nota: Pedagogo: especialista ou professor? A nova questão agora é: Como formar (em um único curso) um pedagogo professor (de zero a dez anos, de jovens e adultos, do Curso Normal, de cursos técnicos na área da educação) e um gestor escolar? Novos tempos, novos embates. Momento de problematização: E agora, pedagogo?

5.4 TERCEIRA NOTA – A ANFOPE: TRAJETÓRIA E CONQUISTAS

Acredito que estamos iniciando uma etapa de construção de currículos de formação dos pedagogos que, tendo como *base a docência*, possam tratar da formação de forma articulada – *docência, gestão e pesquisa* – contribuindo para fortalecer a formação de profissionais para educação básica que tenham pleno domínio das condições objetivas da escola pública e possam contribuir para as *transformações* necessárias no campo do trabalho pedagógico, da organização da escola, dos processos formativos das crianças, jovens e adultos em nosso país. (FREITAS apud ASSIS, 2007, p.208) [*grifos meus*].

As palavras de Freitas, que foi presidente da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE no período de 1996 a 2000 e de 2004 a 2006 e que pode ser considerada uma das mais respeitadas e influentes representantes da defesa pela qualificação da formação de professores em nosso país, em resposta à entrevista realizada por Assis (2007), evidenciam, entre outros aspectos: a) a credibilidade que a pesquisadora confere às novas DCNP; b) a mística da associação, que é a defesa da docência como base de formação do pedagogo, na qual se deve articular também a gestão e a pesquisa; c) o cunho messiânico atribuído aos acadêmicos do Curso de graduação em Pedagogia após a reformulação dos currículos, já que se espera que os mesmos tenham pleno domínio das condições objetivas da escola pública e contribuam para as transformações de tal realidade. Faço tais considerações no intuito de destacar que tais aspectos foram pauta de inúmeras discussões desde a emergência da ANFOPE, na qual os integrantes da associação, entre outras demandas, reivindicaram a reformulação dos Cursos de Pedagogia e a elaboração das DCNP que garantissem a docência como base de formação.

Tendo em vista tais considerações, penso ser pertinente apresentar algumas informações a respeito da trajetória da ANFOPE e suas conquistas em relação ao Curso de Pedagogia em nosso país. Para tanto, utilizarei como referência para abordar os modos como foi sendo constituída a associação desde sua emergência, a pesquisa desenvolvida por Massias (2007), cujo título é *As propostas da Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação (ANFOPE) para definição do Curso de Pedagogia no Brasil (1990 -2006)*. Em sua pesquisa, a autora apresenta as propostas de formação elaboradas pela ANFOPE para definição do Curso de Pedagogia no Brasil, tendo em vista que tal graduação foi pauta de inúmeros debates no decorrer da trajetória da associação e intensificou-se a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. A descrição das propostas foi realizada pela autora a partir de uma análise textual dos documentos finais (atas e relatórios) elaborados pela própria associação ao término de cada encontro que promoveu, na qual constavam as discussões e os embates a respeito dos seguintes aspectos: a) definição do Curso de Pedagogia como sendo licenciatura ou bacharelado; b) debates a respeito da identidade do Curso de Pedagogia e do pedagogo enquanto profissional da educação.

A partir das referidas considerações, apresento, a seguir, algumas informações que considero pertinentes em relação à trajetória histórica da ANFOPE. A emergência da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação ocorreu a partir da criação do Comitê Pró-Formação do Educador, que teve origem no *I Seminário de Educação Brasileira em Campinas* – São Paulo e que pode ser considerado um marco representativo da mobilização dos educadores brasileiros em relação à qualificação da formação dos educadores. O comitê foi criado no final da década de 1970, época de favorecimento das mobilizações dos educadores, já que foi o momento em que ocorreu a abertura política do nosso país através do retorno de exilados, do término da censura à imprensa, da anistia e do movimento pelas *Diretas Já*. A intenção do comitê era a de possibilitar que os educadores interferissem nas decisões políticas, tendo em vista novos encaminhamentos na legislação educacional. Desse modo, é possível citar como exemplo uma das metas da época de criação do comitê: a intervenção na reformulação dos Cursos de Pedagogia, cujo processo já havia sido iniciado em 1975 com os pareceres de Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação – CFE.

O início da década de 1980 foi marcado por um período de articulação e de mobilização de diversos movimentos de educadores interessados na reformulação dos cursos de formação docente e na transformação do Comitê Pró-Formação do Educador em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – CONARCFE. Tal

comissão, conforme destaca Assis (2007), teve como luta principal a reformulação do Curso de Pedagogia, pois entendiam que as habilitações eram uma forma de fragmentação do conhecimento e ocasionavam o enfraquecimento do processo de profissionalização do pedagogo. Nessa direção, a comissão elaborou documentos e atuou na defesa pela reformulação dos cursos de formação, tendo como objetivos: o estabelecimento da docência como base da identidade de todos os profissionais da educação; a definição de um núcleo integrador nos currículos, buscando o estabelecimento de relações entre os aspectos teóricos e práticos da formação, além de lutar pelo estabelecimento de uma base comum nacional nos cursos de graduação.

No decorrer da década de 1980, o CONARCFE distanciou-se dos órgãos oficiais, como o Ministério da Educação e Cultura – MEC, tendo em vista prosseguir e ampliar suas lutas. O referido período foi promissor para a comissão, pois, através dos Encontros Nacionais⁶⁴ (de ocorrência anual), foram estabelecidas metas a serem alcançadas e a visibilidade em relação à mobilização dos educadores começou a tornar-se notória para os legisladores. No *V Encontro Nacional de Educadores*, ocorrido em 1990, o CONARCFE, devido à notoriedade alcançada desde a sua criação, foi transformado em ANFOPE, tendo em vista ampliar ainda mais a sua abrangência e a sua representatividade em nível nacional e ter maior participação na política educacional do país. Na ocasião do encontro, foi elaborado o estatuto da associação, no qual se optou pela manutenção das coordenações regionais e estaduais do movimento de educadores que existiam desde a criação da comissão e se deu prosseguimento aos trabalhos e às lutas anteriores. A partir de tal encontro, a associação passou por um período de reorganização e de consolidação de sua representatividade a partir da garantia de participação efetiva no Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica e da busca pelo apoio de demais entidades, dentre as quais se destaca a Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

As produções teóricas a respeito do Curso de Pedagogia, a tentativa de definição das funções do pedagogo e o acompanhamento de propostas curriculares implantadas em diferentes instituições de ensino superior no país começaram a ser apresentadas pela ANFOPE a partir de 1995, momento em que também começaram a ser discutidas questões

⁶⁴ Conforme Massias (2007), em 1986, houve o *II Encontro Nacional de Educadores*, promovido pelo CONARCFE, no qual se aprofundaram as discussões a respeito da base comum nacional para os cursos de formação dos profissionais da educação, definindo três dimensões que viriam integrá-la: epistemológica, política e profissional. O *III Encontro Nacional de Educadores* ocorreu em Brasília no ano de 1988 e a pauta de discussão foi a organização do movimento, a definição das principais metas a ser alcançadas e a discussão do anteprojeto da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Após um ano, em 1989, ocorreu o *IV Encontro Nacional de Educadores*, no qual foram discutidos os princípios gerais do movimento.

políticas, salariais e de valorização dos profissionais da educação. Por outro lado, o tema das Diretrizes Curriculares teve início nas discussões somente após a homologação da LDB 9394/96, a partir do Edital/004, em que o Ministério da Educação e Cultura solicitou às universidades brasileiras que elaborassem propostas curriculares para seus cursos de graduação. A partir desse ano, Massias (2007) destaca que a ANFOPE passou a reivindicar que o debate sobre os currículos fosse ampliado pela Comissão de Especialistas do Ensino e da Pedagogia e que fossem organizadas Comissões de Especialistas de outras áreas de conhecimento para elaboração de diretrizes curriculares para todos os cursos de formação de professores. Nesse sentido, também considero oportuno ressaltar que a ANFOPE, entre outros movimentos, foi atuante na luta pela revogação da expropriação da docência do Curso de Pedagogia e na reivindicação pela extinção do Curso Normal Superior.

Devido ao intenso processo de mobilização dos educadores, em 2000, os legisladores facultaram a formação docente ao Curso de Pedagogia. Por outro lado, no ano seguinte, as orientações normativas para formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram direcionadas de forma indistinta ao Curso de Pedagogia e ao Curso Normal Superior, o que acentuou novamente as discussões e mobilizações da ANFOPE. Em relação às discussões decorrentes das orientações normativas do governo, a associação retomou a pauta sobre a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, presente desde a década de 1990, com a Comissão de Especialistas e solicitou alterações na legislação. Tais discussões culminaram, em 2005, com a publicação das novas DCNP, que não foram aceitas integralmente pelos profissionais da área e pela ANFOPE. Desse modo, houve um reexame das DCNs e as mesmas foram finalmente homologadas em 2006, garantindo (em grande parte) as reivindicações da ANFOPE, como a docência como base de formação do pedagogo e a tríade gestão, ensino e pesquisa.

5.5 QUARTA NOTA – GRANDEZAS E MISÉRIAS NA TAREFA DO PEDAGOGO

É dessa maneira, pois, que, em face de sua desmedida missão civilizadora, a tarefa de educar parece ter assumido uma extrema gravidade, podendo-se facilmente associar a figura do educador à figura de um *soldado* e de um *salvador*. E, no entanto, não seria menos correto associá-lo também à figura de um *carregador de fardos*: tanto voluntarismo, tanta abnegação, tanta renúncia e, por que não dizer, tanta culpa... Com efeito, é digno de nota, quando as coisas não vão bem nas searas da educação, o quanto se costuma imputar aos professores – alegando-se da parte deles apatia, despreparo, ineficiência, desinteresse ou mesmo falta de civismo – boa parte das responsabilidades aí implicadas. (COSTA, S., 2005, p.1265-1266) [*grifos meus*].

A epígrafe que serve de gatilho para abertura da presente nota é elucidativa, pois evidencia a missão civilizadora e “salvacionista” que é atribuída, muitas vezes, aos docentes. Salvador. Soldado. Carregador de fardos. Personagens que servem de metáfora para pensarmos a figura do novo pedagogo enquanto docente. Pedagogo de múltiplas habilitações. Pedagogo (que pode ser considerado) salvador, soldado e carregador de fardos devido às grandiosas expectativas de desempenho profissional que se têm atribuído a ele. Personagem inventado pelas novas DCNs, este pedagogo tem a possibilidade de exercer a docência com crianças, com jovens e adultos, além de atender às demandas da gestão escolar. Portanto, para pensar a formação do novo pedagogo, valho-me do provocativo artigo, intitulado *De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)*, no qual Costa, S. (2005) problematiza os valores superiores que animam a missão civilizadora da educação enquanto aspectos que se encontram relacionados ao mal-estar docente na contemporaneidade. O autor procura tornar visíveis alguns processos e sintomas implicados na produção do mal-estar que se propaga no meio educacional, propondo aos leitores a possibilidade de inquietar-se, movimentar-se e inventar novas problematizações, novas experimentações, frente “aos fardos” que podem provocar a “morte em vida” do educador. No decorrer do artigo, destaca que, em nossa sociedade, *ser professor* tornou-se uma atividade significada socialmente como sendo importante, já que (ainda) é considerada (por muitas pessoas) como prática fundamental para o presente e o futuro dos homens. Nessa direção, ressalta que atualmente observa-se uma grande valorização da prática pedagógica docente, como se a mesma fosse capaz de transformar a realidade social.

Tal valorização tem produzido uma excessiva responsabilidade moral “sob os ombros dos profissionais da educação” e provocado um crescente sentimento de culpa. Portanto, conforme Costa, S. (2005), “entre o imperativo de o professor conscientizar-se como educador, cidadão e revolucionário, e sua difícil e grandiosa tarefa emancipadora, instala-se a dor e a angústia, algo crivado por certa crueldade” (COSTA, S., 2005, p.1259). Percebe-se, assim, que os “valores superiores” atribuídos aos docentes, muitas vezes, acabam convertendo-se em “fardos” difíceis de serem “carregados” no decorrer da trajetória profissional, contribuindo para a propagação de mal-estares entre eles. Corroborando com tais argumentos, destaco a pesquisa de Yonezawa (2008), intitulada *Corporeizar – um materialismo micropolítico: acompanhar o problema do adoecimento dos professores a partir de uma intervenção ético-afectiva em grupos*, na qual o autor problematiza o corpo e seu posicionamento estratégico na produção de modos de vida no campo da educação. Portanto, enquanto psicólogo/pesquisador, toma, como campo de pesquisa, uma intervenção prática

realizada com três grupos de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre e discute o constante adoecimento das mesmas. Durante a realização da pesquisa, o autor discutiu com as professoras os problemas cotidianos e concretos vivenciados por elas no exercício profissional, tendo o compromisso de construir coletivamente com os grupos novas possibilidades para os impasses enfrentados. Conforme Yonezawa (2008, p.60), muitas professoras relatavam sentir uma sensação de não vontade, “um enorme cansaço, uma ausência quase completa de vontade de ir à escola. Uma estafa, um cansaço, um gripão, uma enxaqueca. Ombros, cabeça, etc”. Entre os aspectos apresentados pelas professoras durante os encontros com os grupos, destacaram-se: a) a bagunça dos alunos; b) a dificuldade docente de despertar interesse das crianças para as aulas; c) a violência vivenciada diariamente pelos alunos em contato com o comércio de drogas; d) as violências silenciosas sentidas pelas professoras nas relações institucionais e o excesso de demandas sociais que recaem sobre a escola, especialmente sobre o trabalho do professor.

Nessa dimensão, portanto, as afirmações de Costa, S. (2005) e de Yonezawa (2008) possibilitam problematizar a (nova) formação do pedagogo e os “fardos” que acompanham a sua polivalência como profissional da educação. Enquanto docente, este profissional tem a tarefa de educar. Tarefa que, em uma visão crítica libertadora, que ainda permeia os discursos das políticas públicas, extrapola a tarefa de ensinar, sendo compreendida, muitas vezes, enquanto sinônimo de transformação social através da educação, de assistência social às famílias das crianças e jovens, de “esclarecimento” e “conscientização” aos alunos e à comunidade escolar. Nesse caso, é possível citar, como exemplo, o fato de que, embora os acadêmicos do novo currículo do Curso de Pedagogia (pós DCNP) ainda não tenham sido habilitados para o exercício profissional de suas funções, as críticas em relação ao futuro desempenho profissional deles já estão compondo a nova ordem do discurso educacional. Conforme já foi apresentado na abertura do presente capítulo, a crítica à formação dos novos pedagogos começa a se destacar nas reportagens sobre o Ensino Superior em nosso país. É como se o Curso de Pedagogia, mesmo após a homologação das novas diretrizes, fosse o único responsável pelo fracasso da qualidade do ensino brasileiro, evidenciada nos rankings das avaliações externas, como a do Programa Internacional de Avaliação Comparada – PISA⁶⁵.

⁶⁵ O programa é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens de 15 anos por meio de provas de leitura, matemática e ciências. O exame é realizado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e revelou, em 2007, que o Brasil está em 52º lugar em uma lista de 57 países avaliados.

Tendo em vista essas considerações, destaco a entrevista publicada nas páginas amarelas da *Revista Veja*⁶⁶, intitulada *Fábrica de maus professores*, com a antropóloga Eunice Durham, ex-secretária de política educacional do Ministério da Educação (MEC) no governo Fernando Henrique Cardoso e membro do Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo (USP), que afirma, a partir de suas pesquisas, que os Cursos de Pedagogia perpetuam o péssimo ensino nas escolas. De acordo com a entrevistada, “as faculdades de Pedagogia formam professores incapazes de fazer o básico, entrar na sala de aula e ensinar a matéria”, além de destacar que muitos dos acadêmicos (futuros pedagogos) “revelam limitações elementares: não conseguem escrever sem cometer erros de ortografia simples nem expor conceitos científicos de média complexidade”. Para pesquisadora, a situação educacional em nosso país se agrava com o fato de os professores “não admitirem o óbvio: o ensino no Brasil é tão ruim, porque eles próprios não estão preparados para desempenhar a função”. Nessa direção, também afirma que os professores são corporativistas e que sempre atribuem “o fiasco [do ensino] a fatores externos, como o fato de o governo não lhes prover a formação necessária e de eles ganharem muito pouco”, eximindo-se “da culpa pelo mau ensino e da responsabilidade” [grifos meus].

A leitura da entrevista possibilita indicar as seguintes questões: a) o Curso de Pedagogia pode ser considerado uma “fábrica de maus professores”?; b) estamos formando pedagogos ou “peças sob medida”, conforme o desejo dos consumidores (especialistas, empresários, proprietários de escolas, dirigentes políticos, legisladores, entre outros)?; c) os baixos índices de resultados do nosso país em avaliações externas podem ser atribuídos somente à pretensa “desqualificação” dos pedagogos que atuam com as crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sabendo-se que muitos professores que atuam com as crianças em nossas escolas foram habilitados apenas pelo curso Normal em nível de Ensino Médio? Tais questões servem como elementos mobilizadores para problematizarmos a naturalidade com a qual a renomada pesquisadora analisa o Curso de Pedagogia e o trabalho dos pedagogos enquanto docentes.

Nessa direção, compondo o conjunto de críticas ao Curso de Pedagogia, retomo novamente a pesquisa de Gatti e Nunes (2008), realizada pela Fundação Carlos Chagas de São Paulo. A pesquisa teve como foco a leitura e a análise dos novos currículos dos Cursos de Pedagogia (elaborados após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais). Os cursos foram selecionados a partir dos seguintes critérios: a) localização por região (9% Norte, 17%,

⁶⁶ A entrevista na íntegra pode ser acessada no seguinte site: <<http://veja.abril.com.br/261108/entrevista.shtml>>.

Nordeste, 14% Centro-Oeste, 42% Sudeste e 18% Sul); b) categoria administrativa (pública: estadual, federal ou municipal – e privada: particular ou comunitária confessional); c) organização acadêmica (universidade, centro universitário, faculdade, faculdades integradas ou institutos superiores de educação). Através da leitura das grades curriculares dos 71 cursos de Pedagogia pesquisados, foram listadas 3513 disciplinas (3107 obrigatórias e 406 optativas). Tendo em vista destacar a tendência formativa do conjunto de cursos pesquisados, as autoras dividiram as disciplinas elencadas nas grades curriculares a partir das seguintes categorias de análise: 1. Fundamentos teóricos da educação; 2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais; 3. Conhecimentos relativos à formação profissional específica; 4. Conhecimentos relativos a modalidades de ensino específicas; 5. Outros saberes; 6. Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); 7. Atividades complementares; 8. Estágios.

A partir de tal pesquisa, Gatti e Nunes (2008) destacaram as seguintes considerações: a) existe uma variedade de nomenclaturas de disciplinas nas grades curriculares analisadas, evidenciando que o projeto de cada instituição procura sua vocação em diferentes aspectos do conhecimento com enfoque próprio; b) não se observam articulações entre as disciplinas; c) os currículos são fragmentados, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso; d) a análise do conteúdo das ementas possibilitou perceber que as disciplinas que compõem a categoria *Conhecimentos relativos à formação profissional específica* têm em seus conteúdos uma predominância de aspectos teóricos em detrimento de aspectos práticos; e) a maioria das ementas analisadas registra, de modo muito incipiente, o que e como ensinar; f) um grande número de ementas registra frases genéricas, não permitindo identificar os conteúdos específicos; g) a proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outros tipos de matérias oferecidas pelas instituições formadoras; h) observando o conjunto de disciplinas optativas oferecidas pelos cursos, destaca-se a tendência de se oferecer disciplinas relativas a fundamentos teóricos da educação (filosofia da educação, história da educação, antropologia, entre outros) e uma menor porcentagem de disciplinas de aprofundamento nos aspectos relativos à docência (Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Infantil, conhecimentos relativos ao magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental); i) a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas; j) a carga horária mínima dos estágios (conforme as DCNP) deve ser de 300 horas, porém a metade do número de cursos da mostra computa uma carga horária de estágio menor do que o mínimo estipulado pela legislação; k) a partir da análise de 1.498 ementas, é possível destacar a tentativa das instituições formadoras em trabalhar com

demandas contemporâneas no currículo de seus Cursos de Pedagogia; l) 74% das ementas analisadas descrevem apenas os temas a serem trabalhados e 26% apresentam um resumo, sinopse ou descrição conceitual de procedimentos; m) observa-se, como fragilidades das ementas, a redação e o não favorecimento de uma compreensão mais clara dos temas propostos; n) as instituições privadas oferecem disciplinas de Língua Portuguesa (estudo específico da área de conhecimento) e Metodologia de Língua Portuguesa (estudo de propostas para o ensino do componente curricular); o) as autoras afirmam, a partir da análise das ementas, que as DCNP (2006) auxiliaram na padronização de uma base comum para os Cursos de Pedagogia; p) as ementas analisadas favorecem os aspectos teóricos em detrimento dos práticos; q) a escola é um objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar em uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado no contexto em que o professor vai atuar; r) a Educação Infantil aparece nas grades curriculares com uma ou mais disciplinas em 82% das instituições pesquisadas; s) as universidades estaduais analisadas apresentam disciplinas relativas à Educação Infantil, já 29% das federais não contemplam disciplinas relativas a esse nível educacional.

Desse modo, é possível dizer que a pesquisa realizada pela professora Bernadete Gatti e pela psicóloga Marina Muniz Rossa Nunes soma-se à entrevista contundente da antropóloga Durham e aos discursos da socióloga Maria Helena Guimarães de Castro e do advogado Fernando Haddad apresentados e discutidos no início do presente capítulo⁶⁷. O relatório da pesquisa de Gatti e Nunes (2008), apesar de seu caráter profético, anunciador de uma possível crise na formação dos pedagogos, apresenta dados interessantes que possibilitam problematizar os projetos curriculares dos Cursos de Pedagogia, que foram reformulados a partir das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais. Desta forma, também é preciso levar em consideração que a pesquisa realizada pelas autoras centra-se em uma análise textual das grades curriculares e ementas dos cursos, portanto considero necessário investir em pesquisas que acompanhem a operacionalização de tais currículos, discutindo e avaliando com os acadêmicos aspectos referentes ao aproveitamento das disciplinas ministradas. Por outro lado, a leitura da entrevista de Durham possibilita destacar, entre outros aspectos, o seu cunho maniqueísta, no qual supõe que o sucesso da educação do país está relacionado somente ao trabalho dos pedagogos enquanto docentes. Sabe-se que tal perspectiva crítica de análise reduz a realidade e evidencia uma desconformidade, pois não leva em consideração a

⁶⁷ A formação acadêmica dos renomados especialistas citados possibilita concordar com o dito por Libâneo (2006, p.860) quando o mesmo afirma que “quem emite juízos sobre questões de pedagogia hoje são os sociólogos, os cientistas políticos, os especialistas em políticas educacionais, os psicólogos e não os pedagogos”.

trajetória histórica do Curso de Pedagogia, as Novas Diretrizes Curriculares para tal graduação, os movimentos que foram realizados na luta pela reformulação dos cursos de licenciatura, além dos fatores políticos, econômicos e sociais implicados na formação de professores em nosso país.

Tendo em vista estas considerações, concordo com Alliaud e Antelo (2005), em seu artigo *Grandezas y misérias de la tarea de enseñar*, quando ressaltam que o trabalho de educar funda-se em uma desconformidade. Tal desconformidade ocorre pelo fato de o “ideal” educativo nunca ser alcançado. Atribuem-se expectativas grandiosas aos docentes e ao seu desempenho profissional enquanto educadores, incumbindo-os da tarefa de “transformar” a sociedade através da educação. Por outro lado, tais expectativas convivem lado a lado com as misérias da educação, entre as quais é possível destacar os baixos salários, o exercício da docência em várias escolas, a impotência frente às agressões dos alunos, a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas sem condições de atender tal demanda, os ditames das políticas públicas, as constantes mudanças de propostas pedagógicas após a troca de governos municipais e estaduais, o excesso de expectativas atribuídas à tarefa de educar através da disseminação da culpa e da má consciência, entre outros fatores que corroboram para a “morte em vida” do educador.

Na pesquisa desenvolvida por Alliaud e Antelo (2005), os autores investigaram as autobiografias escritas por professores novos (que recém haviam iniciado a prática docente em sala de aula) e perceberam que tais profissionais se referiam (com muita frequência) aos erros que cometiam em suas práticas docentes como causadores de terríveis danos/males aos seus alunos, destacando a culpa e a má consciência enquanto elementos de reflexão profissional. Os professores assumiam em suas escritas a responsabilidade (exclusiva) pela educação de seus alunos, como se fossem os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos mesmos. Ao se narrarem em suas escritas, destacavam sempre o que faltava para aprender enquanto professores, o que evidenciava, entre outros aspectos, um caminho árduo e prolongado a ser percorrido. Dessa forma, os professores assumiam individualmente um grande projeto educativo (salvador e redentor), tornando-se responsáveis por seus êxitos e fracassos, ou seja, sujeitos que se autocontrolavam. No centro da escrita dos professores, sobre o que parecia concentrar-se a maior debilidade detectada por eles, localizava-se a dimensão mais específica da tarefa que desempenhavam: o ensino. Portanto, a partir da pesquisa realizada, é possível dizer que, se os professores novatos assumem responsabilmente o projeto de educar, confiam muito pouco em si mesmos na hora de ensinar. Conforme Alliaud e Antelo (2005, p.6), “assumir a grandeza do projeto de educar (como todo projeto

grande que se assume) tem um alto componente simbólico que enaltece a quem realiza”. Por outro lado, tal projeto, muitas vezes, produz sentimentos de frustração, já que as consequências da prática educativa serão vistas sempre como sendo insuficientes e impossíveis de serem alcançadas. A própria grandeza do projeto de educar e a pretendida perfeição almejada pelos professores os torna objetivos (quase sempre) impossíveis de ser atingidos.

Pode-se dizer, portanto, que tal projeto de educar funda-se em uma racionalidade que servirá de fundamento para as ações dos futuros pedagogos enquanto profissionais da educação, que buscarão, entre outros aspectos, alcançar certo “ideal” educativo proposto pelos legisladores, pelos teóricos da educação, pela formação acadêmica, pela comunidade escolar, pelos gestores das escolas, pelos colegas de profissão, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, entre outros. Desse modo, a partir de tal argumento, concordo com Pereira (2007, p.95) quando afirma que “nós entendemos as coisas, explicamos, justificamos e agimos a partir de uma ação racional”, ou seja, “julgamos e organizamos o mundo como articulação da razão”. Contudo, sabe-se que tal racionalidade, conforme destaca o referido autor, “vai tentando converter a realidade em um conjunto de coisas explicáveis, compreensíveis, justificáveis, razoáveis, em resumo, em uma moral” (PEREIRA, 2007, p.95), que se converte, muitas vezes, em “fardo” e acarreta “misérias” na tarefa de educar, que acabam destruindo a possibilidade do pedagogo vivenciar *a experiência* em seu fazer profissional. Desse modo, prescreve-se o que o pedagogo docente *deverá fazer, deverá dizer e deverá ser*, despendendo-se no que o autor nomeia como “abismo infinito”, “já que o mundo não cessa de acontecer e a razão vai tentando abarcar tudo e nunca chegará a um termo” (PEREIRA, 2007, p.96). Além disso, conforme Pereira (2007, p.97), é preciso considerar que o mundo não é racional e que a razão é uma condição humana, por isso “o mundo simplesmente acontece, ele não cessa de se arranjar, não para de acontecer, não para de existir”.

Portanto, é importante que os pedagogos (em formação) assumam o desafio de apoderar-se dos modos de produção de si mesmos, pensando nas escolhas que realizam, problematizando os documentos legais que prescrevem suas atribuições, os discursos circulantes que sobrecarregam seu futuro profissional e, sobretudo, não deixando que a formação acadêmica e o exercício da docência transformem-se em um deserto doloroso, sofrível e frustrante, submetido “a valores ou entidades transcendentais, universais e abstratas (O Bem, O Mal, A Verdade, A Justiça, Deus, etc) (COSTA, S., 2005, p.1270). Eis o desafio! Duvidar das convicções, colocar em suspenso as crenças, os conhecimentos revelados, o saber salvacionista e a má consciência, que transformam o ofício do pedagogo em algo inatingível,

impossível de ser realizado nesse mundo. Nessa direção, no próximo capítulo, apresento uma problematização dos discursos emergentes das Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, evidenciando as práticas de governo emergentes da mesma.

6. A ORDEM E O DETALHE DOS DISCURSOS EMERGENTES DAS DCNs DO CURSO DE PEDAGOGIA NA INVENÇÃO DO PEDAGOGO GENERALISTA⁶⁸

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 modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 2005, p.43-44).

No presente capítulo, tenho o intuito de problematizar os discursos legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP – Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006), evidenciando que, de certo modo, estas diretrizes, ao proporem orientações específicas para formação universitária do pedagogo, instituem saberes que procuram, entre outros aspectos, disciplinar, regular e “produzir” sujeitos de um determinado tipo. Dessa forma, a partir de Vieira (2007, p.95), é relevante destacar que os referidos saberes estabelecidos pelas diretrizes “permitem a identificação de três conceitos fundamentais para sua compreensão, que são: docência, gestão e conhecimento”. Tais conceitos estão imbricados nos discursos do documento legal e (em tese) procuram definir “a identidade do pedagogo”, sendo que a docência apresenta-se como hegemônica⁶⁹, seguindo-se o conceito de gestão e, finalmente, o de conhecimento. Nessa direção, reitero, a partir do que já foi exposto no capítulo referente às ferramentas analíticas, que o conceito de discurso será utilizado a partir de uma acepção foucaultiana, ou seja, de um ponto de vista que não é linguístico⁷⁰. Portanto, reafirmo que, conforme Foucault (2007a), os discursos não são

⁶⁸ O título do capítulo, assim como o modo de proceder à leitura dos artigos das DCNP, foi inspirado, sobretudo, em PALAMIDESSI, Mariano Ismael. *A ordem e o detalhe das coisas ensináveis: uma análise dos planos, programas e currículos para a escola primária argentina*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 201p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Destaco também que as pesquisas de ASSIS, Ana Elisa Spalanzi Queiroz. *Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na Pedagogia?* Campinas: PUC, 2007. 219p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007, e de VIEIRA, Rocha Suzane. *Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: pedagogo, docente ou professor?* Florianópolis - SC: UFSC, 2007. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007, apesar de terem uma orientação teórica voltada para a análise de políticas públicas em educação, contribuíram para a análise das DCNP no presente capítulo. Esclareço ainda que a versão preliminar desse capítulo foi apresentada como trabalho no *V Congresso Internacional de Educação – Pedagogias (entre) lugares e saberes* –, realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo-RS, no período de 20 a 22 de agosto de 2007, sob o título *A (nova) formação da pedagoga: e agora professora?*

⁶⁹ Ver TRICHES, Jocemara. *Curso de Pedagogia: a hegemonia da docência*. Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq, 2005/2006, sob orientação da Prof^a Dr^a Olinda Evangelista - UFSC.

⁷⁰ Conforme esclarece Palamidessi (1996, p.192-193), “a tradição saussuriana e a maior parte das correntes de análise do discurso [que se utilizam de um ponto de vista linguístico], dominadas por um modelo binário do

entendidos apenas como conjuntos de signos, mas enquanto práticas que formam sistematicamente os objetos dos quais tratam. Logo, para Foucault, os discursos também podem ser considerados [...] “como jogos (*games*), jogos estratégicos, de ação e reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquivas, como também de luta” (FOUCAULT, 2003, p.9). Assim, corroborando com o filósofo, Veiga-Neto (1996b, p.300) aponta que “os discursos, por mais originais e livres que pareçam, jamais são simples produtos de *insights* ou de uma Razão suficiente; jamais eles resultam de atos de uma vontade soberana”. Por isso, é possível depreender que os discursos não se constituem por operações racionais suficientes, nem são um conjunto abstrato de ideias a serem transpostas para as práticas educativas. Desse modo, o foco das análises que serão desenvolvidas será centrado no papel dos discursos das DCNP enquanto documento legal, problematizando a linguagem – o que é efetivamente dito em seus artigos – ditos constitutivos de determinados modos de ser pedagogo – sem a intencionalidade de fazer interpretações reveladoras.

Nesse sentido, é possível dizer que as DCNP operacionalizam uma forma de governo (e regulação de condutas), já que elas, através de suas orientações legais, modificaram a organização curricular dos Cursos de Pedagogia no país, definiram a docência como base de formação acadêmica e “inventaram” a figura de um pedagogo generalista. Tal forma de governo operada pelas diretrizes se constitui como uma prática que não evidencia somente uma nova forma de organização curricular do Curso de Pedagogia, mas que também aponta para um alargamento das funções do pedagogo enquanto profissional da educação. Portanto, é possível perceber que o processo de intervenção das diretrizes em relação ao currículo do referido curso de graduação consistiu (e ainda consiste) em um (amplo) processo de condução de condutas de professores, acadêmicos, instituições de ensino superior e da própria sociedade. Tal prática de governo (operada pelas DCNP) pode ser entendida, a partir de Foucault (1995c), como uma ação de forças mais ou menos refletida e calculada que estrutura uma eventual maneira de atuação, na medida em que exerce um tipo de poder que incita, estimula e impele os indivíduos a seguir uma determinada direção. Assim, conforme Foucault (1995c, p.243), o governo, enquanto uma relação de poder, se articula sobre dois elementos: “que o ‘outro’ seja inteiramente reconhecido e mantido até o

signo e por uma oposição dicotômica entre os fenômenos da língua – social – e da fala – individual –, têm a tendência de identificar a noção de discurso com as realizações da fala, fazendo do agente o produtor de significado”. Por outro lado, Foucault (2003, p.9) compreende o discurso “como um conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro”. A partir do dito pelo autor, é possível depreender que as palavras são construções e que a linguagem também é constitutiva de práticas. Nessa perspectiva, a realidade se caracteriza, antes de tudo, por ser belicosa e atravessada por lutas em torno da imposição de sentidos.

fim como o sujeito da ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis”. Através das orientações legais, o pedagogo (em formação) é descrito e exposto à intervenção e regulação em um campo de governo. Desse modo, é possível dizer que o governo viabilizado nas DCNP, por meio das orientações que prescrevem a formação do pedagogo, constitui-se em uma forma de ação que objetiva guiar, moldar, transformar a conduta dos acadêmicos de maneira a torná-los sujeitos polivalentes e empreendedores de sua própria realização profissional.

Tais argumentos serão posteriormente evidenciados (de modo sistemático) no decorrer das análises dos artigos⁷¹ 2º, 3º, 4º, 5º e 6º, constantes nas DCNs para o Curso de Pedagogia. Sendo assim, também é possível destacar que as diretrizes, ao procurarem estruturar uma eventual maneira de atuação para os pedagogos, aproximam-se, muitas vezes, dos discursos presentes nas Pedagogias Críticas⁷², que procuram, entre outros aspectos, orientar os seres humanos e suas consciências nos caminhos que conduzem ao progresso, à verdade, à emancipação e à salvação. Tal vontade da Pedagogia, sob influência da tradição moderna, é vista por Ratto (2007, p.132) como sendo “constantemente impulsionada pelos ideais de um ensino pleno, perfeito, harmonioso, [que nega] fortemente tudo o que ameaça a realização plena de tais ideais: a ambiguidade, a contingência, os conflitos e a indeterminação”. Para a autora, no campo da educação escolar (e, nesse caso, inclui também a formação de professores), existe uma busca incessante pela plenitude, que se manifesta através de uma vontade ordenadora, na qual se destaca o rechaço à indeterminação.

Portanto, a partir da apresentação dos objetivos deste capítulo, é oportuno esclarecer o que são as DCNs para um curso de graduação, assim como os conceitos de ordem, invenção e pedagogo generalista, já que os mesmos serão utilizados no decorrer das análises. Em relação ao conceito de Diretrizes Curriculares, é possível dizer, a partir de Freitas (2005), que as mesmas podem ser entendidas como orientações, parâmetros gerais colocados para os cursos

⁷¹ Esclareço ao leitor que optei por discutir os artigos 2º, 3º, 4º, 5º e 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia porque os mesmos procuram, entre outros aspectos, definir (com mais ênfase) *uma identidade* profissional para o pedagogo através de postulados que prescrevem sua formação acadêmica.

⁷² Conforme destaca Garcia (2002, p.17), as Pedagogias Críticas são consideradas como “discursos que têm raízes em movimentos políticos e teóricos que tiveram um grau de institucionalização no Brasil e se opõem às práticas e teorias ditas ‘tradicionais’, centrando suas análises na pedagogia como constitutiva de relações de poder e dando atenção aos seus aspectos de reprodução e aos contextos políticos e econômicos mais gerais nos quais os discursos estão inseridos”. Nessa perspectiva, Veiga-Neto (1996b) corrobora com a referida autora, destacando que o paradigma crítico [que fundamenta as Pedagogias Críticas] apresenta como noções centrais a questão da ideologia como falsa consciência (a ideologia não permitiria que o indivíduo visse o mundo de modo “correto”) e a oposição entre dominadores e dominados (os professores críticos teriam a função de levar seus alunos a enxergarem “corretamente” como é o mundo). Portanto, a partir dos ditos dos referidos autores, é possível destacar antecipadamente que o perfil do pedagogo apresentado nas DCNs para o Curso de Pedagogia (que será discutido posteriormente) expressa (de certo modo) noções que (re)atualizam os discursos propagados pelas Pedagogias Críticas.

de graduação na formação dos estudantes para o campo científico e acadêmico da área pensar a organização dos currículos de seus cursos. A autora destaca que as diretrizes devem ter uma perspectiva plural, não devendo se constituir enquanto um tratado sobre formação nem explicitar uma opção por determinada linha teórica. Embora sejam feitas ressalvas em relação a uma (suposta) perspectiva plural das diretrizes, ressalto que as mesmas, como qualquer outra série enunciativa, apresentam lógicas específicas, afirmando seus próprios ordenamentos no detalhe. Tais ordenamentos apóiam-se em esquemas de causalidade linear, em redes causais de explicação baseadas no que se apresenta como sendo as condições necessárias, inevitáveis e determinantes para que a formação acadêmica se realize plenamente.

A leitura das diretrizes possibilita depreender, entre outros aspectos, que as mesmas enunciam, de certo modo, uma continuidade da episteme da ordem⁷³, pois procuram, através de suas orientações, conferir uma estrutura ao currículo acadêmico, tendo em vista a prevenção da ambivalência. Por outro lado, ao mesmo tempo em que as diretrizes procuram selecionar e produzir verdades a respeito da formação acadêmica do pedagogo, elas tornam-se ambivalentes. Esse argumento justifica-se pelo fato de a episteme da ordem ser constituída linguisticamente (discursivamente) nas relações de poder. Dessa forma, a linguagem, por ser imprecisa, não consegue localizar, em um único lugar, por exemplo, os (novos) modos de formação do pedagogo. Embora as orientações relativas à organização curricular do novo Curso de Pedagogia estejam expressas no documento legal, estas orientações serão discutidas e adaptadas de acordo com a realidade dos estabelecimentos de Ensino Superior no país. Desse modo, a partir do que tenho discutido em outros lugares (BARBOSA; CARVALHO, 2006b, p.370-371), é possível destacar que, através de programas educacionais, projetos político-pedagógicos [e, nesse caso, inclui também as DCNP], “as instituições educacionais organizam suas práticas em busca de uma dada [episteme] ordem que a modernidade considera imprescindível para construção de uma sociedade mais ‘justa’ e ‘igualitária’”. Logo, ao definirem o perfil do pedagogo, a sua função enquanto profissional da educação

⁷³ Utilizo o conceito de *ordem* a partir de Baumann (1999). O autor afirma que “a sociedade Moderna tem por objetivo instaurar a ordem na vida dos indivíduos e conseqüentemente na sociedade como um todo. Um mundo ordenado implica a certeza do que virá. Um mundo em que as ações e as situações tornam-se prováveis e constantes. Um mundo baseado na ordem moderna, classifica, hierarquiza, inclui e exclui” (BAUMANN, 1999, p.10). Esclareço que não se trata da crítica a toda noção de ordem, ou de presumir que a busca pela ordem seja desnecessária ou prejudicial. O autor está criticando as especificidades por intermédio das quais uma certa noção de ordem foi instituída na Modernidade Ocidental. Nesse sentido, Ratto (2007, p.132) destaca que tal crítica é em relação a “uma vontade de ordem que se impôs historicamente de modos totalitários, buscando combater toda ambigüidade possível. Tal obsessão pela ordem animou os projetos e as ações nos mais distintos campos da sociedade, algo que, portanto, pode ser identificado também no campo da constituição da Pedagogia e da escola moderna”.

(que tem a docência como base de sua formação), os saberes do curso, a carga horária, as diretrizes evidenciam claramente a precisão de suas fronteiras.

Temos, assim, uma “arte das distribuições” normalizando corpos, exercendo práticas de individualização através da cuidadosa distribuição dos saberes que, ao ampliar a visibilidade sobre os acadêmicos, os produz como sujeitos. Portanto, é possível dizer que as DCNs para o curso de Pedagogia orientam formas de perguntar, compreender e organizar o currículo, já que o mesmo é atravessado por definições históricas sobre o que deve ser conhecido e o modo em que podem ser reativados os objetos de conhecimento. Palamidessi (2001) corrobora com tal argumento quando salienta que as orientações legais curriculares podem ser consideradas como instâncias que classificam e ordenam um corpo de conhecimentos e ocupações escolares, que não legislam e nem funcionam por mando e obediência, mas através da distribuição e normalização (que dão forma) e da circulação das relações de poder. Dessa forma, destaco que os ordenamentos legais que constituem as diretrizes, além de apresentarem, de certo modo, uma continuidade da episteme da ordem, evidenciam também o efeito dinâmico das rápidas mudanças que atravessam a cultura e o mundo contemporâneo (que está mais fluido, maleável e volátil) ao inventarem um pedagogo, o qual denomino como sendo generalista.

Nesse sentido, utilizo-me do conceito de invenção a partir de Foucault (2003), quando ele, inspirado em Nietzsche, destaca que utiliza tal termo para se opor à palavra *origem*. De acordo Foucault (2003, p.16), “a invenção [...] é, por um lado, uma ruptura, por outro, algo que possui um pequeno começo, baixo, mesquinho, inconfessável. Vilania de todos esses começos quando são opostos à solenidade de origem tal como é vista pelos filósofos”. Nessa perspectiva de análise, também acompanho Albuquerque Júnior (2007, p.20) quando ele, inspirado em Foucault, enfatiza que o termo *invenção* “se remete a uma dada ruptura, a uma dada cesura ou a um momento inaugural de alguma prática, de algum costume, de alguma concepção, de algum evento humano”. Para tanto, conforme destacam ambos os autores, os objetos e os sujeitos passam a ser pensados de modo desnaturalizado, como fabricação histórica, enquanto decorrentes de práticas discursivas e não discursivas que nos dão a ver e a dizer. Desse modo, através da explicitação de tal conceito, pode-se dizer que, a partir das novas DCNs para o Curso de Pedagogia, houve uma mudança marcada por continuidades e descontinuidades em relação ao profissional que vinha sendo formado nos cursos de graduação até o momento, o que promoveu a invenção de um pedagogo generalista. Pedagogo generalista concebido como docente de crianças de zero a dez anos, de jovens e adultos, das

matérias pedagógicas do Curso Normal, de cursos técnicos na área de educação e responsável pela gestão escolar.

Portanto, esclareço ao leitor que este capítulo organiza-se em seis seções de análise, que são: a concepção de docência, os saberes, a função do pedagogo, o perfil do pedagogo, a estrutura do Curso de Pedagogia e a invenção do pedagogo generalista. A primeira seção aborda a concepção de docência expressa no artigo 2º das DCNs para o Curso de Pedagogia. A partir da leitura do artigo, são discutidos os seguintes aspectos: a) a concepção de docência assumida (nas DCNP) que permite a “invenção” de um pedagogo generalista; b) a continuidade do Curso de Ensino Médio na modalidade Normal – formação de professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; c) a nova concepção de docência e a invenção de um sujeito ideal ao neoliberalismo; d) o princípio de flexibilização da docência; e) a racionalidade instrumental da docência; f) a delimitação do campo de atuação do pedagogo, que tem a docência como base de formação. Logo, na próxima seção, será discutida a concepção de docência presente nas novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, assim como os aspectos descritos anteriormente.

6.1 A CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA

concepção: 1. Ato ou efeito de conceber; 2. Modo de ver ou sentir; ponto de vista; entendimento; noção. (HOUAISS, 2001, p.184).

docência: 1. Ação de ensinar; exercício do magistério. (HOUAISS, 2001, p.1068).

Gosto de pensar que o Curso de Pedagogia me forma integralmente, para ser professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA. *Mas sei que não é assim. O currículo me habilita para todas essas áreas, mas seria mais interessante me especializar em alguma delas.* Por exemplo: não tenho o menor interesse em trabalhar com Educação Infantil. Meu interesse é EJA. Mesmo assim, tive que cursar, no quarto semestre, disciplinas específicas para a Educação Infantil. Todo o conhecimento é válido. Quem sabe eu não vá trabalhar em Educação Infantil, mesmo sabendo que meu interesse é em EJA? Sim, mas, este é meu interesse agora: por que não posso ter a opção de cursar disciplinas que vão me preparar melhor para a habilitação que pretendo ter, do que ficar aprendendo questões específicas na faixa etária dos zero aos cinco anos? O mesmo ocorre com quem tem interesse nas outras áreas, veem-se obrigados a cursar, no segundo semestre, disciplinas de EJA e, assim, *formam-se ‘conhecedores de todas as áreas’* que não aprofundam-se em nenhuma delas, a não ser que busquem cursos de qualificação ou mestrado específicos nas suas áreas de interesse (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A02⁷⁴) [*grifos meus*].

Tentei algum tempo negociar com a ideia de dar aulas – o que afinal fazia parte das minhas primeiras intenções (ainda que pouco palpáveis e muito idealizadas) quando

⁷⁴ A identificação dos acadêmicos do Curso de Pedagogia que participaram da Pesquisa Piloto e Pesquisa de Campo será assim apresentada: **A** (acadêmico) e **nº** (número), tendo em vista a manutenção do anonimato das identidades dos participantes. Ressalto que os participantes da pesquisa piloto autorizaram a utilização de seus escritos através da assinatura de um Termo de Consentimento Informado.

da decisão de entrar no curso – inclusive incentivando os mais desesperançados colegas a continuarem, mas diante da impossibilidade de poder me aprofundar em temas que me eram interessantes dentro da prática docente mais propriamente dita (gostava e gosto muito das discussões sobre letramento e alfabetização, mais específicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), meus últimos esforços nesse sentido foram, aos poucos, se arrefecendo. Acho que, olhando agora, eu era otimista demais, ou não queria admitir certas falhas cruciais na minha formação. Muitos colegas foram desistindo pelo caminho e, quando, fui me dar conta de que para mim seria mais produtivo e gratificante fazer outro curso, já era relativamente ‘tarde demais’. Também tentei e continuo tentando me vincular à pesquisa na FAGED e fazer cadeiras nas áreas que me interessam (as já citadas), como forma de manter vivo e produtivo algum conhecimento que adquiri na graduação e de modo a poder aproveitar um pouco mais do pouco que a FAGED ainda pode me dar (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A03) [*grifos meus*].

As Diretrizes para o Curso de Pedagogia instituem a docência como base de formação do pedagogo, ou seja, apesar da resistência de movimentos contrários à extinção da formação de especialistas da educação (orientadores educacionais, supervisores e gestores escolares) nos cursos de Pedagogia, conforme pode ser visto no capítulo anterior, a legislação é enfática quando delimita o campo de atuação do profissional. Tal argumento é ratificado por Vieira (2007, p.96) quando destaca que “a docência é tomada como eixo norteador da formação do professor, do gestor e do intelectual, entendido como produtor de conhecimento”. Desse modo, a docência apresenta-se em uma perspectiva ampliada, extrapolando as atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula, evidenciando, conforme a autora, “uma racionalidade instrumental⁷⁵ na medida em que coloca o professor como executor de tarefas para as quais não precisa de uma formação teórica mais consistente” (VIEIRA, 2007, p.106). Esta ampliação do campo de atuação do pedagogo enquanto professor é considerado por Triches (2006) como uma “hegemonia” da docência, já que “o formado neste curso terá direito por diploma de ser docente (genericamente entendido como sinônimo (de professor) na Educação Básica” (TRICHES, 2006, p.11) e também porque “a docência é a questão chave que define o perfil e ação do profissional formado nesse novo curso de pedagogia” (TRICHES, 2006, p.14). Tal preeminência da docência também foi confirmada pela autora ao analisar as diretrizes e perceber que o vocábulo “docência/docente aparece oito vezes no texto, professor cinco, licenciatura/licenciado nove – vinte vezes reforçando que esse profissional é um

⁷⁵ Rodrigues e Kunzer (2007, p.49) destacam que a racionalidade instrumental presente nas DCNP “é justificada pela recorrente observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos têm afetado muito pouco a prática dos professores e, quando chegam à escola e à sala de aula, sua apropriação é precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia”. As autoras destacam ainda que a emergência da racionalidade instrumental no Brasil “pode ser situada no final da década de 1980 e no início de 1990, coincidindo com o movimento das reformas educacionais. É nesse contexto que aparece, em todo país, uma literatura pedagógica nacional e internacional que privilegia a formação ‘reflexiva’ do professor e a construção de ‘competências’ profissionais, além de fazer crítica ao modelo de racionalidade técnica tradicionalmente adotada nos programas de formação de professores.” (RODRIGUES; KUNZER, 2007, p.49).

licenciado/docente/professor” (TRICHES, 2006, p.14). Desse modo, para Triches (2006), o curso apresenta-se exclusivamente como licenciatura, centrado na formação de docentes para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na Modalidade Normal e em cursos de Formação Profissional na área de Serviços e Apoio Escolar.

Por outro lado, Rodrigues e Kunzer (2007) destacam, em suas análises a respeito das diretrizes, que dois critérios (dentre outros) orientaram a decisão pela definição da docência ampliada como foco de formação do pedagogo. Tais critérios, conforme as autoras, são os seguintes: “o da maioria e o da racionalização burocrática, uma vez que cada vez mais se avolumavam processos de criação de cursos nos mais diversos formatos e se replicavam os pedidos de apostilamentos de habilitações por graduados que cursaram uma habilitação e argumentavam sobre sua capacidade para a docência” (RODRIGUES; KUNZER, 2007, p.37). Nesse sentido, também é importante destacar, a partir das discussões realizadas pelas autoras, que a opção pelo alargamento da docência também pode ser entendido como uma forma de rebater as críticas que vinham sendo feitas à redução do campo epistemológico da Pedagogia, ou seja, “a concepção de ação docente passou a abranger também a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino e a produção e difusão de conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares”, assumindo uma amplitude que passou a ser vista (por muitos) como uma descaracterização profissional (RODRIGUES; KUNZER, 2007, p.41). Para tal, em seu artigo 2º, as diretrizes descrevem a função do egresso do curso de Pedagogia, assim como a concepção de docência expressa na orientação legal⁷⁶. A seguir, apresento, na íntegra, o referido artigo para, posteriormente, realizar considerações e análises a respeito do mesmo:

⁷⁶ Libâneo (2007) destaca, em suas análises a respeito das DCNP, que as mesmas, em seu artigo 2º (entre outros discutidos pelo autor), apresentam imprecisões conceituais. Conforme o autor, “no artigo 2º afirma-se que ‘o curso de Pedagogia [...] propiciará o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas’. A pedagogia, nessa frase, já não tem mais como objeto a docência, mas as atividades educativas. Afinal, qual o conceito de pedagogia da resolução? Logo à frente, no artigo 4º, são definidas como atividades docentes. Ou seja, quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação ligadas à escola ou extra-escolares são atividades docentes. Ou seja, o planejador de educação, o especialista em avaliação, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, todos eles estariam nessas atividades exercendo docência (são docentes)” (LIBÂNEO, 2007, p.31-32). Justifico novamente que, na perspectiva analítica adotada no presente Projeto de Tese, não se trata de julgar se é procedente ou não a crítica de Libâneo em relação à imprecisão conceitual das DCNP, mas de tornar visíveis os embates e a “produção de verdades” a respeito da formação do pedagogo que se faz presente através de tal discurso. Nesse sentido, Gonçalves (2005, p.136) reforça tal justificativa ao afirmar que “quando alguém fala a partir de um discurso como o pedagógico, fala a partir de um regime de verdade, imerso em regras de formação discursivas historicamente construídas. Então não é um ‘sujeito autônomo’ que fala, mas um sujeito que assume uma posição na ordem do discurso e nesta ordem se submete a certas regras do discurso pedagógico, para ser considerado como um sujeito pedagógico. Nada fala de novo, mas isso não significa que vive a repetir indefinidamente algo que já foi dito, significa sim que ele não é o sujeito originário da enunciação”.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O Curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão-crítica propiciará:

I – o planejamento, a execução e a avaliação de atividades educativas;

II – a aplicação, ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, Res. CNE/CP nº. 1/2006, de 15 de maio de 2006).

Destaca-se, no artigo, o fato de que a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental não será restrita apenas ao campo de atuação do pedagogo, já que a legislação garante a continuidade da existência dos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal. Ao descrever que o pedagogo poderá atuar como docente em cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, evidencia-se que estes cursos continuarão existindo. Portanto, acompanho as discussões realizadas por Assis (2007) quando a autora problematiza, em sua pesquisa, a presença da possibilidade de existência de cursos Normais em nível de Ensino Médio para formação de professores, já que era consenso e lei (parecer CNE/CP 1/2002) que a formação de tais profissionais seria concentrada somente no Ensino Superior. Nessa perspectiva, também é relevante abordar a concepção de docência expressa no artigo apresentado, pois a mesma demonstra que mais do que somente formar os objetos/sujeitos dos quais trata, as diretrizes, enquanto prática de governo, produzem o sujeito docente de que falam (e aos quais elas falam), exercendo uma função de subjetivação que será posta em funcionamento nos momentos de planejamento, organização e operacionalização dos currículos dos cursos de graduação em Pedagogia. Assim, corroborando com tal argumento, concordo com Veiga-Neto e Lopes (2007, p.953) quando os autores ressaltam que, se “o poder é entendido como uma ação sobre ações possíveis – uma ação sempre ancorada em saberes –, o governo manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem”. Logo, é possível dizer que, no momento em que se operacionalizam as DCNs, através da reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia e ampliam-se as possibilidades de atuação como docente para o licenciado em tal graduação, abre-se a possibilidade para o governo do mesmo.

Há de se considerar que a concepção de docência expressa no referido artigo requer que se invente, se engendre e se coloque em prática um tipo de sujeito ideal ao neoliberalismo⁷⁷, que responda a inúmeras interpelações, ou seja, aquele que, conforme Bujes (2002, p.267), “tem perpétua e constante necessidade de estabelecer critérios, de fazer escolhas, de deslocar-se em diferentes ‘tribos’, de desfocar-se e refocalizar-se em cenários em constantes mutações”. Para a autora, esse também “é um sujeito que deve lealdades a muitos e diferentes grupos e em cada um deles assume identidades particulares e muitas vezes conflitantes. É, enfim, um sujeito que precisa acreditar que está no controle de si mesmo” (BUJES, 2002, p.267). Tal lógica está ancorada na própria ambivalência neoliberal, que pressupõe a existência de liberdade, desde que a mesma seja praticada por sujeitos capacitados e preparados para seu exercício. Da mesma forma, na presente análise, percebem-se alguns efeitos das políticas neoliberais relacionadas à educação, como a maximização da liberdade individual, a exacerbação do individualismo e a defesa de que todos são livres para fazer escolhas. Nesse sentido, as análises de Veiga-Neto (2000a, p.199) corroboram com tal argumento quando ele destaca que “a lógica neoliberal funciona como uma condição de possibilidade para que se dê passagem do ‘governo da sociedade’ – no liberalismo – para o ‘governo dos sujeitos’ – no neoliberalismo”. O autor ainda destaca que não se trata mais do sujeito iluminista/moderno, idealizado como centrado, indivisível, unitário e estável, mas de um “*sujeito-cliente*, ao qual se diz que se oferecem infinitas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo” (VEIGA-NETO, 2000a, p.199). Diz-se que tal sujeito é livre para escolher, adquirir, consumir e seguir as diversas possibilidades que lhe são disponibilizadas.

⁷⁷ Destaco que estou utilizando o termo neoliberalismo a partir das discussões realizadas por Michel Foucault no livro *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007. Esclareço que utilizo tal termo a partir de uma aproximação das análises do referido autor, considerando as devidas diferenças de tempo, local, objeto de análise e descontinuidades, operadas na difusão do neoliberalismo. Portanto, para Foucault (2007b, p.158), “o problema do neoliberalismo passa por saber como se pode ajustar o exercício global do poder político aos princípios de uma economia de mercado. Em consequência, não se trata de liberar um lugar vazio, mas sim de remeter, referir, projetar, em uma arte geral de governar, os princípios de uma economia de mercado”. O filósofo ainda ressalta que “o neoliberalismo, então, não vai situar-se sob o signo do *laissez-faire*, mas pelo contrário, sob o signo de uma vigilância, uma atividade, uma intervenção permanente” (FOUCAULT, 2007b, p.158). Corroborando com tais argumentos, Castro (2004) enfatiza que o neoliberalismo não é entendido como uma teoria e nem como uma ideologia, mas como uma prática, ou seja, como uma maneira de fazer orientada por objetivos e por uma regulação contínua. Portanto, pode-se compreender que o problema do neoliberalismo consiste em como regular o exercício global do poder político sobre os princípios de uma economia de mercado na qual se destacam: a) a teoria da concorrência pura; b) na tarefa de arranjar o espaço real, a estrutura da concorrência vai agir; c) o governo para o mercado. O ser humano se vê transformado em capital. Cada um é seu próprio empresário, seu próprio capital e deve trabalhar no sentido de elevá-lo aumentando o retorno na forma de renda, vendo-se frequentemente diante de escolhas estratégicas quanto ao investimento, à destinação que deve fazer de seus recursos.

Enfim, a concepção de docência expressa no artigo analisado, além de “produzir” um sujeito-cliente, prescreve como deve ser formado o mesmo após as reformulações dos currículos dos cursos de Pedagogia. Corroborando com tais análises, Gonçalves (2005) salienta que as orientações curriculares procuram produzir certos tipos de indivíduos que delas passam a fazer parte. Para o autor, tais orientações desejam que os indivíduos sejam os mesmos e encontram, na elaboração dos currículos, meios para funcionar enquanto maquinarias de subjetivação. A partir de tal argumento, distanciando-se da “filosofia da consciência”⁷⁸, é possível dizer que não há sujeito, mas produção de subjetividades. E é justamente pelo fato de não existir sujeito que a subjetividade tem que ser produzida. O sujeito é uma produção da Modernidade, ele é uma ficção, uma derivada, um produto de processos de subjetivação que não se deixam estabilizar em alguma forma definitiva. Nesse sentido, as palavras de Garcia (2002, p.31) corroboram com o dito por Gonçalves (2005) quando a mesma afirma que nossas subjetividades são objetos de poder. “São o produto de maquinações, de saberes e de técnicas que incluem ativamente os seres humanos num campo de visibilidade, atribuindo-lhes certas características e padrões de desenvolvimento”. Isto nos remete à compreensão de que as diretrizes, enquanto discurso curricular, podem ser entendidas como dispositivo⁷⁹ – um conjunto de estratégias discursivas e não discursivas através das quais o poder, continuamente, investe em práticas de governo – normativo, regulatório e prescritivo, que funciona como (ou faz funcionar) práticas de governo. Assim, na próxima seção, passo a apresentar e a problematizar o artigo 3º das DCNs para o Curso de Pedagogia, no qual se destacam os saberes que o pedagogo deve desenvolver durante o curso de graduação para que seja considerado apto ao exercício da docência. Nessa dimensão, a partir da análise do referido artigo, serão discutidos os seguintes aspectos: a) a concepção de conhecimento nas DCNP e o seu caráter pragmático; b) as DCNs e a flexibilidade das grades curriculares para elaboração dos currículos dos Cursos de Pedagogia; c) o princípio de flexibilidade e os traços de diluição do Curso de Pedagogia conforme as demandas do mercado; d) os princípios de interdisciplinaridade, contextualização e

⁷⁸ Esclareço que a filosofia da consciência se caracteriza por uma narrativa que enfatiza o sujeito como a origem do conhecimento e do sentido. Conforme Garcia (2002, p.78), como “uma narrativa histórica que institui o evolucionismo das instituições, o progresso de uma razão universal e o papel da agência humana nas transformações sociais e na melhoria do mundo”. A autora ainda ressalta que “a filosofia da consciência é uma invenção radical do iluminismo que privilegia os atores como agentes causais na interpretação da mudança social”. (GARCIA, 2002, p.79).

⁷⁹ Foucault (2002, p.244) afirma que, através do termo dispositivo, tenta “demarcar 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 os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos”.

democratização, enquanto manifestações das novas lógicas sociais, econômicas, políticas e culturais da contemporaneidade; e) a participação do pedagogo na gestão escolar e as influências da perspectiva gerencialista; f) o discurso referente ao conhecimento do pedagogo em relação à escola como organização complexa *que tem a função de promover a educação na e para cidadania* e suas relações com as Pedagogias Críticas.

6.2 OS SABERES

saber: **1.** Conhecer, ser ou estar informado; **2.** Ter conhecimentos específicos (teóricos ou práticos); **3.** Estar convencido de; ter a certeza de (coisas presentes e futuras); **4.** Ter força, mérito, meio, capacidade ou possibilidade de; **5.** Ter habilidade, jeito para; **6.** Poder explicar, compreender (HOUAISS, 2001, p.2489).

Recentemente o curso de Pedagogia da UFRGS passou por uma reforma curricular que ‘condensou’ diferentes habilitações em uma única estrutura. Faço parte da segunda turma deste novo currículo, portanto, minhas impressões não serão comparativas, já que o ‘novo’ para mim é ‘único’. Ao refletir quanto às múltiplas habilitações, creio que há diferentes pontos de vista possíveis. Por um lado, imagino que tenhamos *perdido muito em conteúdo teórico, uma conseqüência lógica da compactação de créditos e disciplinas*. No entanto, um currículo único permite mobilidade profissional que, embora existisse na prática, não era sustentada pela formação acadêmica. Torna-se claro que tais ponderações variam de acordo com as perspectivas pessoais dos alunos do Curso de Pedagogia. A educação agrega sujeitos com diferentes interesses, profissionais e pessoais, dentro de uma mesma área, que é por si muito abrangente. *Visto que um único curso possui a heróica tarefa de contemplar diversas áreas do conhecimento e diferentes perspectivas de ação pedagógica, percebo que há sempre algo em nossa formação que tendemos a considerar inútil e irrelevante*. Contudo, os elementos ‘descartáveis’ para uns não são os mesmos para outros. O que parece perda de tempo para mim, que viso fundamentalmente a prática docente efetiva, pode tornar-se essencial a quem pretende tornar-se um grande pensador ou filósofo da educação. Tal situação *leva-me a questionar, portanto, a existência de um único curso voltado exclusivamente à Educação, que quer preparar-nos para tudo, dando-me a impressão – ao menos até agora – de que não estamos preparados para nada* (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A03) [grifos meus].

Outro aspecto que, se não é irrelevante, é algo desastroso para a formação do pedagogo, é a falta de definição de uma matriz teórica, ou ao menos um paradigma, que ajude a delinear alguns contornos do que deve ser e o que deve saber um pedagogo formado na FAGED. A *confusão de ‘linhas cruzadas’ entre teorias e tendências em voga*, e mesmo as que estão em acaso, atualmente (interacionismo simbólico, construtivismo ‘piagetiano’, teorias pós-modernas, arte-educação, a filosofia de Paulo Freire, os usos de Deleuze, Derrida, Guatarri, os Estudos Culturais, os Estudos Foucaultianos, as teorias críticas, as teorias do currículo tão divergentes entre si, etc.) não deixa claro qual é o papel do educador e nem mesmo como se pode definir a escola como instituição e seus processos. *Concepções de teorias críticas e pós-críticas podem coexistir, sem muito incômodo e às vezes despercebidamente, em uma mesma disciplina e até em um mesmo professor!* Não que não seja saudável e produtiva a existência de muitas opiniões e vertentes de estudo, mas que isso seja feito com um mínimo de clareza e criticidade! Tudo o que isso acaba suscitando é *confusão teórica e metodológica entre os futuros professores, uma espécie de ‘limbo’ discursivo, onde se pode justificar qualquer posicionamento ou prática lançando mão de um punhado de ideias confusamente montadas* a partir de autores e teorias legitimadoras, que muitas vezes nem

concordam entre si ou sequer falam de um mesmo fenômeno (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A04) [*grifos meus*].

Ao analisar as DCNP, Vieira (2007, p.119) observa que a “concepção de conhecimento das diretrizes é pautada na centralidade de um conhecimento utilitário, tácito e pragmático”, que passa a ser apresentado de modo secundarizado na formação de professores. Para a autora, nas diretrizes, o conceito de conhecimento é o terceiro eixo que estrutura o Curso de Pedagogia, ao lado do de gestão e do de docência. Desse modo, justifica que, embora seja apresentado o princípio de flexibilidade curricular como uma possibilidade de conferir maior autonomia à organização dos currículos de formação docente, a ideia de conhecimento ficou secundarizada na formação do pedagogo, já que a maior ênfase se concentrou sobre a formação do docente e do gestor. Portanto, para entender como se configura o Curso de Pedagogia a partir das novas diretrizes, é importante problematizar o princípio de flexibilidade curricular, que começou a ser discutido mesmo antes da homologação das DCNP.

Nessa direção, retomando as orientações do Ministério da Educação, vale dizer que as DCNP têm como princípio possibilitar aos Institutos de Educação Superior maior flexibilidade na organização da grade curricular do curso oferecido, observando uma base de conhecimentos e de habilidades específicas da área em questão e comuns a todos os cursos daquela área, os quais poderão ser trabalhados da maneira que for mais conveniente para a instituição que as implanta. Nesse sentido, a partir da leitura do artigo terceiro, é possível destacar que existe uma preocupação em garantir que as grades curriculares do Curso de Pedagogia realizem a articulação dos saberes sobre organização e funcionamento escolar com os saberes da docência. Por outro lado, é importante ressaltar que, antes mesmo da homologação das DCNP, tal flexibilidade curricular foi o tema de discussão do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras – FORGRAD, realizado na cidade de Campo Grande – MS, no período de 18 a 22 de maio de 2003. A partir da realização do referido fórum, foi elaborado o documento *Concepções e Implementação da Flexibilização Curricular*, que apresentou referências para efetivação das ações de flexibilização no âmbito dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação. Conforme é apresentado no referido documento FORGRAD (2003), a flexibilização curricular é algo imprescindível nas reformas dos currículos dos cursos de graduação face às exigências das rápidas transformações socioeconômicas, geopolíticas, culturais e tecnológicas que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea.

O texto do documento defende a posição de que a proposta de flexibilização curricular deve estar relacionada com o contexto de busca pelo novo (e ao reordenamento da sociedade) da Universidade e do Ensino Superior como um todo, caracterizando-se como expressão de um projeto político-pedagógico institucional e de curso (sempre em construção) que considera o global e o local. Logo, “a flexibilização curricular insere-se num sentido maior – o combate aos efeitos desintegradores, antidemocráticos e anti-solidários presentes na sociedade contemporânea em crise” (FORGRAD, 2003, p.2). A partir de tais ditos, é possível perceber que a proposta de flexibilização curricular defendida pela FORGRAD apresenta-se como uma espécie de imperativo pedagógico (de certo modo) “salvacionista”, através do qual “podem ser combatidos” os efeitos antidemocráticos presentes na sociedade contemporânea, adaptando-se à velocidade das mudanças políticas, econômicas e sociais que ocorrem atualmente.

Percebe-se, assim, a existência de uma regularidade discursiva no texto do documento, uma narrativa de crise⁸⁰ em torno da defesa da flexibilização curricular, a qual procura evidenciar a importância da operacionalização de tal princípio na organização curricular das Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, corroborando com tal argumento, Veiga-Neto (2004) destaca que vivemos na sociedade contemporânea num estado de permanente sensação de crise devido à velocidade com que as transformações estão ocorrendo em nosso cotidiano. Da mesma forma, todas as nossas práticas culturais ocorrem em consonância com o imperativo da aceleração, já que o mesmo tornou-se o próprio estado da cultura contemporânea. De acordo com o referido autor, temos que estar sempre receptivos à análise das novidades com que nos confrontamos, buscando compreendê-las a partir de esquemas teóricos e conceituais, para que possamos estar atentos aos seus efeitos sociais, culturais, psicológicos, econômicos, entre outros. Percebe-se, a partir de tais ditos, que os argumentos utilizados pelo FORGRAD (2003), tendo em vista a operacionalização do princípio de flexibilidade nas grades curriculares dos cursos de graduação, podem ser considerados como uma forma de responder às demandas da sociedade contemporânea que está sendo regida pela velocidade das transformações. Nesse sentido e, de certo modo, confirmando tal análise, Scheibe (2007) esclarece que a flexibilidade curricular apresentada nas DCNP foi

⁸⁰ Conforme Larrosa (2001, p.89-90), “uma narrativa de crise constrói o presente como momento crítico no duplo sentido da palavra, como um momento decisivo e ao mesmo tempo como um momento de crítica, como um momento no qual o sujeito recupera criticamente sua própria história, apropria-se criticamente de sua própria história, para saber onde se encontra e para decidir seu próximo movimento. Talvez por isso, os relatos de crise tenham esse tom apocalíptico, esse tom de fim de mundo, esse tom de regras, apostas e grandes decisões, esse tom de morte e renascimento, esse tom de estado crítico, de enfermidade quase mortal e remédios desesperados, esse tom heróico, esse tom definitivamente, de perdição ou salvação”.

influenciada, sobretudo, pelas propostas do Movimento dos Educadores, que justificavam a necessidade de tal princípio devido à diversidade da realidade educacional brasileira, às demandas sociais e ao aprofundamento da formação básica dos alunos, possibilitando aos mesmos opções diferenciadas de atuação profissional.

Sheibe (2007), através de suas análises, destaca que, em tal proposta, a flexibilidade curricular poderia ocorrer em dois âmbitos: a) no que se refere a diferenças curriculares interinstitucionais – possibilidade institucional de dar ao curso uma organização particular, respeitando a sua característica universal; b) no que se refere à integralização curricular individual do acadêmico, os núcleos relativos aos tópicos de estudos (aprofundamento e/ou diversificação da formação) e os estudos independentes possibilitariam trajetórias formativas singulares. Pode-se perceber, portanto, uma reativação dos discursos do FORGRAD em relação à flexibilização curricular (dos cursos de graduação) na Proposta do Movimento dos Educadores. Ambas as propostas defendem a flexibilidade como uma possibilidade importante de organização curricular dos cursos de graduação.

Desse modo, conforme afirma Veiga-Neto (2005b), mesmo que a flexibilidade curricular esteja sendo entendida como um atributo positivo na medida em que se torna cada vez mais capaz de se adaptar em relação às rápidas mudanças que ocorrem no mundo social, não se pode esquecer que quanto mais flexível menor é sua autonomia. Como enfatiza o próprio autor, “se queremos uma Educação capaz de criar condições de possibilidade para a autonomia, a flexibilidade curricular poderá estar trabalhando no sentido contrário dessas condições” (VEIGA-NETO, 2005b, p.46). Prosseguindo suas análises, destaca que a situação da flexibilidade se torna (ainda) mais complicada quando é entendida (somente) como adaptação às condições do que se costuma denominar como mercado de trabalho. Por esta perspectiva de análise, podemos compreender a própria expansão das funções do pedagogo, a partir das DCNP, como uma produtiva e eficiente forma de governo para que as Instituições de Ensino Superior organizem seus currículos de modo a atender às demandas da sociedade regulada segundo o mercado, conforme postulam os neoliberais⁸¹.

Realizando uma aproximação das análises realizadas por Kroef e Gallicchio (2005) a respeito das práticas de diluição da escola na empresa e da empresa na escola, que

⁸¹ A esse respeito, ver GERZSON, Vera Regina Serezer. *A mídia como dispositivo de governamentalidade neoliberal: os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e Isto é*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. A autora analisa revistas semanais de grande circulação nacional (*Veja, Época e Isto é*) e evidencia que as mesmas produzem noções neoliberais inseridas nas matérias que abordam educação através de formas de governo dirigidas para a sociedade, para os indivíduos e para a educação.

possibilitam as mutações do capitalismo mundial, é possível dizer que tal movimento também está ocorrendo em relação à nova configuração do curso de Pedagogia. As autoras evidenciam, em suas discussões a respeito da escola-empresa e dos traços do empresário-sombra, que, “no regime das escolas [e, neste caso, incluem também as Universidades], as formas de controle são contínuas; a avaliação é contínua e a formação é permanente, visando o mercado” (KROEF; GALLICCHIO, 2005, p.117). Percebe-se, desse modo, uma introdução da empresa em todos os níveis de escolaridade através de um investimento contínuo (e permanente) sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário. Assim, “a máquina-escola busca atualizar-se, configurando um devir escola-empresa, por meio da incorporação dos temas relacionados ao mercado nos seus currículos” (KROEF; GALLICCHIO, 2005, p.126). A partir dos referidos argumentos, é possível dizer que as DCNP apresentam, em suas orientações, traços da diluição da empresa na Universidade. Tais traços podem ser percebidos através da ampliação das funções do pedagogo, o qual apresenta uma formação polivalente voltada para o mercado de trabalho e uma perspectiva gerencialista da formação do mesmo enquanto gestor escolar. Nessa direção, é imprescindível esclarecer que tal perspectiva gerencialista (*managerialism*) começou a se difundir no campo educacional a partir da década de 1990 e está relacionada ao processo de profissionalização dos professores no que diz respeito aos princípios de eficiência financeira, competência, qualificação e liderança, conforme descreve Vieira (2007) a partir de suas análises sobre as DCNP. Nessa dimensão, portanto, a ênfase na gestão escolar (na possibilidade do pedagogo tornar-se gestor – a partir de um curso polivalente) volta-se ao gerencialismo como uma estratégia para manter a burocracia da organização e assegurar o controle sobre a escola em uma sociedade (que cada vez mais) evidencia que tem como princípio regulador os mecanismos de competência. Para Foucault (2007, p.182), “estes mecanismos [de competência] devem ter a maior superfície e espessura possíveis e também ocupar o maior volume possível na sociedade”, ou seja, “o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito da mercadoria, mas sim uma sociedade submetida à dinâmica competitiva”. Portanto, nas palavras do autor, não se trata de uma sociedade de supermercado, mas de uma sociedade empresa, na qual o homem que se procura produzir é o homem da empresa e da produção. Ademais, a partir das palavras de ambos os autores, torna-se relevante problematizar o entendimento da flexibilidade curricular enquanto adaptação às demandas do mercado de trabalho, já que, em nome de supostas expectativas externas, oportuniza-se que os planejadores curriculares atrelem à organização curricular a dinâmica competitiva (com ênfase na eficiência, competência, qualificação e liderança), na qual “inventa-se” a figura de um pedagogo generalista.

E, justamente a partir das discussões apresentadas, é possível esclarecer que o princípio de flexibilidade vem se adaptar às demandas da lógica neoliberal, à gestão da crise social pela invenção do pedagogo generalista (como “gerente” dessa mesma crise) e à transitoriedade do mundo contemporâneo, que se encontra mais fluido, maleável e volátil. Destaco que se tem apresentado a formação do pedagogo como sendo imprescindível para a construção de um (novo) perfil de profissional que é competente, performático, criativo, inovador e que respeita a diversidade dos alunos. Da mesma forma, tal argumento pode ser evidenciado na citação do artigo a seguir quando o mesmo trata que:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.
Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia, é central:
I – o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania.
II – a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
III – a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, Res. CNE/CP nº. 1/2006, de 15 de maio de 2006).

Os princípios apontados no artigo como fundamentos para a consolidação e o exercício da profissão do pedagogo aproximam-se, de certo modo, dos discursos da política neoliberal, nos quais se destacam como palavras-chave, entre outras, a competitividade, a eficiência e a competência, tendo em vista a produção do sujeito polivalente – preparado para o mercado e para “gerência” da crise social. Dentre os princípios apresentados no referido artigo, passo, nesse momento, a discutir o da interdisciplinaridade. A esse respeito, valho-me dos estudos desenvolvidos por Shiroma e Evangelista (2004) quando as autoras destacam que pesquisas sobre as reformas educacionais contemporâneas em diferentes países têm identificado uma similaridade em seus conceitos através do uso de palavras, como competências, habilidades, autonomia, flexibilidade, descentralização e sociedade do conhecimento, produzindo discursos preditivos e prescritivos em favor da profissionalização de docentes e gestores. Embora as referidas autoras não citem a palavra interdisciplinaridade, é possível dizer que a mesma também pode ser considerada um conceito importante que continua em voga e que tem sido apresentado em diferentes documentos. Dentre tais documentos, destacam-se: Orientações Didáticas, Planos de Estudos, Planos Curriculares Nacionais e também Diretrizes Curriculares Nacionais, como as do Curso de Pedagogia, que vêm sendo discutidas no presente capítulo. Nesse sentido, em relação ao uso do conceito de interdisciplinaridade enquanto princípio que se reafirma em documentos legais (tendo, muitas

vezes, um caráter prescritivo), é importante destacar a pesquisa desenvolvida por Pinho (2006). A autora, ao analisar os discursos sobre currículo e alfabetização (e suas tramas interdiscursivas), que se mostram presentes nos Planos de Estudos das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Canoas, evidenciou, entre outros aspectos, as tentativas dos professores em incorporar o princípio de interdisciplinaridade na organização dos currículos escolares. Percebe-se, portanto, uma tendência à interdisciplinaridade que, segundo a autora, encontra-se aprisionada ao plano epistemológico, já que não questiona as relações entre escola, currículo e cultura, limitando-se à prescrição de operações pedagógicas relativas à organização de conhecimentos e procedimentos de ensino.

Corroborando com tais argumentos e destacando as condições de emergência do movimento pela interdisciplinaridade, Veiga-Neto (1996a; 2005b) afirma que tal proposta não se identifica com uma teoria do currículo, mas como produto de estudos epistemológicos desenvolvidos na França (a partir da década de 1950), que enfatizaram, principalmente, a transcendentalidade do homem e da razão, assumindo um caráter essencialista. A partir da análise de obras educacionais em sua pesquisa de Doutorado – estudos sobre a disciplinaridade, livros e artigos especializados que vinham criticando a estrutura disciplinar do currículo e apontando como alternativa a interdisciplinaridade –, o referido autor percebeu que a justificativa do movimento pela interdisciplinaridade centrou-se, sobretudo, na metáfora da doença. Nessa direção, o autor destacou que a especialização dos conhecimentos foi compreendida como uma grande enfermidade, cuja medicação seria o método interdisciplinar, que resgataria a unidade do saber. Portanto, o movimento pela interdisciplinaridade sofreu a influência de um discurso pedagógico reformista, que via na educação a solução de uma “patologia do saber” e a busca de um mundo melhor, apresentando como fundamento um caráter essencialista humanista.

Analisando os modos como circulavam os discursos do movimento pedagógico pela interdisciplinaridade (com seu viés instrumental e prescritivo), o referido autor evidenciou detalhadamente, em sua pesquisa, as impossibilidades (de ordem lógica e epistemológica) da interdisciplinaridade e as dificuldades de operacionalização prática da mesma. O próprio autor aponta que, mesmo atualmente (em casos mais radicais), a interdisciplinaridade (ainda) é recomendada como a solução para resolução de muitos problemas do mundo atual. Nesse sentido, destaca ainda que a interdisciplinaridade (talvez) seja o tema mais antigo e ao qual um grande número de especialistas tem dedicado seus estudos através da proposição de pedagogias (ditas) interdisciplinares, de (novos) desenhos curriculares e também da avaliação de experiências (em funcionamento) nos diferentes graus de ensino. Portanto, é possível dizer

que, no contexto das DCNP, a interdisciplinaridade se apresenta como um dos princípios através dos quais poderá ocorrer a consolidação dos saberes do pedagogo enquanto profissional da educação, evidenciando, de certo modo, um caráter “salvacionista” para as “mazelas” que dizem respeito à formação de professores.

Nessa dimensão, aliado ao princípio de interdisciplinaridade, destaca-se também o de contextualização. Em defesa do princípio de contextualização, atualmente são propostas abordagens de conteúdos e metodologias que procuram estar em sintonia com os contextos sociais e culturais dos alunos. Desse modo, a contextualização é associada, em muitos casos, ao caráter produtivo do conhecimento, à valorização dos saberes dos alunos, às relações do currículo com as questões sociais contemporâneas e à “substituição” do conceito de cotidiano. A defesa do princípio de contextualização tem sido abordada pela comunidade educacional, bem como por pesquisadores que entendem o ensino contextualizado como uma possibilidade de aproximar a Escola/Universidade do contexto social contemporâneo. Através da leitura do artigo que vem sendo discutido, é possível perceber, entre outros aspectos, que são muitos os saberes e as articulações a serem realizadas pelo pedagogo generalista, seja qual for a sua escolha de atuação profissional ao término do curso de graduação. Assim, é possível ressaltar que tanto o princípio de interdisciplinaridade como o de contextualização são apresentados nas DCNP de modo prescritivo, enquanto uma possível resposta aos problemas que vêm sendo enfrentados pelo Curso de Pedagogia desde a sua emergência.

Na esteira dos princípios de interdisciplinaridade e contextualização, apresenta-se também o de democratização. É possível dizer que tal princípio aproxima-se, de certo modo, dos enunciados de Pedagogias que se autointitulam Críticas, fundamentando-se em um suposto poder libertador da razão e da agência humana. Também se pode destacar que o princípio de democratização se encontra associado a outras práticas sociais que fundamentam algumas propostas educacionais contemporâneas. Nesse sentido, destaco o Projeto da Escola Cidadã, da Prefeitura Municipal de Porto Alegre (1989-2000) na gestão do Partido dos Trabalhadores, o Projeto Escola Plural, da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, o Projeto da Escola Cabana, em Belém; a implantação da Gestão Democrática nas Escolas (expressa nos artigos 14 e 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96) e dos Conselhos Escolares, dentre outras práticas que podem ser relacionadas ao princípio de democratização. Ao destacar que o princípio de democratização aproxima-se, de certo modo, dos enunciados das Pedagogias Críticas, valho-me das contribuições de Veiga Neto (1996b, p.167) quando afirma que o pensamento crítico “advoga para si mesmo a tarefa de politizar o ato de ensinar e aprender, que por sua vez significa conscientizar o aluno acerca de como é a

realidade do mundo e acerca de suas reais condições nessa realidade”, como se fosse possível “ter acesso às realidades realmente reais”.

As propostas educacionais anteriormente citadas, assim como o próprio texto do artigo terceiro quando se refere ao princípio de democratização, podem ser compreendidas (dentre outras possibilidades de análise) como um tipo de “pastorado das consciências e do bem agir”, que têm efeitos disciplinares sobre a conduta dos indivíduos. A esse respeito, Garcia (2002) enfatiza que tal pastorado pretende a redenção e a conversão dos indivíduos em sujeitos esclarecidos, autorreflexivos e participativos na construção de uma sociedade que se pretende igualitária, emancipada e democrática. Para operacionalização deste pastorado das consciências, é imprescindível a existência do intelectual crítico, reflexivo, abnegado e comprometido com as causas sociais. Tal intelectual atua como mentor, guiando a conduta de todos (e de cada um), provendo as carências de seu rebanho (através de sua “visão de mundo” e criticidade), como um conselheiro e pastor que estimula a participação e zela pela conscientização dos seus. Nesse sentido, cabe reiterar que o poder pastoral⁸² pode ser considerado, entre outros aspectos, como uma forma de governo que teve suas condições de emergência nas instituições cristãs. Tais instituições estavam ligadas à Pedagogia e, sobretudo, à Pedagogia Crítica emancipatória. Enquanto forma de racionalidade política, é possível dizer que foi a pastoral cristã que disseminou o comportamento da pessoa autorreflexiva, extremamente valorizada pelos teóricos críticos, através de uma pedagogia de subjetivação moral que se encontra no centro da escolarização moderna.

Por outro lado, destaca-se também o conhecimento que o pedagogo deve ter da escola como “organização complexa que tem a função de *promover a educação na e para a cidadania*”, presente no artigo 3º das DCNP, pois tal discurso pedagógico crítico não é propriedade somente do documento em análise, mas foi (e ainda tem sido) amplamente difundido no meio social, enquanto modo de estimular a agência humana e de divulgar e promover o caráter “salvacionista” da Escola⁸³ e também da Universidade, como detentora de

⁸² Esclareço que o poder pastoral pode ser caracterizado pelos seguintes aspectos: a) o pastor exerce mais poder sobre o rebanho do que sobre o espaço; b) o pastor tem a responsabilidade de agrupar, guiar, conduzir e conscientizar o seu rebanho; c) o rebanho somente existe por causa do pastor; d) o papel fundamental do pastor é a salvação do rebanho; e) a bondade do pastor é abnegação e dever, já que o mesmo deve cuidar de todos para que não se desviem do caminho. Portanto, em tal lógica pastoral, o que interessa é incluir o ser humano na sociedade, nas instituições, utilizando-se de estratégias específicas como promessas de cuidado, proteção e sustento, exigindo do sujeito responsabilidade, obediência e ajustamento.

⁸³ A esse respeito, ver UBERTI, Luciane. *Escola Cidadã: dos perigos de sujeição à verdade*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002. A autora analisa o discurso da Escola Cidadã, tal como sancionado nos Cadernos Pedagógicos publicados pela Prefeitura Municipal de Educação de Porto Alegre (1995, 1996, 2000). Para tanto, faz uso das ferramentas operatórias da produção de

saberes que podem formar sujeitos “aptos para transformação social”. Acompanhando o discurso de promoção da educação para cidadania, de transformação, de processo emancipatório, encontra-se a ideia do primado do sujeito, de que o conhecimento tem um começo, anterior ao seu próprio processo de produção, anterior à sua própria história, e de que o sujeito é a origem fundadora do pensamento, do conhecimento racional e da ação. Portanto, destaco, entre outros aspectos, que a Pedagogia, a Escola/Universidade estão centralmente implicadas nos processos de subjetivação dos seres humanos e das populações no mundo moderno e contemporâneo. Tais considerações também poderão ser evidenciadas na próxima seção, que abordará o artigo 4º das DCNP, cuja tônica é a função do pedagogo. Nesse sentido, na próxima seção, serão discutidos os seguintes aspectos: a) a (re)afirmação da docência como base de formação do pedagogo; b) a ampliação das funções docentes do pedagogo; c) a delimitação das funções do pedagogo e a “vontade da pedagogia de ser definidora da identidade estatutária docente”.

6.3 A FUNÇÃO DO PEDAGOGO

função: 1. atividade natural ou característica de algo (elemento, órgão, engrenagem, etc.) que integra um conjunto ou o próprio conjunto. 2. obrigação a cumprir, papel a desempenhar pelo indivíduo ou por uma instituição; 3. atividade específica de cargo assumido em uma instituição ou o próprio cargo [...] (HOUAISS, 2001, p.1402).

pedagogo: 1. escravo que acompanhava as crianças à escola; 2. pessoa que emprega a pedagogia, que ensina; 3. aquele que tem a prática de ensinar; 4. pessoa que julga ter o que ensinar a todos[...] (HOUAISS, 2001, p.2162).

Ao ingressar na Faculdade de Educação, descobri que fazia parte da primeira turma de alunos que iniciaria o currículo novo. Durante o semestre anterior, o curso havia passado por uma reformulação curricular, extinguindo-se as especialidades que foram substituídas pela licenciatura plena. Como aluno do novo currículo não estou apto a avaliar o currículo anterior, somente o currículo do qual faço parte. Cinco habilitações em quatro anos de curso está é a melhor definição e a mais mercadológica possível do novo currículo de Pedagogia. Os alunos do curso anterior afirmam que quatro anos eram insuficientes para dar conta de uma habilitação, pois bem, o governo federal através do Ministério da Educação decidiu que quatro anos são suficientes para cinco habilitações. O curso ficou claramente dividido entre disciplinas metodológicas e disciplinas humanas genéricas. Ao cabo de quatro anos forma-se um generalista incapaz de dominar a fundo uma área, mas que pode transitar sobre todas elas (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A01) [*grifos meus*].

<p>Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na</p>

Michel Foucault, na tentativa de proceder a uma crítica genealógica por meio de uma análise de discurso. Conforme a autora, a prática discursiva da Escola Cidadã, ao responder às questões centrais do campo educacional que se referem ao conteúdo a ser ensinado, à forma como isso deve ser feito e ao tipo de sujeito que aspira formar, articula a tríade poder-saber-sujeito, enunciando e dando visibilidade à verdade pedagógica do tempo presente.

modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, Res. CNE/CP nº. 1/2006, de 15 de maio de 2006).

Como podemos observar, o artigo procura, entre outros aspectos, definir a função do pedagogo enquanto profissional da educação, (re)afirmando a docência como base de tal formação acadêmica. É importante destacar a ampliação das funções da docência expressa na legislação quando a mesma aponta o planejamento, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de tarefas próprias da educação, de projetos, de atividades educativas não-escolares, assim como a pesquisa para difusão do conhecimento científico-tecnológico. Desse modo, é possível visualizar a centralidade que assume a docência no contexto da legislação no que diz respeito à formação do pedagogo. Para Libâneo (2007), apesar de serem citadas cinco modalidades formativas, em todo o texto da legislação há referência apenas a duas, Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, faltando orientações em relação ao percurso curricular do estudante e às modalidades de diplomação. Através da leitura do artigo, também é possível perceber a regulação que se encontra presente no próprio modo de delimitar e estruturar o campo de atuação do pedagogo. Ao dispor sobre o que o pedagogo deve saber fazer, a legislação já está gerindo e controlando o espaço de ação deste profissional na sociedade, tendo em vista atingir fins desejáveis. Pode-se dizer que a regulação também ocorre, entre outros modos, por intermédio dos efeitos da própria formação do pedagogo como docente, que será preparado para “orientar”, “estimular” e “capacitar” os alunos a seguir uma determinada direção, além de atuar ao nível da formação moral, do desejo e das decisões individuais.

Além disso, conforme tenho discutido em outros lugares (BARBOSA; CARVALHO, 2007), o pedagogo passa a ocupar uma posição estratégica no governo da população, pois, através de sua formação, será educado, formado, disciplinado para ensinar de certa forma e produzir um determinado tipo de aluno e cidadão. A partir de tais argumentos e contrariando os defensores pela busca de uma identidade para o Curso de Pedagogia, é possível dizer que o mesmo se constitui enquanto um espaço que se transforma de acordo com as políticas culturais, governamentais (de cada época) e da própria organização da sociedade,

estando fortemente imbricado no processo de regulação social. Conforme foi discutido no capítulo anterior, as próprias legislações educacionais que prescrevem a formação do pedagogo desde a emergência de tal curso de graduação surgem em determinados momentos de organização da sociedade como parte do processo de regulação social, inscrevendo-se em reformas educacionais e mudanças sociais mais amplas. Nesse sentido, é importante destacar que a própria aprovação das DCNP fez parte de um amplo processo de reforma da educação brasileira desde a década de 1990, adaptando-se, de certo modo, às transformações do mundo produtivo, o qual necessita de trabalhadores polivalentes e flexíveis no exercício de suas funções.

Por outro lado, embora tenham sido extintas as habilitações do curso de Pedagogia e a ênfase tenha se centrado na docência, a legislação destaca que a formação de tal docente viabilizará aspectos de gestão escolar para que o mesmo possa atuar na coordenação, planejamento e avaliação de projetos. A esse respeito, Vieira (2007) destaca que, desse modo, as DCNP passam a atender o princípio de flexibilização discutido na seção anterior, já que compreendem atividades de organização e de gestão dos sistemas de ensino. Portanto, conforme a autora, o licenciado em Pedagogia será um profissional polivalente, podendo desenvolver várias atividades em espaços escolares e não escolares, tendo um alto índice de adaptabilidade ao mercado de trabalho. Ademais, é importante ressaltar que a legislação, ao procurar ampliar as funções do pedagogo, interpela, de certo modo, os mesmos a participar de um jogo político de significação em torno da (tentativa de) definição de uma identidade. Porém, há de se considerar que são problemáticas as tentativas de procurar fixar uma “verdadeira”, “melhor” e “boa” identidade para o pedagogo, já que tal iniciativa é sustentada por um tipo de racionalidade moderna, que concebe o sujeito como tendo uma identidade fixa e universal.

A partir dos referidos argumentos, é válido ressaltar a vontade da Pedagogia de ser definidora da identidade estatutária docente. Tal vontade, conforme Gonçalves (2005), torna-se proeminente nos discursos (e, nesse caso, também inclui os legais) que postulam a formação do pedagogo, já que os mesmos procuram definir propostas que têm o intuito de produzir sujeitos, moldar, guiar e afetar a conduta dos indivíduos de maneira que eles se tornem pessoas de certo tipo. Nessa direção, também é válido apresentar as demais vontades da Pedagogia, citadas pelo referido autor, já que as mesmas tornam-se (ainda) mais expressivas no próximo artigo a ser discutido. Tais vontades da Pedagogia são as seguintes: a vontade de ser original, a vontade de doutrinar e a vontade de “ser a consciência de todos”. Portanto, em relação ao desejo de ser original, o referido autor esclarece que a Pedagogia, em

função da tradição (e pelo fato de estar assentada na mesma), “[...] esqueceu-se que é nó de uma rede e que sua originalidade e ineditismo são uma farsa” (GONÇALVES, 2005, p.172). Já a vontade de doutrinar operacionaliza-se através de postulados que procuram enunciar verdades e produzir sujeitos. Por outro lado, a Pedagogia como a “diretora da consciência, quer ser ‘justa-e-verdadeira-para-todos’, e seus intelectuais críticos são sua insígnia” (GONÇALVES, 2005, p.173). Portanto, prosseguindo as discussões das DCNP, na próxima seção, será apresentado o perfil do pedagogo descrito no artigo 5º, através dos seguintes aspectos: a) a problematização do perfil do pedagogo e da noção de competências; b) a discussão sobre a moral pedagógica evidenciada no perfil do pedagogo.

6.4 O PERFIL DO PEDAGOGO

perfil: 1. delineamento de um rosto visto de lado.; 2. contorno gráfico de uma figura, de um objeto, visto apenas por um dos lados; 3. linha de contorno de qualquer coisa apreendida numa visão de conjunto; 4. descrição de uma pessoa em traços que ressaltam suas características básicas; 5. informação concisa e informal sobre a vida de alguém; 6. conjunto de traços psicológicos e habilidades que tornam alguém apto para determinado posto [...] (HOUAISS, 2001, p.2186).

pedagogo: 1. escravo que acompanhava as crianças à escola; 2. pessoa que emprega a pedagogia, que ensina; 3. aquele que tem a prática de ensinar; 4. pessoa que julga ter o que ensinar a todos [...] (HOUAISS, 2001, p.2162).

Ao mesmo tempo que percebo pontos negativos no novo currículo do curso de Pedagogia, também penso que *o mesmo foi muito bem pensado e muito bem organizado*. Não concordo com fragmentação de conhecimentos, então penso que nosso curso forma ‘educadores’, no sentido de nos dar habilitação para tudo. Um benefício do novo currículo é que estamos muito mais nas salas de aula das escolas, vivendo a educação na prática, do que antes. Mas, talvez como consequência, percebo que *diminuíram muito as discussões teóricas*. Não que os professores não nos chamem para o debate, eles chamam, mas os alunos estão tão preocupados em recortar bonequinhos, construir brinquedos e colar cartazes para as disciplinas que exigem prática, que consideram as leituras e discussões teóricas menos proveitosas e pouco interessantes (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A02) [*grifos meus*].

Creio que seja importante ressaltar que minhas impressões sobre o Curso de Pedagogia *não são de todo ruins*. Ao longo destes quatro semestres pude transformar o meu pensar de maneira muito significativa. Transformei-me enquanto sujeito e enquanto educadora, embora *não tenha certeza do quão responsável foi a estrutura do curso por esta transformação, e o quanto devo ao trabalho exercido por bons professores*. Mas do que é feita uma instituição se não de pessoas? (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A04) [*grifos meus*].

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II – compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III – fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV – trabalhar com espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo.

V – reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;

VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequadas às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII – relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII – promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI – desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII – participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII – participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais em ambientes escolares e não-escolares.

XIV – realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes se desenvolvem suas experiências não-escolares, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV – utilizar com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI – estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado deverão:

I – promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e aos provenientes da sociedade majoritária;

II – atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes;

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, Res. CNE/CP nº. 1/2006, de 15 de maio de 2006).

O perfil descrito evidencia a caracterização dos modos como está sendo compreendida a formação do pedagogo. Salienta-se, no presente artigo, a capacidade de conhecimentos e a multiplicidade de competências a serem desenvolvidas por este novo profissional. Nesse sentido, cabe esclarecer que, atualmente, a exigência por competências está presente em muitos textos que abordam a educação⁸⁴, pois, conforme salienta Gerzson (2007, p.115), “os

⁸⁴ A esse respeito, destaco a pesquisa de VELOSO, Nanci Teresa Félix. *Competências na formação de professores: rastros e visibilidades*. Canoas: ULBRA, 2002. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas,

fenômenos advindos do processo de globalização exercem pressão para que todo universo educacional entre em sintonia com as avaliações e comparações constantes”. Conforme a autora, o termo competência conjectura um conjunto de atribuições e saberes que “habilitam” seus personagens para lutas, disputas e competitividade. Nessa perspectiva, a noção de competências é apresentada no artigo como prescrição para organização do currículo do Curso de Pedagogia, sendo favorecida em função de sua proximidade com as noções de competição e competitividade, que se destacam cada vez mais na sociedade contemporânea. A partir de tais argumentos, é importante destacar que são definidas dezesseis competências ao egresso do curso de Pedagogia, que são distribuídas nos incisos de I a XVI. Portanto, também é importante salientar a ênfase concedida ao que o pedagogo deverá desenvolver para se tornar o profissional pensado pelas DCNP. Para além de uma mera questão gramatical, a palavra deverá chamar atenção, já que a mesma apresenta uma carga prescritiva evidente. Entretanto, dado que se trata de um discurso que se aproxima, em muitos aspectos, dos enunciados das Pedagogias Críticas, este fato passa, muitas vezes, despercebido na leitura de professores e estudantes. Assim, é possível dizer que tal perfil procura, entre outros aspectos, estimular os sujeitos pedagógicos (acadêmicos) a se conduzirem de acordo com seus conselhos e prescrições, propondo modos específicos e formas de relação que os mesmos devem estabelecer consigo, com os outros e com o mundo.

Por outro lado, se considerarmos a série de prescrições contidas em tal perfil, podemos dizer que esse evidencia uma moral pedagógica sustentada pelas vontades da Pedagogia, apresentadas na seção anterior. Pode-se dizer, portanto, que, no perfil descrito, a consciência e o sujeito autocentrado recebem uma posição de destaque. Conforme tenho problematizado em outros escritos (BARBOSA; CARVALHO, 2007), se (re)significa e se fortalece o poder pastoral da professora, descrevendo (e constituindo) o pedagogo como um ser essencial, autocentrado, capaz de grandes feitos para o “bem da humanidade”. Em sua nova versão profissional, o pedagogo não apenas ensinará conteúdos, mas, enquanto docente de diferentes níveis de Ensino Fundamental e gestor educacional, também terá a missão de perceber

2002. Nessa pesquisa, a autora ocupa-se dos discursos sobre competências presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. O seu objetivo é identificar os diversos sentidos atribuídos à noção de competência, problematizando os nexos e tecendo relações de uso do conceito na formação de professores. A investigação tem inspiração foucaultiana, assim como em autores que se inscrevem na perspectiva dos Estudos Culturais. Compõe o corpus dessa pesquisa o Parecer CNE/CP 009/2001, emanado do Conselho Nacional de Educação, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nesse sentido, também é oportuno destacar o livro SILVA, Monica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008. A autora discute os significados que adquire a noção de competências no âmbito das prescrições normativas das políticas curriculares do Ensino Médio.

problemas sociais e culturais, contribuindo para a “superação” das desigualdades sociais, políticas, econômicas, raciais, entre outras. Ainda no que concerne à moral pedagógica descrita através do perfil do pedagogo, é possível dizer que tal estruturação discursiva, objetiva, entre outros aspectos, instituir um sujeito pedagógico moral, ao mesmo tempo em que define (e regula) uma identidade profissional docente através de prescrições dos modos como o pedagogo deverá agir, fazer, conduzir, servir, estar, ser e ter, tendo em vista tornar-se um sujeito “crítico”, “esclarecido” e “emancipado”. Portanto, a preocupação de tal lógica discursiva é a produção das condições necessárias para a “fabricação da identidade” e a regulação da conduta do pedagogo em formação.

O perfil proposto pelas DCNP encontra-se implicado em um sistema de práticas que pretendem produzir (e produzem) efeitos sobre a conduta humana, principalmente sobre os modos de pensar, de ser e de atuar do profissional que ela deseja formar. Conforme argumenta Pereira (1996, p.43), “nossa sociedade é extremamente violenta pela forma como prescreve e organiza a produção da subjetividade, postulando contra a processualidade”. Para tal autor, na medida em que se define o que é ser professor (e, nesse caso, acrescento, na medida em que se delimita e se descreve um perfil de pedagogo), já se tem previamente uma série de expectativas em relação a esse indivíduo. “Se ele apresentar uma conduta incoerente com o modelo que eu trago, vai me surpreender e vou dizer: ou ele enlouqueceu ou não é professor” (PEREIRA, 1996, p.43).

Considerando a argumentação do autor, é possível pensarmos a respeito dos modos como temos sido subjetivados (e temos nos subjetivado) através de discursos que orientam os modos como devemos nos constituir enquanto sujeitos de uma determinada época. A esse respeito, cabe salientar que as dezesseis competências descritas no artigo corroboram com os ditos pelo autor de que as prescrições postulam contra a processualidade no que diz respeito aos modos de constituição de si. Desse modo, lembrando as discussões empreendidas no capítulo anterior a respeito da emergência do Curso de Pedagogia no Brasil e os impasses presentes na manutenção de tal graduação, é possível perceber que o perfil apresentado pelas DCNP procura atender, entre outros objetivos, aos anseios dos diferentes movimentos que lutavam pela definição de uma identidade para o pedagogo. Tal definição de uma identidade para o pedagogo (como se houvesse a possibilidade de tal definição) torna proeminente a estratégia de governo que é operacionalizada no processo de invenção do profissional que se pretende formar

6.5 A ESTRUTURA DO CURSO

estrutura: **1.** organização, disposição e ordem dos elementos essenciais que compõem um corpo (concreto ou abstrato); **2.** processo de uma construção; edificação; **3.** objeto (concreto ou abstrato construído); **4.** modo de construção; formação; **5.** organização das partes, em função de algo de cunho genérico e global; **6.** aquilo que dá sustentação a alguma coisa, armação, arcabouço [...] (HOUAISS, 2001, p.1267).

curso: **1.** ato ou efeito de correr; corrida; **2.** movimento contínuo, rumo, direção, sentido, trajetória; **3.** deslocamento espacial, percurso, distância; **4.** sucessão temporal, sequência, seguimento (dos anos, dos acontecimentos, da história); **5.** tempo de duração, desenvolvimento de algo no tempo; **6.** circulação, uso, voga; **7.** ligação, encadeamento, desenvolvimento [...] (HOUAISS, 2001, p.894).

Meu primeiro semestre ainda foi no currículo antigo. Não tenho uma opinião exata do que ‘me moveu’ para o novo curso, porque na verdade me vi obrigada a mudar de curso. Não tivemos opção de permanecer ou não no currículo antigo. Bem, mas de qualquer forma, vejo prós e contras nos dois currículos. O currículo antigo me parecia muito ‘misturado’, não havia uma linha específica para cada semestre, como é agora. Isso, ao mesmo tempo que nos dava liberdade de optar pelas disciplinas que queríamos fazer (de acordo com o horário disponível ou interesse) ainda nos possibilitava um acompanhamento dos semestres em geral. Explico melhor: hoje, o que acontece é que os alunos não podem mais deixar disciplinas para cursar depois, porque os semestres estão ‘fechados em si mesmos’, interligados por uma disciplina chamada seminário. Até é possível cursar disciplinas aleatórias, porém não como antigamente, que o aluno ainda encontrava um sentido, agora parece que, uma vez que deixamos uma disciplina para trás, perdemos algum conhecimento que só é dado quando se cursa todas as disciplinas do semestre (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A03)

Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I – um núcleo de estudos básicos que sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares.

c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;

e) aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processo de desenvolvimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

f) realização de diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas.

g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente no que diz respeito à educação infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar;

h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processo de organização do trabalho docente;

i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;

j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

- k)** atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l)** estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional;
- II** – um núcleo de aprofundamentos e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:
- a)** investigações sobre processos educativos e gestoriais em diferentes situações institucionais escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b)** avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c)** estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;
- III** – um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em:
- a)** seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior;
- b)** atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c)** atividades de comunicação e expressão cultural; (BRASIL, Res. CNE/CP nº. 1/2006, de 15 de maio de 2006).

O artigo contempla orientações a respeito dos (novos) modos de organização curricular dos Cursos de Pedagogia através de três núcleos, que são: núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamentos e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional e núcleo de estudos integradores. Através de tais núcleos, é possível perceber a (tentativa de) operacionalização dos princípios de interdisciplinaridade, contextualização e democratização, discutidos anteriormente. O núcleo de estudos básicos possibilita que as instituições ofereçam disciplinas voltadas para a formação geral do pedagogo, agregando conhecimentos voltados para docência, gestão democrática e pesquisa. O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos volta-se especificamente para a área de formação profissional, oportunizando que as disciplinas sejam definidas de acordo com os Projetos Político-Pedagógicos das Instituições de Ensino Superior. Já o núcleo de estudos integradores possibilita uma dimensão prática para formação do pedagogo, através de seminários, monitorias, extensão, entre outras propostas. Portanto, tais orientações servem de referência para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e para a organização do currículo das instituições, tendo em vista a nova formação do pedagogo.

Por outro lado, as autoras Rodrigues e Kunzer (2007, p.41-42) colocam sob suspeição as novas orientações para organização dos Cursos de Pedagogia, salientando que “a gestão e investigação demandam ações que não podem ser reduzidas à de docência, já que ensinar não é gerir ou pesquisar, embora sejam ações relacionadas”. Tais autoras destacam ainda que as orientações em relação aos novos modos de organização do Curso de Pedagogia (por serem abrangentes) descrevem a formação de um pedagogo “salvador da pátria”, evidenciando o caráter instrumental da formação. A partir do dito pelas autoras e das orientações presentes no

artigo, torna-se importante relembrar as discussões desenvolvidas no capítulo anterior a respeito dos embates em relação aos modos de formação do pedagogo desde a emergência da graduação em Pedagogia no Brasil, já que as DCNP foram constituídas historicamente, contendo em si não apenas orientações, mas modos particulares de ver e de dizer o mundo, configuradas na forma como o conhecimento é organizado. Assim, é possível depreender que tais esforços para organizar o currículo do Curso de Pedagogia constituem-se em formas de regulação social, produzidas através de jogos de verdade que narram o estudante de Pedagogia, as relações do mesmo com a sociedade, o ensino, entre outros aspectos, governando modos de ser e de agir através de um conjunto de saberes que compõem o chamado campo de formação docente.

A esse respeito, corroborando com os argumentos apresentados, valho-me do dito por Foucault (2003, p.27) quando o autor afirma que as condições políticas e econômicas de existência são “aquilo através do que se formam os sujeitos de conhecimentos, por conseguinte as relações de verdade”. Conforme o mesmo autor, só pode existir certos tipos de sujeito de conhecimento, “certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações de verdade”. Nessa perspectiva, é possível dizer que somente foi possível descrever nas diretrizes a figura do pedagogo generalista (enquanto sujeito de conhecimento) e os modos de organização dos cursos para tal formação porque houve condições políticas e econômicas que forjaram, através de seus jogos de verdade, a existência do mesmo enquanto profissional da educação. Assim, as DCNP, ao prescreverem os modos de organização dos Cursos de Pedagogia, evidenciam que o pedagogo é entendido como um profissional polivalente, capaz de atender a docência, a gestão e a pesquisa, estando, de certa forma, em consonância com as demandas do mundo contemporâneo. Partindo dessa perspectiva, as orientações para organização curricular dos Cursos de Pedagogia apresentam-se enquanto um “imperativo pedagógico” que confere visibilidade aos sujeitos, que define o que pode ser dito (e quem pode dizê-lo) e que, sobretudo, determina o que é permitido e o que deve ser excluído. Desse modo, tal visão “redentora” de formação do pedagogo evidencia seu caráter constitutivo e produtivo de subjetividades. Mais do que orientar a organização das disciplinas do Curso de Pedagogia, através da mediação de saberes e práticas, as diretrizes engendram saberes capazes de constituir o pedagogo como sujeito pedagógico moral. Portanto, na próxima seção, serão encaminhadas as considerações finais do capítulo através da retomada das discussões desenvolvidas no decorrer do mesmo.

6.6 PEDAGOGO GENERALISTA: UM EMPREENDEDOR DE SI

E agora professora? Por que deixar levar-se por tudo que dizem e fazem da Pedagogia? Que rumo tomar ao perceber novos discursos que fortalecem as relações de poder-saber na formação docente? De que forma questionar o que se fortalece nesses discursos? Quais as brechas para nos desprendermos dessas amarras que fazem da profissão da professora algo salvacionista, estratégico e quase impossível de cumprir, deixando-as horrorizadas e desesperadas quando, ao final do ano letivo, percebem que não conseguiram alcançar o almejado? (BARBOSA; CARVALHO, 2006b, p.2).

Considero tais questionamentos pertinentes para pensarmos o quanto é produtivo problematizarmos os modos como os pedagogos têm se constituído (e sido constituídos) discursivamente a partir da homologação das DCNP e difusão dos discursos de formação emergentes da mesma. A problematização dos artigos, no decorrer do capítulo, permitiu, de certo modo, a desconstrução do texto legal enquanto um objeto aparentemente “estável” e “natural”. Foi possível evidenciar o caráter produtivo da legislação em estudo, destacando que, através da linguagem, constituímos os sentidos que atribuímos ao pedagogo generalista. Nesse sentido, corroborando com o referido argumento, valho-me do dito por Veiga-Neto (1996) quando afirma que só podemos dar sentido às coisas que estão no mundo através da linguagem. Para tal autor, é pelo fato de a linguagem ser compreendida, muitas vezes, de modo natural, transparente, é que acabamos esquecendo que ela cria a nossa relação com o mundo. Partindo dessa perspectiva, é possível dizer que não existe um “objeto natural” chamado pedagogo generalista, pois somente ao ser objetivado como tal, através de formas de governo, que o mesmo passa a se materializar. Logo, através das DCNP, constitui-se discursivamente um pedagogo empreendedor de si mesmo, polivalente, formado para atuar como docente de diferentes faixas etárias, (pretensamente) apto a detectar problemas educacionais, a planejar projetos, a atuar em cursos técnicos na área da educação, entre tantas outras tarefas que compõem o seu perfil profissional. Um sujeito de formação permanente e acelerada, como destaca Larrosa (2004, p.158), é alguém que “usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre que aproveitar o tempo porque pode ser que fique defasado em alguma coisa”. Um “empreendedor” que migra de uma tarefa para outra, que desenvolve novas capacitações à medida que mudam as exigências da realidade, que descobre capacidades potenciais, buscando sempre novidades, que é capaz de (auto) regular-se, enfim, um pedagogo empreendedor de si mesmo.

Portanto, ao mesmo tempo em que foi apresentado o processo de invenção do pedagogo generalista, foram discutidas as orientações em relação aos saberes do curso, à estrutura do mesmo e ao perfil do egresso enquanto formas de governo que se

encontram em relação de imanência com as demandas da sociedade contemporânea. O objetivo das discussões desenvolvidas não foi o de procurar nas DCNP o pedagogo em sua materialidade (definindo quem é o mesmo ou o que ele deve ser), mas o de apenas evidenciar as práticas que o constituem enquanto uma subjetividade a ser produzida no processo de formação acadêmica. Dessa forma, os discursos presentes nas DCNP evidenciaram como as prescrições presentes na legislação podem operar formas de governo, através da regulação de corpos e mentes e da condução de condutas, tendo em vista a produção de um sujeito pedagógico moral.

Nessa dimensão, houve interesse apenas nos modos como está sendo constituída a subjetividade do pedagogo através de discursos legais que o assujeitam e subjugam através de jogos de verdade. Assim, é possível dizer que as DCNP reativam, em muitos casos, os discursos das Pedagogias Críticas para designar que, através do trabalho do pedagogo e da escola enquanto grande instituição responsável pela construção da cidadania, os problemas educacionais podem ser combatidos, reforçando a “missão salvacionista” que é atribuída às instituições educacionais. Logo, se for possível pensar a partir de Foucault que a nossa liberdade está em problematizar as práticas nas quais estamos inscritos e que existem possibilidades de liberdade em todos os lugares, é possível pensar também que a unidade “pedagogo generalista” pode ser desconstruída e (re)pensada através de espaços de discussão com os acadêmicos nos (novos) cursos de graduação em Pedagogia. Desse modo, talvez seja possível oportunizarmos encontros para pensarmos, durante os cursos de formação, os modos pelos quais o pedagogo é produzido (e se produz) enquanto sujeito de conhecimento, abrindo espaços criativos para constituição de uma estética da professoralidade docente, na qual o processo de (re)invenção de si não pareça mais estranho aos nossos ouvidos. Portanto, no próximo capítulo, apresento o primeiro eixo de análise da Tese, intitulado *Memórias de formação: discursos que inventam a docência*.

7. MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO: DISCURSOS QUE INVENTAM A DOCÊNCIA

Para mim arte e vida confundem-se (CAMARGO, 2010, p.135).

Cotidiana e infinitamente, carregamos conosco uma série de elementos, sentimentos, memórias que compõem, de certa forma, quem somos e como agimos. Esses objetos do dia-a-dia, sejam eles necessários ou meramente acessórios, ganham abrigo em nossas bolsas, trouxas, sacolas, pastas e malas. Elas são os veículos, os receptáculos de alguns de nossos artigos mais caros, mas estimados e inevitáveis. Olhar e analisar a bagagem de outra pessoa é um processo curioso. Entre tantos motivos, porque podemos intuir, a partir dos artefatos que esse outro carrega – seus hábitos, preferências e costumes (RAMOS, 2000).



(Téti Waldraff – Carrinhos de Viagem – 2000)

Obra: Carrinhos de Viagem. Luzes apagadas. Imagens projetadas no telão. Silêncio. As acadêmicas observam atentamente as imagens. O pesquisador fala a respeito da artista e da exposição: *Estratégias para mudança* – ocorrida em 2000, na qual foram apresentados os carrinhos de viagem para o público gaúcho. Vozes. Conversas. Participações. O pesquisador questiona: – E vocês o que levam em suas bagagens? – Quais são as memórias de formação que carregam? – Quais foram os episódios que marcaram (e que têm marcado) o processo de formação de vocês enquanto professoras? – Por que esses episódios são (foram) marcantes? Entre as respostas, as acadêmicas destacam o período em que frequentaram a Educação Infantil (tempo mágico de descobertas, amizades e afeto), o carinho e a atenção recebidos na escola durante a escolarização inicial (o incentivo e o acompanhamento recebido de

professoras dedicadas e atenciosas), a cisão entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (centrado somente em conteúdos para serem devolvidos nas avaliações), o descontentamento com as atitudes de seus professores na Universidade (que são considerados contra-exemplos de como deve ser um professor, por não operacionalizarem na prática em sala de aula o que defendem teoricamente), entre outros aspectos, que, segundo as mesmas, incidem diretamente no modo como acreditam que deve ser o perfil de um bom professor. Ao término da socialização coletiva, as acadêmicas pegam as três fotos que trouxeram de suas casas (imagens evocadoras de memórias), recebem o catálogo da exposição *Estratégias para Mudança* (com fotos de todas as obras) e folhas pautadas para escreverem suas memórias de formação. Ao término da escrita, cada uma das acadêmicas realiza individualmente a leitura oral de seu próprio texto, comenta as fotos que trouxe de casa e expõe as mesmas no mural da sala de aula. O debate é intenso e muito produtivo. Percebo que as acadêmicas, através de suas memórias de formação, procuram definir o perfil de um (suposto) professor ideal (produzido através das referências que elas trazem de suas memórias enquanto estudantes), como se existisse apenas um único jeito de ser professor (Transcrição do Diário de Campo do Pesquisador).

Sobre carrinhos, viagens e bagagens

Escola privada. Final de novembro. Última reunião pedagógica do ano letivo com as professoras de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Carrinhos de viagem* (obra da artista plástica Têti Waldraff) expostos em círculo no centro da sala de reuniões. Ao entrarem na sala, as professoras são convidadas a observarem os carrinhos de viagem e a fotografarem os mesmos. Após o registro fotográfico, algumas professoras começam a caminhar pela sala puxando os carrinhos – como se estivessem com as bagagens prontas para alguma viagem. Enquanto isso, outras professoras manipulam as bagagens e trocam as mesmas de lugar – alterando totalmente as composições dos carrinhos de viagem propostos inicialmente pela artista. O coordenador fotografa todas as alterações realizadas nos carrinhos e disponibiliza tecidos, caixas, flores de plástico, lã, agulhas, linhas, cordas, sacos de lixo e materiais de sucata diversos para o grupo de professoras. A partir da distribuição do material, o coordenador lança uma questão, tendo em vista desencadear a tarefa que será proposta: – Enquanto professora, o que você leva em suas bagagens? Participação intensa de todo grupo. Todas as professoras querem responder. O coordenador propõe que elas respondam a questão a partir da criação de seus próprios carrinhos de viagem – narrando as memórias do trabalho desenvolvido durante o ano letivo. Euforia. Barulho. Conversas. Produção intensa. Os carrinhos ficam prontos. As professoras apresentam os mesmos ao grupo e compartilham suas memórias docentes referentes ao trabalho desenvolvido durante o ano. O coordenador fotografa os novos carrinhos e, em seguida, projeta todas as obtensões fotográficas em um telão, destacando a singularidade com que cada uma das professoras desenvolve a sua professoralidade. Ao término da reunião, o coordenador é chamado por sua chefe imediata, que diz: – Agora você já tem como escolher a professora destaque do ano letivo. A escolhida terá sua foto exposta no mural da sala de professores, com uma legenda indicando os motivos da escolha. Observei que têm algumas professoras que fizeram um excelente trabalho e isso precisa se tornar exemplo para as demais. Por outro lado, também foi possível perceber a inaptidão de algumas professoras para lidar com problemas primários que ocorreram na sala de aula. – Agora você já tem um excelente material para fazer a avaliação individual das professoras. O coordenador fica atônito por alguns instantes e depois responde: – A proposta da reunião, de forma alguma, foi pensada como um julgamento dos trabalhos desenvolvidos pelas professoras, mas como uma possibilidade delas perceberem os diferentes caminhos pelos quais percorrem no processo de constituição de suas docências. Acredito que não existe um único modo de ser professor. A partir de tal colocação, o diálogo mudou completamente de rumo. O coordenador é questionando: – Você já terminou o levantamento dos alunos que se encontram abaixo da média? O coordenador responde: – Sim, estão prontos.

Enviarei por email. Desse modo, o assunto é encerrado e o coordenador retorna para sua sala. O ponto de vista da chefia imediata evidencia, de modo exemplar, uma concepção jurídica do processo narrativo. O narrar-se, nesse caso, deve adotar "decididamente uma função de prestar conta de si mesmo, segundo uma lógica de critérios de valor que servem de padrão de contabilidade" (LARROSA, 1994, p.74). (Instantâneo de Formação do Pesquisador).

Ainda não sou professora, mas estou ansiosa pelo momento em que terei gravada em minha memória as lembranças de cada primeiro dia de aula com as turmas que irei lecionar e aprender (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A16). [grifos meus].

A partir de sua obra *carrinhos de viagem*, a artista plástica Téli Waldraff estimula o expectador a relembrar suas memórias. Ela apresenta uma série composta por sete carrinhos de viagem que transportam bagagens de diferentes tamanhos e formas. Há os carrinhos extravagantes, assim como os discretos. Há os carrinhos coloridos, assim como os que apresentam poucas cores. Há os carrinhos leves, assim como os cheios de bagagens. Já as bagagens são utilizadas como metáfora representativa da inumerável quantidade de memórias que são produzidas, carregadas e compartilhadas narrativamente pelos indivíduos no decurso de suas vidas. Partindo de tal pressuposto, o expectador é interpelado a refletir sobre os arranjos narrativos que faz com suas memórias e também sobre os modos como as mesmas são costuradas, cerzidas, sobrepostas, coladas e aglutinadas no processo de produção da trama de sua vida. As centenas de elementos que aparecem nos carrinhos (bandejas, niqueleiras, botões, flores de plástico, trouxas de tecido, embrulhos, sacos de lixo, cordas, panos, lãs, cordas e papéis) são consideradas no contexto da obra como memórias-bagagens, que representam situações, personagens e desfechos que merecem destaque na elaboração da narrativa. Essas memórias podem ser constantemente re-significadas, re-editadas e re-inventadas, pois, a todo o momento, surgem novos elementos para serem dispostos nos carrinhos, e é necessário inventar espaços para acomodar e enunciar os mesmos em uma trama que faça sentido. Tomando como referência a obra apresentada, é possível estabelecer uma aproximação da mesma com as considerações de Larrosa (2004, p.13) quando o autor diz que “o sentido do que somos e de quem somos, tanto para nós mesmos como para os outros, depende das histórias que contamos (e que nos contamos) e das construções narrativas em que cada um de nós, é, por sua vez, o autor e o narrador” – já que essas narrativas nos constituem enquanto sujeitos de um determinado tipo. Partindo do argumento apresentado, o autor destaca que as narrativas de vida são produzidas no interior de determinadas práticas sociais (como um confessionário, um tribunal, uma escola, um grupo de terapia, uma relação amorosa, uma reunião familiar, uma pesquisa, uma entrevista, um programa de televisão, etc)

a partir de uma relação de intertextualidade com o repertório narrativo que o indivíduo tem contato em seu cotidiano. Repertório narrativo através do qual o indivíduo se compreende, compreende os outros e narra a si mesmo, já que aquilo que ele é, enquanto sujeito (autoconsciente) capaz de dar um sentido à sua vida, não se encontra além de um jogo composto por interpretações. Torna-se evidente, desse modo, a impossibilidade de uma representação de si mesmo que não passe pelas categorias de pensamento e linguagem por meio das quais os indivíduos nomeiam-se e constituem-se. Arfuch (2010, p.183), por sua vez, ratificando tal entendimento, declara que “a vida como unidade inteligível, não é algo ‘dado’ existente fora do relato, mas se configura de acordo com o gênero discursivo/narrativo em questão, no âmbito de uma situação e de uma esfera determinada de comunicação”. Por esse motivo, as (diferentes) posições de sujeito em que se situam os narradores de memórias são construídas (e reconstruídas) na trama do próprio relato. A autora declara ainda que existem várias histórias de vida possíveis de serem narradas, pois são múltiplas as experiências vivenciadas pelos indivíduos ao longo do tempo – que passam a integrar o acervo de suas memórias. Essas experiências, no âmbito da formação de professores, contribuem, indefectivelmente, para estruturar determinadas práticas, para posicionar o professor em sua futura atividade intelectual e docente – instituindo formas particulares de desempenho, de modos de ser, de modos de se relacionar, de competência e de qualificação profissional (ao longo da vida), que, internalizadas, autorregulam e autodisciplinam aqueles que escolhem a docência como profissão.

Diante do exposto, destaco que utilizei as imagens da obra em questão como estratégia metodológica evocativa para que as acadêmicas participantes da pesquisa escrevessem narrativas a partir de suas memórias de formação. A definição por tal encaminhamento ocorreu pelo fato de que tomo esses textos como discursos que procuram instituir e fixar determinados modos de exercício da docência. Partindo de tal argumento, considero imprescindível esclarecer que, nessa perspectiva analítica, a realidade e os objetos não existem independentemente da linguagem e do discurso, pois ambos são fabricados e constituídos através dessas instâncias. O discurso é considerado como sendo mais do que uma simples representação. Isso porque a linguagem é entendida como subsidiadora das categorias através das quais os indivíduos nomeiam e agem no mundo – sendo, portanto, produtora de sentidos e significados que não preexistem às práticas discursivas. Por essa razão, reitero que o discurso é entendido como uma prática (ou ainda como um conjunto de práticas) que define e produz os objetos dos quais trata. Os registros de experiências consideradas marcantes no processo de escolarização (durante a trajetória percorrida na Educação Básica) e formação

universitária são vistos nesse âmbito como discursos que assumem forma, ordem e coerência por meio de uma linguagem comum, que opera sempre de modo microfísico, sutil, retórico e persuasivo –, atualizando-se através de um sistema de remissões. Em outras palavras, isso quer dizer que qualquer discurso é sempre decorrente de múltiplas combinações, interdições e atravessamentos de outros discursos que o inscrevem em uma determinada ordem. Os supostos significados e verdades⁸⁵ a respeito da docência, que emergem dos discursos presentes nas narrativas envolvendo memórias de formação (como no caso do material que será analisado no presente capítulo), não existem independentemente da ordem discursiva em que se encontram inscritos.

A partir de tal linha argumentativa, é possível dizer que o indivíduo enunciativo de um discurso traz consigo um repertório de vivências e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e na qual se encontra imerso⁸⁶. Pode-se dizer, então, que os registros de memórias de formação escritos pelas acadêmicas evidenciam a presença marcante de outras vozes em “seus” discursos, antes mesmo que eles sejam pensados. Em todos os discursos que elas enunciam a respeito da docência através da escrita de suas memórias de formação (lembranças da escolarização inicial, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio, dos professores, das interações com os colegas, dos embates na Universidade, dentre outros), existem outras vozes a quem elas se dirigem, outras vozes a quem elas se referem, outras vozes que falam em seus discursos. Em relação ao argumento exposto, Arfuch (2010, p.184) ratifica o mesmo afirmando que sempre há “outras vozes que habitam nossa voz [entendida como discurso], a da tradição, da cultura, do senso comum: valorações, crenças, verdades aceitas que assumimos como ‘próprias’, imprimindo-lhes o selo de nossa afetividade”. Por esse motivo, é profícuo destacar que é possível perceber conjuntos de enunciados (constituidores e instituidores de regimes de verdade) nas memórias de formação que foram

⁸⁵ A respeito da verdade, Foucault (1995a, p.12) afirma que ela é deste mundo – “que ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”. A partir de tais ditos, é possível depreender que o filósofo, quando fala em verdade, está se referindo ao conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeito específico de poder.

⁸⁶ Em relação a esse aspecto, considero profícuo citar Popkewitz (1994, p.195-196) quando o mesmo afirma que precisamos “reconhecer que, quando usamos a linguagem, pode ocorrer que não sejamos nós que estejamos falando, mas a linguagem que nos foi dada através de formações sociais que ocorreram no passado. Por exemplo, um dos compromissos contemporâneos em determinadas pesquisas educacionais é falar sobre a “voz” dos professores e estudantes como próprias, pessoais e autênticas. Mas quando ouvimos a voz das pessoas falando nas escolas, damos-nos conta de que boa parte dessa fala foi construída anteriormente a nossa entrada em cena”. Como diria Wittgenstein (1994, p.43), não devemos nos perguntar sobre “o que é” a linguagem, mas “como” ela funciona em seus diversos usos e contextos, uma vez que “a significação de uma palavra é seu uso na linguagem”.

escritas pelas acadêmicas durante a realização do trabalho de produção dos dados da pesquisa de campo. Enunciados que não se esgotam na língua e nem no sentido que lhes é atribuído, já que, em uma perspectiva foucaultiana, os discursos se constituem sempre em acontecimento. Em relação ao entendimento do discurso enquanto acontecimento é oportuno retomar o dito por Foucault (2007a p.31-32) quando o filósofo, exemplarmente, esclarece, no desenvolvimento de suas análises, que:

[o discurso] trata 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 lado, abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros ou 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 à consequência por eles ocasionadas, mas ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem.

A partir do exposto pelo autor, é possível dizer que os modos como circulam os discursos faz com que significados situados em outras fontes textuais (presentes em seu tecido argumentativo) funcionem para explicar e tornar enunciáveis determinadas formas de exercício da docência – com crianças que se encontram na escolarização inicial. É possível perceber, então, a positividade dos discursos pelo fato dos mesmos serem representantes de uma vontade de verdade, que acaba sempre implicando a todos os indivíduos em situações individuais e coletivas. Essa vontade de verdade estabelece, a todo o momento, critérios de verdade, que visam controlar tanto a produção quanto a difusão dos discursos no âmbito social. Por essa razão, as relações de poder presentes em tal contexto passam a operar através dos discursos que se encontram em circulação, impondo sempre uma ordem ou significado às coisas. Em relação ao processo descrito, Foucault (1995a, p. 8-9) afirma que a produção dos discursos “é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório” e afastar sua pesada e terrível materialidade. A partir de sua circulação (dentro de uma determinada ordem), os discursos efetuam, promovem e instituem sentidos no social, que também incidem diretamente no processo de constituição dos indivíduos enquanto futuros docentes – como no caso específico da presente pesquisa. Em tal âmbito, as acadêmicas posicionam-se (e são posicionadas) no interior de certas regras através das quais podem vir a governar os outros e a si mesmas, a partir do que estabelecem como sendo o exercício “adequado” da docência e o perfil do “bom” professor. Ao definirem um modo “correto” de ser e de agir na atuação com as crianças, tomando como exemplo (a ser ou

não seguido) as práticas dos professores que tiveram durante a formação, as acadêmicas inventam e determinam um campo possível para suas ações e formas de ser enquanto professoras – governando-se a si mesmas.

A esse respeito, é necessário destacar que os discursos provenientes das narrativas escritas pelas acadêmicas participantes da pesquisa são instituidores de uma gama de saberes sobre a escola, o ensino e a docência, associados a uma série de dispositivos de poder-saber que, efetivamente, operam na constituição de determinadas subjetividades docentes e de certa moralidade sobre as mesmas. Esses saberes produzidos pelos discursos enunciados através da escrita de memórias de formação encontram-se diretamente implicados nos corpos e mentes das futuras professoras, procurando determinar sua forma e o melhor modo de guiá-los e governá-los. Por esse motivo, é possível afirmar que o processo de produção da docência inicia-se muito antes das acadêmicas terem a pretensão de serem professoras. A partir do primeiro dia em que elas entram em contato com a instituição escolar e começam a vivenciar as práticas institucionais⁸⁷ desenvolvidas em tal contexto, imediatamente começam a aprender exemplos de: a) *exercício da docência* (o modo como a professora fala, ensina, lida com os alunos/pais/colegas, explica os conteúdos, se veste, se comporta dentro/fora da sala de aula, se movimenta, demonstra satisfação/insatisfação, etc); b) *utilização do tempo* (os horários de entrada, recreio, saída, as férias escolares, o recesso escolar, o tempo estimado para realização das atividades em sala de aula, a organização da avaliação em bimestres, trimestres, semestres, etc.); c) *utilização do espaço* (disposição do mobiliário na sala de aula, dos alunos em turmas, em duplas, em grupos, em filas, o espaço destinado para as brincadeiras, para as salas de aula, para as refeições, para os eventos, etc) e d) *controle dos próprios corpos* (diferenciações entre as maneiras consideradas corretas/incorretas de entrar e sair da escola/sala de aula, de estar e de se comportar na sala, no recreio, durante as filas, etc), os quais promovem a interiorização da ordem escolar.

Conforme Milstein e Mendes (2010, p.97), o que os professores entendem como sendo “hábitos de ordem e que consideram como condições para os alunos poderem aprender os conteúdos curriculares é ensinado e aprendido de forma particularmente intensa durante o início da escolarização”. De modo correlato, é importante acrescentar também que os alunos,

⁸⁷ As práticas institucionais estão dotadas de significado para os indivíduos que nelas encontram-se envolvidos. Milstein e Mendes (2010, p.27) destacam que "esse significado faz parte das condições simbólicas de sua realização, podendo coincidir ou não com os efeitos sociais e objetivos que tais práticas produzem. O significado atribuído pelos sujeitos nas práticas condensa saberes internalizados e em processo de construção. Através das práticas institucionais os indivíduos corporizam habilidades, destrezas, imagens, sentimentos, normas, regras, valores, informações que sempre implicam relações sociais, e dessa maneira inscrevem-se essas disposições duradouras”.

além de estar interiorizando a ordem escolar a partir das práticas institucionais vivenciadas desde o momento em que iniciam o processo de escolarização, também estão apreendendo os modos de ser, de estar e de relacionar-se de seus professores a partir da leitura que realizam dos mesmos no cotidiano da sala de aula. Um exemplo desse processo de interiorização da ordem escolar e de apreensão do professor enquanto modelo pode ser observado detalhadamente na transcrição do excerto que será apresentado na sequência.

*Lembro da entrevista que fiz no Jardim de Infância. Eu entrei na sala acompanhada dos meus pais. Em seguida, uma jovem professora pediu para que nós sentássemos e começou a fazer uma lista de perguntas. Perguntas sobre o que eu gostava de brincar em casa, como era o meu comportamento, se eu tinha algum brinquedo preferido, se costumava ficar na casa de algum parente ou vizinho enquanto meus pais trabalhavam, se chorava quando ficava longe dos meus pais, se tinha algum problema de saúde, se era alérgica, se fazia as refeições na escola, se gostava de realizar atividades ao ar livre, se tinha irmãos menores, o motivo pelo qual meus pais haviam escolhido aquela escola, e mais uma extensa lista de perguntas que não consigo recordar integralmente. Eram muitas folhas com perguntas a serem respondidas oralmente pelos meus pais. A professora calmamente perguntava, esperava eles responderem e registrava rapidamente todas as informações em um bloco. Quando a professora terminou de fazer todas as perguntas, ela me entregou uma folha em branco e pediu para eu desenhar a minha família. Peguei as canetinhas coloridas e giz de cera para desenhar. Rapidamente desenhei minha mãe, meu pai e nosso cachorro Rex. A professora pegou o desenho, observou e perguntou: *Você ainda não sabe escrever o seu nome?* Eu respondi: – O meu pai me ensinou, mas não gosto de escrever, prefiro desenhar. A professora respondeu: – *Aqui você irá desenhar, mas também terá que escrever.* Ela imediatamente, *com um sorriso nos lábios*, me devolveu o desenho e pediu para que eu escrevesse o meu nome. Após eu ter prontamente atendido sua solicitação, ela pegou novamente o desenho, fez um sinal afirmativo com a cabeça e pendurou-o no mural da sala de aula. Em seguida, a professora me deu um abraço e nos levou para conhecermos a escola. O primeiro lugar que paramos foi na praça da escola. Fiquei contente com tantos brinquedos diferentes e coloridos. A professora percebeu o meu entusiasmo com a praça e disse: – *Não pense que vamos passar o dia inteiro na praça.* – Diariamente, após o término das atividades de sala de aula, teremos um horário para irmos aqui brincar na praça. Depois de conhecermos a praça, fomos visitar as salas de aula, a capela, a sala da diretora, a secretaria, a biblioteca, a ludoteca e, por fim, o SOE – Serviço de Orientação Educacional. Lembro que a orientadora entregou para os meus pais um livrinho com as normas da escola, para eles lerem para mim em casa. Fui para casa ansiosa em saber o que estava escrito naquele livrinho que recebemos de presente. Até hoje, quando auxilio na realização das entrevistas na creche onde trabalho como estagiária, lembro da entrevista que realizei quando entrei no Jardim de Infância, por isso procuro deixar sempre uma boa impressão para os pais e crianças, assim como fez a minha primeira professora (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A11). [grifos meus].*

Pelo exposto, torna-se mais fácil compreender o modo sutil, perspicaz e extremamente produtivo como operam as práticas institucionais na produção do aluno e também do futuro professor – no caso daqueles que escolhem a docência como profissão. A entrevista habitualmente realizada na Educação Infantil no início do ano letivo com o objetivo de conhecer as crianças e suas famílias é lembrada detalhadamente pela acadêmica (depois de

muitos anos) no registro de suas memórias de formação. A partir da leitura do registro apresentado, é possível observar três movimentos marcantes: a) o primeiro diz respeito ao modo como a professora enquanto representante institucional (legal) mostra aos pais e à criança o funcionamento da escola (organização do tempo, espaço, rotina de trabalho e normas escolares – início do longo processo de interiorização da “ordem escolar”), estabelecendo, tacitamente, uma aliança entre família-escola; b) o segundo se refere ao modo peculiar como a criança lê a professora enquanto conteúdo-linguagem (professora jovem, sorridente, calma, diretiva e afetiva); c) o terceiro evidencia os efeitos da prática de entrevista na produção da futura professora – que toma a sua primeira experiência escolar como referência para o atendimento às famílias de seus novos alunos. Corroborando com as colocações apresentadas, Alliaud (2004a), através da análise de biografias de professores da escolarização inicial (recém graduados), afirma que, diferentemente de outras profissões, a docência tem como característica fundamental o fato de desenvolver-se em um ambiente conhecido de antemão por todas as pessoas que vivenciaram o processo de escolarização. Efetivamente, a instituição escolar se constitui em um espaço frequentado diariamente, durante muitos anos, por quem foi aluno. A longa experiência vivenciada na condição discente (através da vivência de práticas institucionais) converte-se em um saber potente (que serve, muitas vezes, de referência) para quem escolhe a docência como profissão. A experiência discente (na escola e também no âmbito da formação universitária) torna o futuro professor um sujeito experiente de sua própria tarefa – por mais escassa que tenha sido a sua prática com alunos na posição de docente. Partindo de tal pressuposto, a autora defende o argumento de que não existem professores inexperientes, já que todos passaram pelo processo de escolarização e vivenciaram suas práticas enquanto alunos. A esse respeito, ela enfatiza que isso ocorre devido ao sistema regulatório posto em marcha pela pedagogia (desde a entrada das crianças na escola), posicionando as mesmas no interior de práticas institucionais que “ensinam” o que conta como sendo um “ensino de qualidade” e uma docência “competente”. As colocações da autora possibilitam destacar a produtividade da experiência discente produzida através das práticas institucionais (atravessadas por discursos de ordem pedagógica, psicopedagógica, psicológica, moral e legal) que operam efetivamente na produção moral do futuro professor enquanto sujeito.

Enquanto que, em outras profissões, o contato precoce com a futura atividade profissional é esporádico, como uma consulta ao médico, ao dentista, ao psicólogo, ao fisioterapeuta, entre outros profissionais a que recorremos quando apresentamos alguma demanda, o contato com o exercício da profissão docente é cotidiano (contando com, pelo

menos, quinze anos de “experiência formativa⁸⁸” decorrente da passagem do indivíduo por diferentes níveis de ensino e ainda pela formação universitária) e extremamente marcado por produtivas práticas disciplinares, que operam na constituição e correlato governo do mesmo enquanto futuro professor. Pode-se dizer que, nesse longo caminho que os docentes percorrem durante todos os anos em que são alunos, os mesmos “aprendem modelos de ensino, saberes e regras de ação, pautas de comportamento, esquemas sobre a vida, crenças perduráveis, imagens sobre os professores e seu trabalho” (ALLIAUD, 2004b, p.2), além de suposições e valores a respeito da prática educativa, que são (re)significadas a partir do cruzamento com as experiências vivenciadas no tempo presente. Portanto, a inserção profissional dos novos professores em escolas (recém-formados ou que estão realizando práticas de estágio curricular) é entendida como re-inserção, já que os mesmos estão marcados por todas as experiências que viveram e aprenderam nas instituições escolares pelas quais passaram enquanto foram alunos. A escola, desse modo, é vista como um aparato fundamentalmente moral. Os rituais e as práticas institucionais, desenvolvidas em tal contexto, além de estarem diretamente relacionadas com o saber (com o conhecimento, com o ensino e a aprendizagem), têm também relação com o processo de moralização, que é caracterizado pela definição de normas, desvios, imperativos e transgressões. Por essa razão, a escola passa a diferenciar as crianças entre rápidas e vagarosas, entre as que aprendem e as que não aprendem, entre as que têm êxito e as que são consideradas fracassadas, entre as que se adaptam e as que não se adaptam às suas normas explícitas e implícitas de comportamento. A partir de tais colocações, considero oportuno apresentar um conjunto de três excertos, produzidos no âmbito da pesquisa de campo, que ratificam o argumento de que a “experiência escolar” vivenciada pelos acadêmicos enquanto discentes reverbera no modo como os mesmos leem-se, percebem-se e apresentam-se discursivamente na condição de professores que trabalham com crianças na escolarização inicial.

Desde a infância carrego toda a doçura das minhas professoras, o carinho, o amor e a atenção que todas elas tiveram comigo. Essas características de minhas professoras, carrego na minha formação e tento passar aos meus alunos a cada momento vivido com elas. A dedicação de minhas primeiras professoras é uma marca importante no exercício de minha profissão – da qual sinto muito orgulho. Pelo observado em minhas andanças pelas escolas, posso dizer que, atualmente, já não se formam mais tantas professoras doces e dedicadas como no tempo em que eu era criança (Transcrição de excerto de memórias escolares – Pesquisa de Campo – A01). [grifos meus].

⁸⁸ Alliaud (2004b, p.3) esclarece que “o conceito de *experiência formativa* remete a tudo aquilo que assumiu algum significado para o indivíduo durante a vivência escolar/universitária.

Em minha formação universitária, infelizmente, as lembranças mais marcantes que tenho são a respeito dos professores que agem com incoerência entre o dizem e o que fazem em sala de aula. Esses professores são uns contra exemplos do que deve ser feito em sala de aula. Eles dizem que temos que escutar os alunos e atender as suas demandas, mas, em sala de aula, não abrem espaço para participarmos. Pensam somente em dar aula, em mandar ler capítulos de livros e apresentar na forma de seminários. Não temos vez e nem voz. Chegamos a ter uma vez um professor que pediu para avaliarmos coletivamente uma disciplina. Ele disse que todos teriam a oportunidade de avaliar o que precisava ser melhorado e que juntos encontraríamos alternativas para os problemas. Disse também que essa prática poderia ser realizada futuramente com nossos alunos em sala de aula. Na hora em que iniciou a avaliação, o professor ficou muito irritado com as colocações de algumas colegas e simplesmente encerrou a proposta. Foi muito chato porque as pessoas que falaram naquela aula queimaram literalmente o filme na disciplina (Transcrição de excerto de gravação em vídeo – Pesquisa de Campo). [grifos meus].

Estou quase me formando e as minhas memórias de formação universitária não são boas. Pergunto a todos que estão nessa sala: Que tipo de professor está sendo formado na Universidade? Um professor incoerente que não alia teoria e prática? Um professor que finge que ensina? É horrível essa situação, mas *muitos professores falam de uma teoria e não fazem com que ela se realize na sala de aula. Isso se repete muito aqui na Universidade. Muito mesmo. Esses professores jamais podem ser tomados como exemplos do que devemos fazer quando estivermos trabalhando, pois eles agem o tempo inteiro com incoerência* (Transcrição de excerto de gravação em vídeo – Pesquisa de Campo). [grifos meus].

Hoje é bom saber *que eu posso voltar ao Jardim de Infância como professora. É bom relembrar tudo aquilo que eu senti no meu mundo encantado quando era criança. Lembro da professora, dos colegas, do pátio, da praça, da merenda, das apresentações, dos livros infantis com lindas ilustrações, do aprendizado do traçado das letras para escrita do meu nome, das festas, das brincadeiras, das modelagens e das inúmeras atividades de pintura com tinta guache. Hoje me sinto muito feliz porque posso partilhar as experiências que vivi em sala de aula com as minhas crianças e reviver com elas as mesmas sensações maravilhosas que tive quando era criança* (Transcrição de excerto de memórias escolares – Pesquisa de Campo – A25). [grifos meus].

Na Universidade a máxima é: *“Faça como eu digo e não faça como eu faço”*. Os professores durante as aulas passam toda aquela ideia de construir, de como planejar aulas criativas e de como melhor fazer para os alunos aprenderem. Por outro lado, *quando estamos ali na posição sempre de alunos* (pois não somos vistos como futuros professores), *tais ensinamentos não se fazem presentes*. A relação entre professor e aluno é sempre muito arbitrária e impositiva. Eu jamais vou querer ser uma professora desse tipo com os meus alunos (Transcrição de excerto de gravação em vídeo – Pesquisa de Campo). [grifos meus].

Vivemos a *incoerência entre o que os professores dizem e o que fazem na sala de aula universitária. O espaço para os alunos colocarem as suas ideias é quase inexistente*. Essa história do professor considerar o aluno como um futuro colega é inexistente aqui dentro. No semestre passado, na avaliação que fazemos dos professores pela internet (algo que é para ser sigiloso), uma professora mandou um email para turma tomando satisfação por causa das nossas críticas. Ela ficou indignada pelo fato de termos avaliado mal as aulas dela. Mandou um email desaforado com uma coruja se suicidando e dizendo que éramos um bando de medíocres. *Isso é inconcebível. Esse seria um exemplo de docência a ser exercida futuramente com as crianças?* (Transcrição de excerto de gravação em vídeo – Pesquisa de Campo). [grifos meus].

Infelizmente existem os dois lados, o lado do *professor que finge que ensina* e o lado do *aluno que finge que aprende*. No primeiro semestre, chegamos aqui na

Universidade e criticávamos muito a EAD (Educação a Distância), mas havia aulas que poderiam ser tranquilamente ministradas em tal modalidade. O professor chegava sempre na sala de aula e perguntava: – O que vocês acharam do texto? Ninguém respondia nada. Ninguém havia entendido nada. Todos ficavam mudos e o professor contava episódios de sua semana. Eu ficava indignada. –Tu tens uma vida corrida, tu te dispões a vir até a Universidade, a fazer as leituras e, mesmo assim, não tem aula. Pergunto: – *O dia em que eu for professora, eu poderei mandar as crianças lerem o conteúdo em casa para depois assumirem o meu papel em sala de aula? É claro que não. Jamais seguirei esse exemplo* (Transcrição de excerto de gravação em vídeo – Pesquisa de Campo). [grifos meus].

Observam-se, nos registros, os modos como as acadêmicas recordam-se de seus professores, as lembranças e os pontos de vista das mesmas – regularidades que emergem do que é tomado como referência na definição de um modelo de docência. Em relação a tal observação, Alliaud (2009, p.51) destaca que, nos relatos de memórias, geralmente, os professores se referem a “marcas, traços, exemplos para serem seguidos ou não, modelos e contra modelos, como elementos de um amplo repertório de experiências que foram vivenciadas durante a longa estadia que tiveram enquanto alunos nas escolas”. Prosseguindo com essa linha argumentativa, em relação aos discursos apresentados, faço duas considerações analíticas. A primeira refere-se ao modo como são lidos, descritos e posicionados os professores – a partir de um binarismo entre o *bom* e o *mau* professor. As memórias escolares, por sua vez, são tomadas pelas acadêmicas como retratos incontestes de uma verdade. Enquanto as professoras da escolarização inicial são descritas como personagens marcantes (discurso enunciado de modo recorrente durante todo o processo de pesquisa), exemplos de afeto, dedicação, abnegação e atenção aos alunos, os professores universitários são posicionados reiteradamente como exemplos de incoerência entre o que proferem em suas falas e o que efetivamente realizam em sala de aula – tornando presente o “fantasma” crítico da (suposta) “dicotomia” entre teoria e prática. Pode-se depreender, a partir de tais colocações, seguindo as colocações de Garcia (2002b, p.162), que a pedagogia e sua aprendizagem para docência “implica um modelo ideal de professor que funciona, ao mesmo tempo, como aspiração e critério de juízo para o seu modo de ser e de agir”. Por tal razão, é possível afirmar que os professores aprendem a verem-se e narrarem-se (a si mesmos e aos outros) em função de critérios normativos próprios da pedagogia na qual estão sendo introduzidos através do processo de formação. A autora enfatiza ainda que os professores aprendem a pensar e argumentar de um modo basicamente moral, que apresenta uma concepção de educação constituída em relação com uma ideia do social, do político, do cultural e do pessoal com fortes componentes valorativos. A segunda consideração diz respeito, especificamente, ao fato dos discursos transcritos definirem um modelo de professor

a partir do que deve ou não (mais uma vez a dicotomia pautada em um julgamento moral) ser tomado como exemplo (modelo) a ser seguido no exercício da profissão, reforçando uma característica marcante da pedagogia, que é o seu forte acento moral. Esses discursos moralizantes, presentes nos registros escritos pelas acadêmicas, contribuem efetivamente para estruturar determinadas práticas e, sobretudo, para posicionar os professores em sua atividade intelectual e profissional no intuito de governar os mesmos. Esse acento eminentemente moral da pedagogia, que sustenta os discursos das acadêmicas na escolha de exemplos (muitas vezes estereotipados) de antigos professores a serem (ou não) seguidos no exercício da profissão docente, também pode ser observado de modo exemplar nos excertos (decorrentes da gravação em vídeo) que serão apresentados a seguir.

Exemplos de *boas práticas de professores* somam-se à minha vontade e ao meu sonho de também trabalhar com meus alunos *sendo uma excelente professora*. Eu procuro *sempre me afastar de maus exemplos de docência*. Existem muitas profissionais que não planejam suas aulas, que não pensam nos alunos, que faltam ao trabalho, que não se envolvem com as atividades escolares, que não se preocupam com a profissão e *que não são dignas de serem chamadas de professoras*, pois depõem completamente contra nossa profissão (Transcrição de excerto de gravação em vídeo – Pesquisa de Campo). [*grifos meus*].

Entendo que *as memórias de formação* que carrego comigo, junto com essa nova que estou construindo na Universidade no decorrer dos semestres, *possa colaborar de forma efetiva para minha atuação como professora*, pois sei quais exemplos de atuação docente devem ser seguidos e quais devem ser evitados, para que não me torne mais uma professora, entre as centenas que são formadas todos os anos na Faculdade de Educação. Para ter um diferencial enquanto professora, é preciso seguir bons exemplos, dedicar-se ao planejamento, estar sempre junto aos alunos acompanhando suas dificuldades e avanços, ter uma escuta sensível, *ser amiga e uma profissional dedicada*. Em nossa profissão, falta muita dedicação por parte dos professores, esse é um dos motivos pelos quais não temos bons resultados em relação ao aprendizado das crianças (Transcrição de excerto de gravação em vídeo – Pesquisa de Campo). [*grifos meus*].

A lógica empregada nos discursos analisados desconsidera o fato de que a invenção, a circulação e a manutenção de modelos de docência é uma produção discursiva constituída *na* e *pela* linguagem, sendo, portanto, passível de subversão e re-invenção por aqueles que se arriscam (e se atrevem) a pensar nas composições de suas próprias docências. Na esteira de tais discussões, Díaz (1999, p.17) afirma, em suas pesquisas, que os professores nem sempre percebem o aspecto constitutivo dos discursos que enunciam “porque não é fácil chegar a compreender que vivemos imersos em conjuntos de práticas discursivas que conferem sentido a nossas relações sociais, à estrutura de nossa cotidianidade” e que tais práticas discursivas entram, por sua vez, no jogo das relações de poder. Por esse motivo, considero pertinente que,

nos espaços de formação, os professores (e futuros professores) sejam desafiados a problematizar, de modo coletivo e também individual, os discursos que enunciam enquanto verdades indelévels, assumindo o desafio de desconfiarem da naturalidade com que operam os discursos enquanto instituidores de verdades na conformação de suas docências. Isto significa aceitar o desafio de tomar os discursos produzidos, a partir das memórias de formação, de modo menos solene – como algo fabricado, inventado. A proposta é a de colocar sob análise a verdade que tais discursos fazem circular, entendendo que o que é tomado por verdade pedagógica, como a mais evidente das verdades, é somente aquela que mais se adapta à ordem do discurso, podendo ser criticada e desconstruída, já que ela é apenas uma dentre tantas outras. Talvez assim seja possível escaparmos (pelo menos momentaneamente) de uma vontade de verdade das memórias de formação, que acabam por estabelecer uma pedagogia que classifica, que seleciona, que serve como modelo, que gera espaços, que determina diálogos, que sugere interações e que acaba definindo as regras do jogo no qual estão imersas as políticas da verdade em torno da definição de um suposto modo exemplar de ser docente. Isto quer dizer que a escrita de memórias de formação não é produtora de um simples reflexo do passado, mas resulta na reconstrução de acontecimentos em certa ordem, em uma sequência que pretende dizer algo de maneira convincente e duradoura.

Assumindo tal entendimento, as memórias de formação são entendidas, no âmbito do presente capítulo, como textos envolvidos em relações de poder, constituídos por uma polifonia de vozes que, ao relacionarem-se conflitivamente, são capazes de produzir diferentes significados e efeitos, dependendo dos modos, das perspectivas e dos interesses a partir dos quais são lidos. Em tal perspectiva, pode-se dizer que as memórias de formação são emergentes de determinadas relações de poder (historicamente construídas), que interessam enquanto invocam noções particulares de verdade, definem ações e constituem projetos que são justificados no âmbito do campo pedagógico. Tendo em vista os argumentos expostos, interessa-me, em grande parte motivado pelas pesquisas de Alliaud (2004a, 2004b, 2006a, 2006b, 2009): atentar para os modos como as acadêmicas articulam seus discursos sobre as memórias de sua formação escolar/acadêmica; visibilizar o que as mesmas destacam como sendo importante em sua trajetória formativa; analisar os modos como apontam relações de causa e consequência entre as experiências formativas e a atuação docente; observar os modos como tecem temporalidades em suas narrativas, enfim, como inventam, descrevem e procuram fixar discursivamente um modelo de professora que é visto como exemplo a ser seguido no exercício da prática docente. A intenção do capítulo é a de analisar os discursos decorrentes das memórias de formação enquanto práticas que produzem e regulam o processo

de constituição da docência das acadêmicas participantes da pesquisa. Tal intenção justificase pelo fato de que é perceptível, nos registros que serão apresentados no decorrer do capítulo, um conjunto de potentes discursos sobre a atuação do professor. Discursos que enfatizam ações pedagógicas que devem ser tomadas como exemplos de uma docência qualificada a ser exercida durante o processo de escolarização inicial.

7.1 LEMBRANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DISCURSOS QUE PRODUZEM E REGULAM A DOCÊNCIA

É muito bom lembrar as experiências que vivenciei como aluna na Educação Infantil. O tempo em que eu frequentei o *Jardim de Infância* foi o *período mais incrível de toda minha escolarização*. Trabalhos coloridos e divertidos, recreio prolongado, aventuras na praça, pinturas com tinta, brincadeiras de esconde-esconde, roupa suja de barro e aventuras nas árvores compunham o repertório diário de minhas atividades preferidas. *As propostas eram realmente muito interessantes e desafiadoras* – cheias de encanto e de magia. Em minha turma, posso dizer que *tínhamos todas as nossas necessidades plenamente atendidas pela professora e que vivenciamos de fato um trabalho pedagógico construtivista*. Todos os dias, no final da aula, eu já ficava pensando em como seria o dia seguinte. Hoje acredito que *a minha experiência como aluna na Educação Infantil é uma referência importante para o trabalho que atualmente desenvolvo* enquanto auxiliar de um grupo de Maternal – pois procuro partilhar diariamente com as crianças toda a emoção e alegria que senti quando fui aluna desse nível de ensino. Quando observo práticas de professoras tradicionais, sempre lembro que existe a possibilidade de realizar um trabalho diferente no qual *todos os alunos estejam engajados e tenham interesse* (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A06). [grifos meus].

Quando paro para *pensar* em minha *infância*, imediatamente lembro-me da *Educação Infantil* e de minha *professora*. Lembro das atividades que fazíamos coletivamente, das músicas cantadas no pátio, das rodas, das brincadeiras organizadas na praça da escola, das festas juninas, dos desfiles, dos desenhos pendurados nos varais e de outras tantas coisas incríveis que eram propostas em sala de aula. Era tudo *muito divertido e descontraído*. *Não havia* esses *horários rígidos* que temos na Escola de Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Universidade. A sala de aula era muito grande e podíamos brincar em todos os lugares, sem nenhum adulto dizendo o que fazer ou chamando nossa atenção. Quando fecho os olhos, consigo sentir até mesmo o cheiro da sala de aula, da tinta guache molhada, da argila, das bonecas, dos brinquedos espalhados pelo armário. Lembro que *ir para escola era uma festa*, pois sabia que teria *diversão garantida* juntamente com meus colegas e professora. Hoje fico pensando no *dia em que também terei a oportunidade de ser professora de Educação Infantil* e de *fazer coisas realmente incríveis com as crianças*, para que no futuro elas também se lembrem com carinho dos tempos em que realmente viveram a infância (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A26). [grifos meus].

A minha *escolarização* começou cedo, como *aluna da Educação Infantil*. As *imagens* que tenho em minha *memória* são certamente as *mais marcantes e as mais cativantes* de minha escolarização. A primeira lembrança é uma árvore, antiga jabuticabeira. Durante as *aventuras* com os amigos, a velha árvore virava casa, barco, ônibus, e virava de novo a jabuticabeira que escalávamos até o topo e víamos o mundo lá de cima. A próxima aventura é um pouco mais longe. Eu e meus colegas e professora viajamos para Itapuã. Do ônibus para o trator, do trator para a roça. É hora da colheita! Puxa daqui, puxa de lá. Alface, cenoura, beterraba... Opa! O que é

isso? Nabo! Que nome engraçado para uma bola branca (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A09). [grifos meus].

Ah, minha época de escola! Quanta saudade! Cheiro de cola tenaz, tinta têmpera, revista, bolinhas de papel crepom, gostinho de cachorro quente, guaraná, bolo de chocolate e muita diversão. *Todo o dia tinha uma novidade em nossa sala de aula.* Pinturas, modelagens, colagens, brincadeiras, faz-de-conta e adivinhações eram as minhas propostas prediletas. Eu era mais uma criança do Favo de Mel, com seus quatro para cinco anos, iniciando a vida escolar na Educação Infantil. Lembro do gosto do meu primeiro suco de laranja no meu primeiro dia de aula, dos meus colegas, da minha sala, das *atividades divertidas*, das risadas e *principalmente das brincadeiras*. Eu estava na primeira turma da escola e isso foi muito significativo, pois tivemos a atenção integral de todas as professoras e funcionárias durante todo o período que frequentei a Educação Infantil. Infelizmente hoje em dia eu não vejo mais escolas diferenciadas como a que eu tive o privilégio de frequentar quando eu era criança. Atualmente observo *apenas escolas tradicionais*, nas quais as propostas de trabalho se apresentam como uma repetição interminável de folhas xerocadas a serem devidamente preenchidas e guardadas nas pastas (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A02). [grifos meus].

Comecei a minha trajetória escolar muito cedo. Entrei na escola com *dois anos* na turma de *Maternal*, depois frequentei o *Jardim e também a Pré Escola*. Passei por *todas as etapas da Educação Infantil* e tudo isso foi muito *válido para minha formação como ser humano e também como professora*. Lembro com muito carinho desse tempo de Educação Infantil, pois aprendi a conviver com outras crianças, a dividir meus brinquedos, a fazer amizades, a desenvolver a minha criatividade e a participar coletivamente da tomada de decisões em grupo. Fui *muito estimulada desde cedo* pela professora. Tintas, canetas, argila, giz de cera, material de sucata eram os meus companheiros inseparáveis. Eu tinha *muitos materiais* na sala de aula e *propostas bem interessantes* para serem realizadas de forma individual e também coletiva. Tive a *oportunidade de criar muitas coisas*, sendo que algumas eu guardo até hoje em minha casa. Tenho modelagens de argila, pinturas e desenhos que fiz quando eu tinha apenas cinco anos de idade. Atualmente, *quando faço as observações que antecedem as práticas curriculares, fico um pouco decepcionada*. Percebo claramente o quanto as coisas mudaram desde a época em que fui aluna na Educação Infantil. Não consigo perceber a alegria das crianças, as atividades diferenciadas, os desafios, as brincadeiras, as criações mirabolantes. Observo apenas atividades xerocadas e uma rotina estruturada em hora do pátio, hora do lanche, hora do descanso, etc. Tudo igual, todos os dias, na mesma ordem, com a mesma repetição – como se todos fossem soldados e estivessem marchando no mesmo ritmo. Quando eu for professora, quero atuar na Educação Infantil e possibilitar que as crianças tenham ótimas lembranças, assim como eu tenho. Quero *atender as necessidades das crianças*, os seus *desejos e aspirações*, para que elas possam ser *pessoas mais criativas e realizadas*. (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A24). [grifos meus].

Lembro que minha mãe falou no meu primeiro dia de aula na Educação Infantil: “não pode chorar agora, tu és mocinha, estás na escola”. Não chorei. Nos primeiros dias de aula, saímos mais cedo, mas eu ficava com a maior expectativa de retornar no dia seguinte. Eu *adorava as atividades*, a roda de conversa inicial, a roda de avaliação final da tarde, as brincadeiras, as pinturas, as colagens, as histórias que a professora contava e, *principalmente, a liberdade que eu tinha em ser criança de verdade*. Eu podia brincar de esconde-esconde, de pega-pega, de mocinho e ladrão e também tinha possibilidade de fazer o que eu tivesse vontade, sem a preocupação com conteúdos que deveriam ser aprendidos para prova. A escola era o único lugar em que eu encontrava outras crianças para brincar, pois não tinha crianças morando perto de minha casa. Na pré-escola eu sabia que *podia me divertir sem me preocupar com as cobranças e ordens dos meus pais e as chateações de outros adultos*. Posso dizer que trago aprendizagens significativas da Educação Infantil que duram até hoje e que refletem diretamente em minha prática como professora que

trabalha diariamente com crianças pequenas. A maior contribuição desse período, sem dúvida, é a certeza de que é possível possibilitar que as crianças vivenciem, mesmo em uma instituição formal, toda magia da infância (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A01). [grifos meus].

A Educação Infantil é recordada, nos registros narrativos expostos, como sendo um período “mágico” de vivência da infância em toda sua intensidade e plenitude – desconsiderando-se as demais etapas da escolarização e contextos no quais as crianças não frequentam instituições escolares. Também é perceptível uma concepção unívoca de infância, pautada na máxima de que a criança é um “sujeito de necessidades”⁸⁹, devendo ter todos os seus desejos atendidos para que, assim, possa se desenvolver plenamente no contexto da escola. O que também chama atenção, na leitura dos registros, é a unanimidade que se forma em torno da defesa de uma “pedagogia construtivista” (supostamente vivenciada pelas acadêmicas na Educação Infantil) – baseada no atendimento das “necessidades das crianças” em contraposição a um trabalho tradicional, que tem sido observado durante as práticas curriculares. Ao considerarem como sendo uma necessidade indelével ao fazer pedagógico “trabalhar ativamente com as crianças” por meio de propostas desafiadoras (ponto nodal das memórias descritas), enfatizam-se apenas efeitos positivos produzidos por esta possibilidade – como o desenvolvimento da criatividade, autonomia, cooperatividade, solidariedade e competência linguística. Esses discursos críticos, ao constituírem e formularem uma concepção de prática pedagógica construtivista em oposição à concepção de prática pedagógica tradicional, naturalizam o construtivismo, tornando-o facilmente uma verdade inquestionável, uma evidência que deve ser seguida como preceito por todos aqueles que decidem ser professores. Conforme destaca Alliaud (2004a), reforçando o argumento apresentado, a escolarização inicial, geralmente, é recordada com prazer, alegria e felicidade pelos indivíduos que escrevem suas memórias, sendo caracterizada por um trabalho ativo em que a criança, geralmente, é a protagonista das ações narradas. As lembranças de vivência da infância durante o período da Educação Infantil são caracterizadas por um forte apelo afetivo, no qual, na maioria das vezes, não aparecem referências ao processo de ensino-aprendizagem – mas somente ao processo de socialização, de descobertas e de desenvolvimento do potencial criativo. Em tal contexto, a infância é narrada como um espaço habitado por muitas pessoas (“espaço de multidões”), no qual adquirem particular relevância as práticas e situações que individualizam. Ser reconhecido, escolhido, favorecido, escutado, auxiliado por alguma

⁸⁹ Esclareço que tal discussão será enfocada no próximo capítulo.

pessoa especial (seja essa professor ou colega) se torna um episódio altamente gratificante nas memórias escritas pelas acadêmicas.

A partir de tais colocações, é notável o fato de que a rede discursiva (na qual existe uma polifonia de vozes de ordem psicológica, psicopedagógica, moral, entre outras), que antecede a acadêmica enunciativa de suas memórias, também a constitui como professora – já que não existe qualquer possibilidade de neutralidade no discurso. A esse respeito, Foucault (2005, p.10) afirma que o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que e pelo que se luta, sendo o poder que todos querem se apoderar”. Por esse motivo, a análise que está sendo desenvolvida não focaliza as acadêmicas e suas individualidades, mas sim os diferentes discursos que as posicionam, produzindo certo tipo de subjetividade docente. Considerando essa íntima relação entre saber e poder, é possível dizer que as acadêmicas, ao escreverem suas memórias de formação, produzem uma trama discursiva em que se inserem socialmente enquanto futuras professoras. A partir de tal perspectiva de análise, é possível observar que as práticas pedagógicas descritas são marcadas pela participação das crianças no planejamento e na operacionalização das mesmas, repercutindo sempre na satisfação e aprendizagem supostamente garantida de todos os envolvidos. A professora aparece como uma figura importante, que assume o papel de mentora e de mediadora coadjuvante das práticas realizadas. A potência das propostas desenvolvidas pela mesma – enquanto representante de uma “pedagogia construtivista” – ultrapassa o tempo e serve como referência significativa para o trabalho docente de suas alunas no futuro. Em relação a tal colocação, é pertinente destacar o fato de que as experiências narradas pelas acadêmicas enquanto alunas servem como parâmetro através do qual as mesmas avaliam as situações que observam no exercício das práticas curriculares realizadas durante a formação acadêmica.

As práticas vivenciadas na Educação Infantil são lembradas pelas acadêmicas com saudosismo e também como referência para emitir opiniões e julgamentos a respeito das situações observadas. Essas colocações a respeito da defesa de uma determinada forma de ação pedagógica remetem diretamente ao fato de que a sociedade, de acordo com uma perspectiva foucaultiana, trata sempre de organizar formas ou procedimentos no intuito de controlar, selecionar, organizar e redistribuir os discursos para que possam ser devidamente previstos e controlados os seus efeitos. Isto quer dizer que são procedimentos de exclusão que atuam sobre os discursos, revelando o quanto os registros escritos pelas acadêmicas são pré-definidos e, até mesmo, antecipados por uma rede discursiva, presente nas relações sociais das quais as mesmas fazem parte. Assim, a decisão do que é uma prática pedagógica aceitável, do

que é verdade – a partir da oposição entre o verdadeiro e do falso – é vista como parte de um sistema de exclusão e controle dos discursos. Essa vontade de verdade, presente nos registros apresentados, diz respeito ao modo como o saber (nesse caso, o pedagógico em coexistência com o psicológico) é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certo modo, atribuído. Por esse motivo, essa vontade de verdade, ao ser apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão que exerce um poder coercitivo, colocando-os em uma determinada ordem. Realizo tais esclarecimentos no intuito de afirmar que os discursos que circulam, nos registros que estão sendo analisados, estão vinculados com uma política discursiva fundamentada em memórias de formação, que determinam como e por quem os saberes devem ser apropriados (e reconhecidos como tais), reconhecendo determinados saberes e excluindo outros. Pensando tais colocações, no contexto da formação acadêmica, é possível observar, a partir da leitura dos registros apresentados, uma ordem discursiva aceita e legitimada pelas acadêmicas enquanto verdade a ser defendida e experimentada no exercício da docência. Nesse caso, observa-se a evidente existência de uma política discursiva que enfatiza uma “pedagogia construtivista”, assentada no atendimento das necessidades das crianças e na liberdade das mesmas no que se refere ao processo de tomada de decisões em relação ao trabalho desenvolvido em sala de aula.

Em tal contexto, o espaço de aprendizagem descrito parece ser muito pouco institucionalizado – não existindo diretividade, controle dos adultos e preocupação com conteúdos a serem ensinados. Se ocultarmos as palavras Educação Infantil, professora, pré-escola, jardim de infância, entre outras palavras que remetem ao léxico educacional, pode-se acreditar que as acadêmicas estão descrevendo uma colônia de férias, uma oficina recreativa ou até mesmo um ateliê livre de artes plásticas. É inexistente a marcação das rotinas institucionais que, historicamente, caracterizam as escolas – entrada, saída, recreio, lanche, aulas especializadas, etc. A roda de conversa inicial e final, citada em um dos registros, configura-se como o único marcador temporal que remete de algum modo à rotina vivenciada nas salas de aula de Educação Infantil. A ênfase das propostas descritas é sempre no desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da solidariedade com os colegas – através de propostas inusitadas marcadas por brincadeiras. Outro aspecto importante é o fato de que as práticas descritas pelas narradoras das memórias são vistas como referências fundamentais para atuação em sala de aula com as crianças. As vivências positivas que marcaram o decorrer dos primeiros anos de escolarização inicial são evocadas como fundamento para constituição profissional das futuras professoras. Esse fato corrobora o dito por Alliaud (2004b) quando

afirma que mais que, formados pelas experiências escolares, os professores são formatados. Ao vivenciarem a experiência como alunos, os professores foram posicionados, socializados e aprenderam a moverem-se e a desenvolverem-se dentro de uma “gramática escolar”, que parece manter-se (e reforçar-se) durante a formação profissional para, finalmente, constituir o contexto de trabalho. Os professores se formaram em um contexto escolar que, mesmo sendo produto de certa época histórica, apresenta constâncias estruturais (uniformidades, recorrências, tradições, regularidades) e formas de transmissão que lhes são próprias. Por essa razão, os jovens professores (nesse caso, as acadêmicas) aparecem assim formados, experientes (formatadas), pois têm incorporado em si mesmos as formas de um espaço altamente regulado, formalizado e estruturado. Percebe-se, de modo evidente, que as futuras professoras (chamadas de “inexperientes”) são portadoras de memórias, nas quais constam modelos, concepções e representações a respeito dos processos escolares, das escolas, dos docentes e de seu trabalho.

Pelo exposto, é possível dizer que essas são as recorrências discursivas presentes de modo marcante nos excertos das escritas de memórias de formação apresentadas. A partir de tais colocações, é importante questionar: A Educação Infantil é o único espaço de vivência da infância? Que vozes falam nos discursos enunciados pelas acadêmicas na escrita de suas memórias de formação relativas ao período vivenciado nos primeiros anos de escola? Quais os efeitos desses discursos nas concepções de infância, docência e aprendizagem apresentadas nos registros em questão? Em alguns trechos da leitura, devido ao envolvimento com a narrativa, chega-se até mesmo a pensar que a Educação Infantil é o único espaço possível para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas. É possível perceber, claramente, o fato de que os primeiros anos escolares são descritos como sendo os mais marcantes e significativos de toda trajetória formativa, servindo, inclusive, de referência para defesa de práticas construtivistas. O período vivenciado na Educação Infantil é visto como uma espécie de limbo, ou seja, um espaço apartado da escolarização, no qual ainda não existe uma preocupação formal com o ensino. Nesse caso, é interessante observar que não existem episódios negativos nos registros apresentados, situações que causaram desconforto ou qualquer tipo de desavença. Todos os episódios são marcados pela alegria, pela amizade e vivência de experiências inusitadas que repercutem diretamente nos modos como as futuras docentes percebem o exercício de uma docência de qualidade. A escola, por esse viés, é pensada, conforme Simon (2002), como uma “máquina de sonho” – como um conjunto de práticas sociais, textuais e visuais que provocam a produção de significados e desejos que afetam as ideias que as pessoas têm de suas futuras identidades e possibilidades. Por isso,

reitero que os registros apresentados não são apenas informações, mas discursos que corporificam formas particulares de agir, sentir, agir, falar e ver a docência.

7.2 LEMBRANÇAS DE PROFESSORAS “EXEMPLARES”: DISCURSOS QUE INSTITUEM UM PERFIL DOCENTE

Muita gente, muito barulho, uma imensidão, o que fazer, para onde ir? Professora! Uma mulher *jovem, alta e sorridente* me acolhe com um abraço e um beijo. Assim lembro-me do meu primeiro dia na escola em que foi recebida por uma *adorável* professora. Uma professora que fez toda a diferença em minha vida (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A07). [grifos meus].

Após tantos anos de vida escolar, o que carrego de lembrança das minhas primeiras professoras são os *sorrisos, os carinhos, os gestos, a paciência e a atenção* fundamental que todas elas tiveram comigo no início de minha vida escolar. As professoras de minha escolarização inicial foram, sem dúvida alguma, as melhores. As professoras eram *pacientes, carinhosas, dedicadas, amigas dos alunos, alegres, criativas, incentivadoras e muito envolvidas com o trabalho* desenvolvido em sala de aula. Seja qual for o futuro de minha atuação profissional, após o término da graduação, tenho a plena certeza de que levarei para sempre como *exemplo* as belas recordações do trabalho desenvolvido pelas minhas primeiras professoras (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A11). [grifos meus].

A minha professora da primeira série foi *maravilhosa*. Ela sempre me incentivava quando eu estava realizando as atividades. Ela também me dava elogios que me deixavam orgulhosa e de roupa suja no final da aula, pois eu sempre procurava fazer um lindo trabalho. Lembro que essa professora era muito *carinhosa, dedicada e atenciosa* com todos os alunos. Em poucos meses de escola, aprendi a ler e a escrever, devido ao incentivo e acompanhamento dessa *excelente* alfabetizadora. Uma alfabetizadora que, para mim, serve até hoje como exemplo, de que, mesmo a escola sendo pública, é possível desenvolver um ensino de qualidade no qual todos os alunos tenham o direito de serem atendidos em suas especificidades (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A09). [grifos meus].

Meu primeiro dia de aula foi super tranquilo. Não chorei e nem briguei, nada de anormal. Fiquei bem quietinha. Lembro que todos ficaram com pena de uma colega que fez xixi nas calças enquanto todos nós nos arrumávamos em fila para irmos ao banheiro. Lembro também que a professora, logo que descobriu o fato ocorrido, imediatamente acolheu o colega e, no outro dia, conversou com todos nós para que não ríssemos daquela situação. Com o passar dos dias, fomos todos conhecendo melhor a nossa professora. Ela trazia cartazes coloridos para sala de aula, realizava atividades de competição (fila contra fila), brincadeiras na rua e sempre nos deixava muito à vontade para falarmos o que estávamos sentindo e pensando. Todos os alunos *gostavam muito dessa professora* e os pais queriam que ela fosse responsável pela nossa turma da primeira até a quarta série. Infelizmente isso não foi possível. Fomos alunos dessa professora apenas na primeira e segunda série. Posso dizer que essa *professora é inesquecível* em minha vida, pois a tenho como *exemplo a ser seguido*. Hoje, quando meus professores contam exemplos de projetos interessantes para serem desenvolvidos com as crianças em sala de aula, imediatamente me recordo de todas as vivências que tive como aluna na primeira e segunda série, pois tive a oportunidade de conviver com uma *professora* que estava *à frente de seu tempo* (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A12). [grifos meus].

Acho que é pelo fato de ter tido uma *ótima professora* no meu primeiro ano escolar é que gosto tanto de estar em sala de aula, pois eram nesses momentos que me divertia muito e *até mesmo esquecia que estava na escola*, momentos em que não tinha vergonha e não era obrigada a nada, brincava com prazer, eu era criança! A minha *professora* era *incrível*. Sempre *sorridente e disposta a encantar todos os alunos*. Para ela não existia *cansaço, dia ruim ou irritação*. Todos os dias ela estava com um *sorriso estampado no rosto*, atendendo todos os alunos com o mesmo carinho e atenção. Obrigado professora Mariana por ter sido minha professora e ter-me proporcionado *momentos inesquecíveis* em minha vida, que *levarei como exemplo* na minha carreira como professora (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A25). [grifos meus].

Era um dia chuvoso de inverno, lembro como se fosse hoje, meu primeiro ano como aluna, em uma turma com umas vinte crianças mais ou menos e uma *linda professora* – seu nome era Lurdes. Lembro que adorava as brincadeiras que a profe (assim que a chamava) nos proporcionava: atividades com bambolês, massinha de modelar. –Eu gostava muito de ficar modelando e formando flores para presentear a minha professora. Ah, também me lembro das brincadeiras que fazíamos de rolar no chão e carregar os colchonetes como formiguinhas, isso era muito divertido. A professora era sensacional. Ela *fazia rimas com o nome de todos os alunos e inventava muitos versos divertidos*. Também cantávamos muito durante as tardes de aula enquanto a *professora tocava seu violão*. Levo essas lembranças para sempre em meu coração. No futuro quando eu estiver atuando, *também quero ser parecida com a professora Lurdes* – pois sei que desse modo, sei que terei sucesso garantido (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A10). [grifos meus].

Quando busco minhas memórias em relação às minhas experiências escolares, de imediato me recordo dos tempos de Jardim de Infância e da minha *maravilhosa professora*. Para mim essa foi a minha primeira conquista. Conquistei o Jardim! Vou explicar o motivo desse significado de conquista. Quando tinha quase seis anos e estava prestes a freqüentar uma instituição escolar, minha mãe já havia iniciado minha alfabetização e queria que eu entrasse direto para primeira série. Havia uma ideia de “adiantar” o processo. Mas eu queria poder brincar, me relacionar com as outras crianças no Jardim! Talvez a primeira série já tivesse um significado mais “sério” e que somente no Jardim eu poderia brincar livremente. E bati o pé! Tanto bati que fui para o Jardim e foi aí que ganhei tempo! Além de ganhar tempo tive uma *excelente professora que me deixava sempre encantada com as aulas e com muita vontade de também ser professora*. Por esse motivo, sinto-me muito realizada em poder ter sido uma criança que pode viver a infância no seu tempo adequado na *companhia* de uma *professora especial* (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A17). [grifos meus].

A minha infância na escola iniciou a partir da primeira série do Ensino Fundamental, pois não frequentei a Educação Infantil na escola. Lembro que eu *gostava* muito das *brincadeiras* que a *professora fazia* durante o recreio. Atividades de corrida, de esconde-esconde, caçador, ovo podre, rodas cantadas, etc. O recreio era um momento mágico, marcado por momentos de interação com os colegas e com a professora. O que me chama atenção é o fato de que hoje é muito *difícil vermos uma professora no recreio brincando com as crianças*. Eu tive o privilégio de ter uma *professora que encantava todos os seus alunos* com as brincadeiras no recreio. Brincadeiras marcadas pelo faz de conta, que *procuro hoje repetir com os meus alunos* durante as práticas que realizo na escola (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A28). [grifos meus].

As minhas *melhores professoras* foram as das *séries iniciais*, pois depois daquele tempo de encanto, começaram as várias matérias, e a perda do vínculo afetivo com os professores. A sensação era a de que somente deveríamos receber o conteúdo (não necessariamente acomodá-lo) e cuspi-lo de volta em uma prova. A *magia dos primeiros anos*, aos poucos se transformou no pesadelo dos conteúdos e cobranças

(Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A12). [grifos meus].

O tempo passa, passa e passa um pouco mais. *A escolha pela Pedagogia, semente plantada em minha escolarização inicial*, vai crescendo e tomando forma. Quando finalmente se concretiza, retorno então a minha infância. Ao ingressar no curso de Pedagogia, inicio o estágio na mesma escola em que estudei quando era criança, *podendo repetir com as crianças todo o encanto e magia que vivenciei como aluna* (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A20). [grifos meus].

A escolha em fazer Pedagogia, veio pelo fato de gostar muito de crianças e de principalmente ter tido *ótimos exemplos de exercício da docência*. Com certeza as minhas *maravilhosas professoras da escolarização inicial* foram as que mais contribuíram para minha escolha profissional (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A13). [grifos meus].

Eu amava quando a *professora da terceira série* sentava com a turma toda no chão para batermos um papo descontraído. Gostava também quando a professora sentava perto da minha mesa e me ajudava a terminar as atividades. Lembro que essa *professora era muito envolvida com o trabalho e demonstrava satisfação* com a profissão escolhida. Até hoje tenho ela como uma *referência da profissional* que pretendo ser futuramente (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A02). [grifos meus].

Na sala de aula da Educação Infantil eu era uma menina loirinha, quietinha, envergonhada, sentada sempre próxima da professora e sempre querendo ajudar a Tia Te, a Tia Andréia, a Tia Suzana e a Tia Alexandra, esse era o nome da minha primeira professora, lá no pré e depois na quarta-série. Todas elas *professoras alegres, dispostas, dedicadas e criativas em suas aulas* (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A14). [grifos meus].

Minha experiência como discente carrega inúmeras lembranças, mas uma em especial me marcou bastante com relação a uma brincadeira que fiz com uma professora. Tínhamos uma professora muito bacana na segunda série, está havia ministrado a nossa primeira série também. Meu pai instigava bastante meus aprendizados escolares, por isso, muitas vezes eu chegava sabendo o conteúdo na aula. Um dia acredito que era uma aula de história, eu ao invés de contribuir com a aula, dei início a uma série de gracinhas. Entre elas imitar a professora enquanto ela explicava, quando ela se virava eu subia na cadeira para “recitar” o que a professora havia dito. Pois bem, com essas inúmeras gracinhas os alunos se agitaram e a professora viu. Minha professora contou para minha mãe e ela fez com que eu pedisse desculpas da mesma forma como imitei. Depois desse episódio, a professora, sempre muito atenciosa, sentou comigo e conversou, *explicando que era minha amiga e que eu não precisava fazer imitações para chamar sua atenção*. Guardo essa conversa em minha memória até hoje, pois *sei da importância que uma orientação positiva tem na vida de uma criança* (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A08). [grifos meus].

Brincar, pular, sujar a roupa, isso sim é vida! Hoje tenho prazer em passar minhas tardes rindo, brincando e *vendo meus pequenos crescerem, do mesmo modo* como as minhas professoras de Educação Infantil faziam quando eu era criança (Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A12). [grifos meus].

Minhas lembranças são muitas, sendo que só me lembro das experiências boas vivenciadas quando entrei na escola. *Experiências de carinho, afeto e compreensão de minhas primeiras professoras* que carrego como lições para usar em minhas práticas. Posso dizer que essas lembranças vão se acumulando e servindo para renovar, inovar e possibilitar aulas diversificadas e interessantes para os meus alunos

(Transcrição de excerto de Memórias de Formação – Pesquisa de Campo – A19).
[grifos meus].

A ênfase dos registros narrativos expostos centra-se especificamente na descrição da professora da escolarização inicial. A partir de um viés eminentemente moral, é instituído um determinado perfil docente. A professora é narrada como uma intérprete das necessidades de seus alunos, sendo caracterizada pela dedicação, abnegação, criatividade, atenção, amizade, simpatia, alegria, jovialidade, entre outras tantas adjetivações⁹⁰ que contribuem para naturalização dos vínculos existentes entre gênero feminino e docência. Todas as situações recordadas abordam, exclusivamente, questões de cunho afetivo, envolvendo aspectos relacionais da ação pedagógica. Essas qualidades socialmente atribuídas às mulheres contribuem para que nelas seja naturalmente reconhecida uma vocação para o trabalho docente. A esse respeito, é interessante destacar que Alliaud (2004a) também percebeu, em sua pesquisa, que as memórias relativas ao processo de escolarização inicial que tratam da figura docente enfatizam, prioritariamente, os aspectos relacionais – não sendo reconhecido tal período como espaço de ensino e aprendizagem. A autora afirma ainda que não recordam ou valorizam a professora primária pelo que sabia ou ensinava, mas pelos modos como tratava os alunos e se relacionava com os mesmos no contexto escolar. Ela é recordada como sendo aquela que está próxima dos alunos, que os ajuda, que os ama e que os compreende – sendo definida como uma amiga e companheira para todos os momentos. Esse fato é muito interessante, pois, segundo a autora, o mesmo não ocorre quando os acadêmicos recordam de professores de disciplinas específicas, como Língua Portuguesa, Matemática, História, Língua Estrangeira, Física, Geografia, entre outras. Esses professores são, geralmente, lembrados pelo modo como ensinavam, pelos conhecimentos que evidenciavam em suas aulas e pela formação acadêmica que haviam percorrido durante a preparação profissional. No caso da presente pesquisa, tratando-se de futuras pedagogas, é no mínimo curioso que as mesmas não percebam que estão re-editando, nos discursos decorrentes de suas memórias de formação, enunciados que, historicamente, têm posicionado as professoras da escolarização inicial (e elas mesmas enquanto seguidoras de tais modelos) em uma posição desfavorável, como missionárias devotadas, vocacionadas e desprovidas de qualquer formação profissional. O fato é que essas acadêmicas (assim como os demais pedagogos que se encontram em

⁹⁰ Scholze (2005, p.28) afirma que “a adjetivação como um dos componentes da linguagem carrega consigo significados que podem vir a se transformar em estereótipos na medida em que circulam socialmente adquirindo conotações positivas ou negativas. As pessoas assimilam esses estereótipos e, ao não estabelecerem uma reflexão sobre os significados que eles carregam, permitem que os mesmos colaborem com a definição dos papéis e dos lugares sociais que cada um ocupa no corpo social”.

formação) estão produzindo-se (e sendo produzidas) dentro de determinados regimes de verdade (atravessados por discursos de ordem psicológica, psicopedagógica, moral) que obedecem a um conjunto de regras instituídas historicamente, que as estimulam a continuar operando com os mesmos enunciados que há séculos têm produzido representações do magistério primário enquanto deficitário de formação acadêmica, capacidade intelectual e conhecimento teórico.

A partir de tais colocações, é possível afirmar que os regimes de verdade inscritos em tais discursos encontram-se envolvidos em determinadas relações de poder, que estabelecem representações de docência e constroem o perfil do professor que trabalha com crianças. Isto quer dizer que a conduta moral do futuro docente é fabricada (e descrita minuciosamente) a partir de um modelo que toma como referência as suas primeiras professoras. Em relação ao argumento exposto, Costa, M. (2006) corrobora com tal entendimento, enfatizando que o campo profissional do magistério da escolarização inicial tem sido muito pródigo na fabricação de representações que capturam as professoras em certa “ordem do coração”, historicamente oposta à “ordem da razão”, contribuindo, indefectivelmente, para o fortalecimento do processo de desprofissionalização do magistério na escolarização inicial. Nessa mesma direção, outro aspecto importante de ser destacado é o fato de que, embora sejam apresentados registros escritos por um variado contingente de acadêmicas que participaram da pesquisa, todas as narrativas parecem descrever sempre a mesma professora. Independentemente de seu nome, de sua idade, de suas características físicas, do grupo em que atuava, a professora é sempre lembrada a partir de características muito similares. A professora descrita tem uma função esclarecedora e humanizadora – sendo reconhecida pela sua personalidade moral exemplar e inabalável. É evidente, na leitura dos registros apresentados, a existência de princípios pedagógicos que constituem um conjunto de ideais morais e regulatórios, que caracterizam a maneira de ser, de agir e de se conduzir da docente rememorada.

Ao recordarem as suas “professoras exemplares” no registro de suas memórias de formação, as acadêmicas não estão apenas descrevendo personagens do passado, mas circunscrevendo a própria docência a partir de determinados regimes de verdade que estabelecem um determinado perfil docente a ser seguido. Perfil de uma profissional crítica, que é capaz de planejar propostas desafiadoras, atender todas as demandas emergentes, solucionar problemas, mesmo antes que eles apareçam, e também atender a todos os seus alunos de acordo com as suas necessidades. A professora em discurso é uma mulher que revela a norma internalizada, que se esquece de si própria e decide dedicar-se exclusivamente

à missão de educar as crianças. Ela aparece, regularmente, nos registros apresentados, como sendo uma pessoa especial, querida, amável e dedicada – ainda mais quando o afeto e o reconhecimento, a ajuda e a escuta dispensada por ela transcendem os limites espaciais e temporais estabelecidos. A professora exemplar da escolarização inicial, enunciada repetidamente pelas acadêmicas participantes da pesquisa, é recordada e valorizada pelo afeto que nutria por seus alunos. Uma personagem (quase literária) que é descrita como uma pessoa feliz e apaixonada pelo trabalho que desenvolve. Alguém que nunca sofre, sente raiva, perde o domínio, controle ou demonstra insatisfação com as atitudes de seus alunos, pois entende que o ofício docente é a sua maior recompensa no mundo terreno e, por esse motivo, deve se dedicar integralmente ao exercício da profissão escolhida.

7.3 SOBRE O (NECESSÁRIO) COMBATE DAS PALAVRAS AINDA NÃO DITAS CONTRA AS PALAVRAS JÁ DITAS

A crítica não deve ser a premissa de um raciocínio que se concluiria por: eis aqui, portanto, o que lhes resta fazer. Ela deve ser um instrumento para aqueles que lutam, resistem e não querem mais as coisas como estão. Ela deve ser utilizada nos processos de conflitos, de enfrentamentos, de tentativas de recusa. Ela não tem de impor a lei à lei. Ela não é uma etapa em uma programação. Ela é um desafio em relação ao que é (FOUCAULT, 2003b, p.349).

Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro (LARROSA, 2003, p.40).

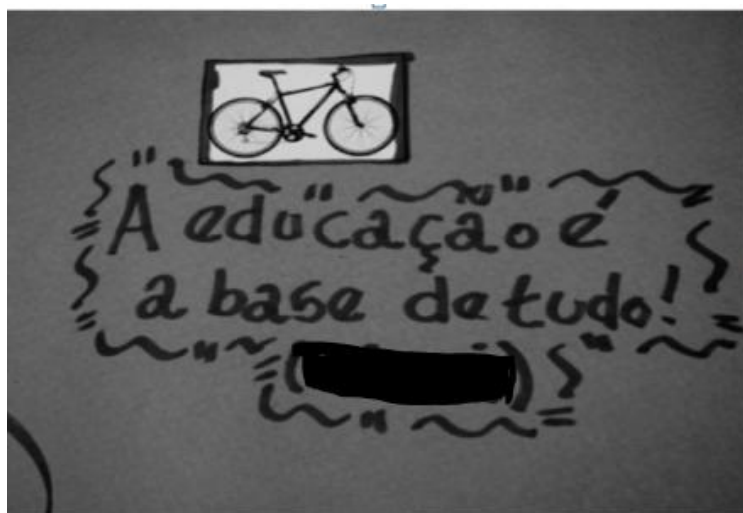
Fazer a crítica. Combater com palavras. Inventar outras possibilidades de pensar a docência e o exercício profissional na escolarização inicial. Romper com o horizonte dado, com as prescrições pedagógicas, com os modelos prontos, com as práticas “pasteurizadas”, com as experiências vivenciadas no passado. Criar outros discursos a partir do presente. Reaprender continuamente a posicionar-se de outros modos, evitando os clichês que insistem em definir a profissão docente como um sacerdócio assumido por seres vocacionados que possuem *déficit* intelectual. Escapar, mesmo que provisoriamente (pois sempre estaremos dentro de uma determinada ordem do discurso), da captura social de nossas subjetividades que nos incita a ler-nos e a escrever-nos de uma maneira fixa, com um padrão estável – como se todos fôssemos a mesma pessoa. Escapar dos discursos que nos modelam – do perigo das palavras que se tornam gastas pelo seu uso excessivo e são facilmente incorporadas em nossos vocabulários pedagógicos devido ao costume que temos em escutá-las. Esse foi o inquietante desafio assumido durante as análises desenvolvidas no decorrer do capítulo. Ao mostrar o caráter constitutivo e produtivo das memórias de formação (envolvidas em relações de poder

que posicionam os sujeitos enunciadore) produzidas no âmbito da pesquisa de campo, foi possível problematizar alguns discursos emergentes em tais registros. Elegendo como foco de análise privilegiado as lembranças que as acadêmicas tinham do período vivenciado na Educação Infantil e também de suas professoras da escolarização inicial, consideradas pelas mesmas como sendo professoras exemplares, foi possível perceber a constituição de determinados regimes de verdade a respeito do exercício da docência. A Educação Infantil, narrada como um período idílico marcado pela vivência plena da infância, pela criação, descoberta, alegria e exercício da liberdade entre iguais, evidenciou (de certo modo) a concepção das acadêmicas de que essa etapa da escolarização não é considerada (também) como um espaço de ensino e aprendizagem. As lembranças das professoras “exemplares” (criativas, dedicadas, afetivas, abnegadas, solidárias, jovens e alegres) – que servem como exemplos para as narradoras das memórias – evidenciaram, de modo exemplar, uma caracterização acentuadamente moral de um (suposto) perfil docente a ser seguido. A partir de tais colocações, lanço a seguinte questão: De que modo as acadêmicas podem problematizar os discursos que as circunscrevem e as governam dentro de um determinado perfil profissional que é visto, a partir de suas memórias de formação, como um modelo que deve ser incorporado no exercício da docência? A possibilidade é a de que as acadêmicas entrem no combate das palavras ainda não ditas (talvez por falta de atrevimento, ousadia e estímulo dos próprios professores “formadores”) contra as palavras que exaustivamente são ditas e repetidas nos discursos pedagógicos (muitas delas herdadas das próprias memórias de formação) – formulando, desse modo, outros discursos a respeito dos modos (sempre variados) de ser professora na escolarização inicial. Esse combate pode iniciar pela problematização das próprias práticas de formação que ocorrem no curso de graduação (através do conjunto de saberes – “verdades” sustentadas nas metodologias, didáticas, práticas de ensino, psicologias, etc – que “capacitam” para docência através do governo das condutas), prosseguindo a produção de outros discursos sobre as práticas docentes, sobre as questões de gênero, sobre o ensino e a aprendizagem, sobre os alunos, sobre as “dificuldades” de aprendizagem, sobre as famílias, sobre as instituições escolares (e suas variadas propostas), nos diferentes espaços que as acadêmicas vivenciam no cotidiano de suas jornadas de formação. Por essa via, é possível que as futuras pedagogas comecem a pensar a docência a partir de uma estética da professoralidade, em que a tônica seja a preocupação com o exercício ético do próprio processo de constituição profissional. Desse modo, no próximo capítulo, passo a discutir os discursos que contribuem com a produção da gramática normativa do “bom professor” e do correlato governo à docência.

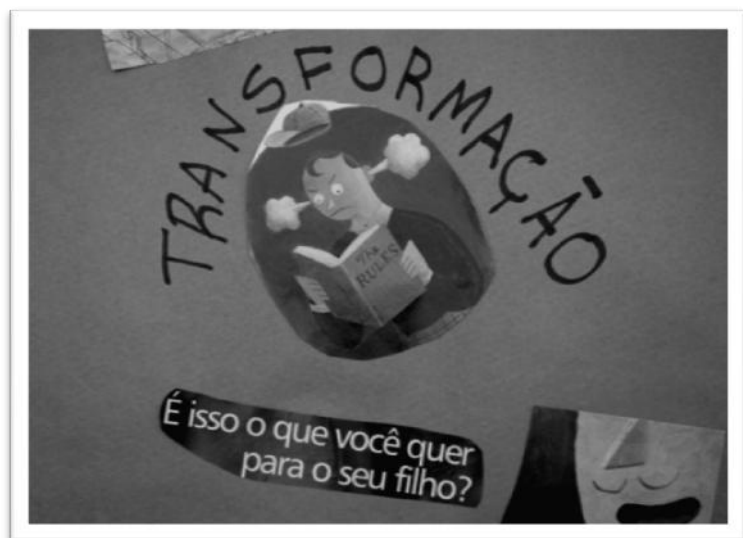
8. A PRODUÇÃO DA GRAMÁTICA NORMATIVA DO “BOM” PROFESSOR: PROBLEMATIZANDO DISCURSOS QUE GOVERNAM A DOCÊNCIA

É inegável a *importância de formar sujeitos capazes não apenas de exercer a ação pedagógica, seja ela qual for, mas de pensar a educação como um processo de reflexão e transformação constantes*. Porém, creio que o pensar carrega a necessidade de fazer-se objetivo e possuir um fim real e efetivo no âmbito educacional, ou correrá o risco de tornar-se apenas mais um devaneio (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A04) [grifos meus].

Tenho certeza de que serei um professor, mas *não desejo ser um professor. A magia que envolve o ato de educar é possível somente no plano teórico* por enquanto, é possível somente em aspirações, pois nem a faculdade nem o curso de Pedagogia proporcionam ao aluno tal experiência (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A01) [grifos meus].



(Produção Visual Coletiva A - Pesquisa de Campo)



(Produção Visual Coletiva B - Pesquisa de Campo)



(Produção Visual Coletiva C - Pesquisa de Campo)

(Produção Visual Coletiva D - Pesquisa de Campo⁹¹)

Sob a minha perspectiva, enquanto *aluna segura* dos caminhos que quero seguir na Educação - sinto que a atual estrutura do curso tem deixado inúmeras lacunas em minha formação acadêmica. Desde o primeiro semestre – e na realidade desde antes de ingressar na universidade -, meu principal foco de atuação profissional sempre foi a sala de aula, a educação formal e concreta. É certo que a dicotomia entre teoria e prática de fato inexistente, um discurso quase que unânime entre os professores da Faculdade de Educação. Contudo, ainda que o agir e o pensar sejam indissociáveis, visto que *a ação pedagógica de qualidade exige intencionalidade, fundamentação e constante reflexão, há a diferença entre o pensar, falar e discutir a Pedagogia, e o fazer efetivo, a prática docente em sua forma mais pragmática.* (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A04) [grifos meus].

⁹¹ Transcrição do cartaz: “respostas, lutas, essencial, faça melhor, liberdade, experimentar, vida real, mudança, conquistas, transformações e vitórias”.

A educação como a base de tudo, a educação como processo de reflexão e transformação constantes, a educação como processo de liberdade, luta, experiência, conexões, respostas, mudanças, transformações e a educação como um mundo de possibilidades a serem experimentadas na prática da docência – são alguns enunciados compartilhados pelas acadêmicas que as identificam com um ideário pedagógico conhecido como crítico, emancipatório, radical e transformador. Corroborando com tal argumento, Coutinho e Sommer (2011) declaram, a partir de suas pesquisas, que os professores contemporâneos (e, nesse caso, incluem também os pedagogos em formação) têm compartilhado um conjunto de certezas que evidenciam seu pertencimento a um ideário educacional crítico. Tais certezas, conforme os autores, funcionam como sustentação de pedagogias (nas quais se destaca a perspectiva cognitivista – a abordagem centrada na criança) que objetivam favorecer o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual dos estudantes no intuito de que os mesmos se transformem em cidadãos críticos, livres e emancipados, que podem contribuir ativamente para a transformação social e a produção da democracia. Trata-se de uma discursividade decorrente do movimento da Escola Nova “gestada na virada do século XIX para o XX, especialmente nos Estados Unidos e Europa, que contribuiu fortemente para estabelecer uma gramática para formação docente” de cunho crítico e cognitivista (COUTINHO; SOMMER, 2011, p.88), que (de certo modo) continua vigente nos discursos dos professores e de instituições responsáveis pela formação dos mesmos em nosso país. A partir de tais colocações, considero profícuo destacar a centralidade da linguagem⁹² no processo de governamento da docência, bem como de sua correlata produção de uma gramática normativa a respeito do que é considerado como sendo o perfil de um “bom professor”. Nos discursos apresentados (assim como nos demais discursos que serão problematizados no decorrer do capítulo), é possível destacar um repertório de palavras (compatíveis com os preceitos legais e com os discursos circulantes nas pedagogias culturais a respeito da formação de professores) que evidenciam os modos como as participantes da pesquisa entendem o processo de formação acadêmica e o futuro exercício da docência –

⁹² Nesse sentido, ressalto que entendo a centralidade da linguagem no âmbito da virada linguística e considero oportuno destacar o dito por Larrosa (2001a, p.71) quando afirma que “a linguagem é um tema, aquilo sobre o que se pensa, aquilo do que se fala, aquilo do que se sabe, mas o que é inquietante é que o pensamento da linguagem, e a fala da linguagem também e o saber da linguagem também se produzem na linguagem, pela linguagem e como linguagem”. Na mesma direção, Larrosa (2004, p.152) afirma que crê “no poder das palavras, na força das palavras”, já que as mesmas “determinam nossos pensamentos porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos baseando-se em nossa genialidade, em nossa inteligência, mas valendo-nos de nossas palavras”. Tais ditos são potentes para pensarmos nos modos como nos constituímos (e somos constituídos) na e pela linguagem.

tomando como referência uma dimensão política (ideário crítico) e uma “científica” (perspectiva cognitivista de ensino) de exercício da docência ajustada aos supostos interesses e necessidades dos alunos.

Este repertório de palavras aproxima-se, de certo modo, do que Rorty (2007) intitula como sendo os vocabulários que nós (seres humanos) criamos e utilizamos enquanto produtivos instrumentos para produção de discursos. Nesse sentido, conforme ressalta o referido autor, a verdade não está dada, já que “onde não há frases, não há verdade”, pelo fato de que as mesmas “são componentes das línguas humanas e de que as línguas humanas são criações humanas” (RORTY, 2007, p.28). Tal argumento é sustentado no fato de que o mundo não fala, já que somente nós, seres humanos, somos capazes de exercer tal função. O mundo, “depois de nos programar com uma linguagem, pode fazer-nos sustentar convicções, mas não pode propor uma linguagem para falarmos. Somente outros seres humanos são capazes de fazê-lo” (RORTY, 2007, p.30). As palavras do autor são potentes para pensarmos nas produtivas práticas de governo⁹³ pelas quais as acadêmicas em formação governam-se e são governadas através da constituição de regimes de verdade que são instituídos a partir da linguagem na qual as mesmas nomeiam (e definem) o exercício da docência, supondo existir uma “autêntica” realidade educacional “livre de todos os males” e uma docente capaz de resolver todos os problemas do ensino – a partir da efetiva operacionalização de um ideário crítico, transformador e engajado, que objetiva a formação de sujeitos para vida democrática. Desse modo, considero que o desafio, no âmbito das análises que serão apresentadas no presente capítulo, não é o de saber ou de provar se existe mesmo ou não uma realidade educacional nas quais são inventadas as futuras pedagogas generalistas, mas sim a de problematizar como as acadêmicas pensam (e têm pensado) essa realidade a partir das práticas de governo que as mesmas se submetem e são submetidas no processo de constituição de suas subjetividades, já que a subjetividade é constituída *na e pela* linguagem.

Portanto, a partir da exposição de tais argumentos, apresento as palavras de Larrosa (2001, p.71) a respeito da centralidade da linguagem na produção de nossas subjetividades quando afirma que a aposta é a de que possamos experimentar (em nossas vidas, em nossas pesquisas) “que não estão de um lado as coisas ou os fatos e de outro as palavras que os nomeiam e os fazem comunicáveis e, ainda, de outro lado, nós mesmos entre as palavras e as

⁹³ A respeito da produtividade das práticas de governo na produção das subjetividades docentes, sugiro a leitura de DALPIAZ, Alexandra da Silva Santos. *Do quadro negro à tela do computador: a produtividade do governo na constituição do aluno do curso de Pedagogia a distância da FAGED/UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

coisas”. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que os discursos das acadêmicas participantes da pesquisa sobre o perfil do “bom professor”, além de as constituírem através da produção de suas subjetividades docentes, fazem parte de uma ampla rede discursiva em que se destaca o predomínio do ideário crítico e da perspectiva cognitivista de ensino, evidenciando, acentuadamente, o deslocamento dos métodos para os modos como as crianças aprendem. Partindo de tal premissa, considero oportuno visibilizar, a título de exemplo (mesmo que de modo panorâmico), alguns discursos de tal cenário que compõem a gramática normativa a respeito da formação de professores e que têm se disseminado a partir da publicação de livros e revistas voltados para (dita) formação docente.

Tendo em vista essas considerações, destaco, enquanto recortes de tais discursos, o livro *A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola?* (CARNOY, 2009) e a *Revista Educação* (edição do mês de agosto de 2009), cuja manchete de capa é *Professor sob júri popular*. Estas publicações foram campeãs em vendas no meio educacional. A obra citada foi escrita por Martin Carnoy, docente da cátedra de Economia na Universidade de Stanford e financiado pela Fundação Lemann⁹⁴, que promete, entre outras supostas contribuições, “qualificar” o ensino em nosso país através de mudanças nas instituições formadoras, já que “as Faculdades de Educação têm enfatizado a superioridade da teoria sobre o ensino prático, além de não estarem controlando a qualidade na certificação dos graduados dos cursos superiores de formação docente” (CARNOY, 2009, p.200). Em tal obra, o professor Carnoy faz um minucioso relato da pesquisa comparativa que realizou no Brasil, Chile e Cuba, tendo em vista evidenciar os motivos que fazem com que os alunos cubanos tenham maior sucesso escolar do que os dos outros países pesquisados. A partir das observações das aulas de matemática em turmas de terceiro ano do Ensino Fundamental nos países em questão, da análise dos currículos nacionais e das médias obtidas pelos alunos nas avaliações, o autor constatou, entre outros aspectos, que: os professores brasileiros não

⁹⁴ Esclareço que a Fundação Lemann encontra-se em atividade no Brasil desde o ano de 2002. Tal Fundação “desenvolve e financia projetos que contribuem para o desenvolvimento social e econômico do Brasil, em especial aqueles relacionados ao ensino público. Sua criação é um desdobramento da atuação histórica da Família Lemann, investindo sistematicamente em projetos ou instituições que estimulem o desenvolvimento de pessoas através da educação ou do esporte. O primeiro ano de atividades da Fundação foi dedicado à compreensão dos condicionantes do ensino público no Brasil e à identificação de um nicho de atuação no qual pudesse centrar seu foco. Identificado este nicho – o de melhoria da qualidade de gestão dos sistemas públicos de educação e a formação de suas lideranças –, o ano de 2003 foi marcado pela consolidação desta linha de atuação estratégica, dando origem ao IGE: Instituto de Gestão Educacional. Além dos projetos de gestão escolar, o portfólio de investimentos da Fundação é composto por projetos historicamente apoiados pela família Lemann, tais como a Brascri (Associação Suíço-Brasileira de Ajuda à Criança), o programa de bolsas de estudo da Fundação Estudar e a Coleção Brasileira – e pelo Programa de Apoio ao Ensino Técnico e Agrotécnico da Fundação Vitae”. As informações apresentadas foram pesquisadas no site da própria Fundação, que se encontra no seguinte endereço eletrônico: <<http://www.fundacaolemann.org.br/>>.

envolvem adequadamente as turmas durante o desenvolvimento das atividades em aula; b) que os professores brasileiros têm uma qualificação acadêmica deficitária, apresentando dificuldades em ministrar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática; c) que os professores brasileiros não acompanham adequadamente as atividades realizadas pelos alunos em sala de aula; d) que as orientações curriculares (apesar das tentativas do governo brasileiro) não são operacionalizadas de modo satisfatório na prática das escolas devido à falta de supervisão efetiva do trabalho dos professores; e) que o currículo escolar tem importância, mas sua operacionalização depende da capacidade docente; f) que a formação docente precisa estar intimamente coordenada com o currículo existente, já que isso não ocorre espontaneamente; g) que a liderança pedagógica e a supervisão sistemática dos professores são a chave para melhoria do ensino, já que os incentivos do mercado não são substitutos da boa gestão.

A partir dos argumentos apresentados pelo autor da pesquisa, é possível perceber que os professores brasileiros são descritos como sendo os responsáveis pelo insucesso da educação em nosso país, já que os mesmos não estão devidamente preparados academicamente para assumir a função docente a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória que atenda às necessidades e interesses dos alunos enquanto indivíduos em desenvolvimento. Ratificando tal assertiva, Carnoy (2009, p.120) ressalta que “*se todos os professores (leia-se brasileiros) fossem competentes, provavelmente todas as crianças teriam um desempenho acadêmico em um nível muito mais alto do que realmente elas têm*” [grifos meus]. Destaca ainda que, devido ao fato de (quase) não existir supervisão dos gestores nas escolas brasileiras, os professores atuam com muita autonomia, decidindo como ensinar o currículo aos alunos nas escolas. Essa (suposta) autonomia conferida aos professores brasileiros

proporciona aos muito bons a oportunidade de inovar e assumir a responsabilidade pela aprendizagem em suas salas de aula, mas também permite que *a massa de professores médios e de baixa qualidade* continue ensinando de um modo que varia entre *o muito pouco adequado e o completamente ineficiente* (CARNOY, 2009, p.79) [grifos meus].

Tais discursos, devido ao seu caráter prescritivo, messiânico e salvacionista, aproximam-se, em muitos aspectos, dos ditos de Maria Helena Guimarães de Castro, Fernando Haddad e Eunice Durham (outros “estrangeiros” da educação) sobre formação docente – apresentados e discutidos anteriormente, configurando uma das (muitas) facetas do cenário educacional contemporâneo, no qual persiste uma tendência normalizadora (cada vez mais em voga) de definir e procurar fixar um perfil docente crítico. A partir da exposição das

análises desenvolvidas por Carnoy (2009), considero oportuno destacar ainda alguns discursos (que utilizam os mesmos vocabulários e que encontram ressonâncias nos discursos das acadêmicas participantes da pesquisa) presentes nas reportagens da *Revista Educação* (edição de agosto de 2009), cuja temática é a avaliação de professores. Além da expressiva manchete, intitulada *Professor sob júri popular*, a revista apresenta outros títulos referentes ao tema, tais como *Por qualidade, gestores querem avaliar docentes; O dilema: quais devem ser os critérios da avaliação de professores? Escolas particulares defendem a avaliação contínua; Mestres do cotidiano: um dia na vida de três docentes das redes pública e privada de ensino*. A partir de entrevistas com os “especialistas” em educação – os professores Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP), Heloisa Luck (CONSED – Consultora do Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Rudá Ricci (PUC – MG) –, são discutidas as propostas que têm sido desenvolvidas no intuito de avaliar os professores em nosso país, tendo em vista a suposta qualificação (ou seria formatação?) dos mesmos para o alcance de resultados mais significativos e expressivos em avaliações externas. Nessa dimensão, destaco as palavras de Luck (apud OSTRONOFF, 2009, p.26) quando a mesma afirma que “as instituições formadoras de profissionais da educação *não têm formado docentes com as competências* (a formação se resumiria a um conjunto de competências a serem desenvolvidas?) *necessárias* (para quem?) *para enfrentar os reais problemas educacionais*, isso porque há um divórcio entre o que aprendem e os desafios enfrentados nas escolas” [grifos meus]. A “especialista” enfatiza que a observação é o método mais eficiente de avaliação docente, já que, através dessa estratégia, é possível verificar a relação entre professor e aluno, a eficácia nas metodologias de ensino (leia-se a “cientificidade” da perspectiva cognitivista de ensino aprendizagem), assim como a reação dos alunos (leia-se interesses e necessidades e o desenvolvimento de projetos de ensino) diante das propostas que são desenvolvidas em sala de aula. Por isso, destaca que avaliar o professor é observar a relação entre o que é feito “em sala de aula com os resultados obtidos em avaliações institucionais, de modo que seja possível reforçar os professores que são mais eficazes e modificar (destaco o acentuado enfoque moral presente em tal discurso) os que não contribuem *para promover a mobilização e aprendizagem dos alunos*” (é importante observar que não se trata de ensino, mas de promoção e mobilização da aprendizagem) (LUCK apud OSTRONOFF, 2009, p.26) [grifos meus]. As palavras citadas, assim como as demais reportagens que compõem as diferentes seções da revista em questão, são representativas dos modos como tem sido produzida a gramática normativa da docência – cuja tônica é o deslocamento da ênfase na disciplina (educação tradicional, rígida, coercitiva e instrucional)

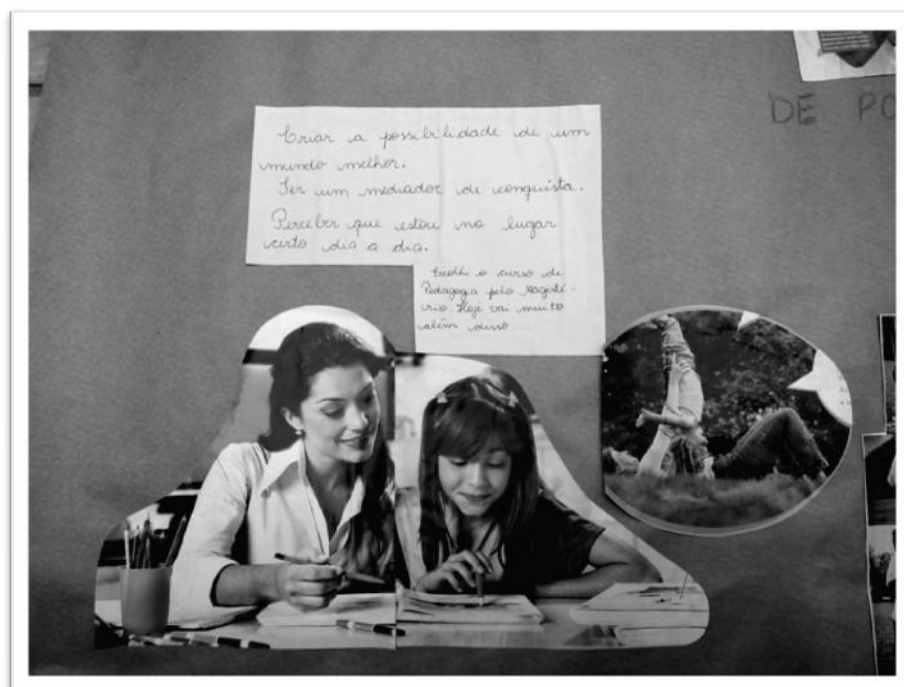
para ênfase em uma abordagem cognitivista centrada na criança (na qual se considera as suas formas de pensamento e aprendizagem) como solução para as mazelas educacionais. Em tal contexto, o professor deve entender os processos de ensino e aprendizagem, refletindo sobre sua prática na busca de melhores ações e oportunidades para o desenvolvimento cognitivo satisfatório de seus alunos. Pelo exposto, é possível dizer que esses discursos defendem o argumento de que a função do professor não é mais a de ensinar, mas a de, efetivamente, estimular/promover/mediar a aprendizagem, organizando os conhecimentos de forma global e seguindo as necessidades naturais (e vitais) que atraem a curiosidade e o interesse das crianças que se encontram sob sua responsabilidade enquanto profissional da educação. Novamente, o professor encontra-se em primeiro plano na cena educacional representado como alguém que deve ser sistematicamente ensinado (ou seria catequizado?) e supervisionado para que, assim, possa “transformar-se” no docente capaz de efetivar mudanças significativas e necessárias para “melhoria” e “qualificação” do ensino em nosso país. Mas o que esses discursos têm a ver com os escritos e as produções visuais das acadêmicas que serão analisados no presente capítulo? É possível dizer que tais ditos evidenciam a lógica da formação de professores como arte de governar, estando associados aos discursos das acadêmicas, já que essas, ao realizarem críticas ao processo de formação na tentativa de distanciarem-se da pedagogia que não pretendem ser (a profissional prescrita pela legislação, pela formação do curso de graduação, pela mídia impressa, etc), acabam entrando na mesma ordem do discurso prescrito pelos “estrangeiros” da educação.

A partir de tal argumento a respeito dos modos como têm sido inventada a subjetividade do pedagogo generalista, considero imprescindível apresentar a analogia descrita por Ewald (2000, p.54) a respeito do “processo de libertação do mineiro”, na qual o autor afirma que aquilo que enclausura o mineiro [nesse caso, incluo também o pedagogo], “que o tolhe e lhe interdita toda a libertação, *é a sua alma, a alma que lhe fabricaram*, que anima o seu corpo e que lhe faz reivindicar a morte no seu trabalho” [*grifos meus*]. Portanto, “um mineiro que não vê o seu sangue todos os dias não é um verdadeiro mineiro” (EWALD, 2000, p.54), dizem as pessoas numa fórmula ambígua em que “a morte, o sofrimento e os ferimentos são ao mesmo tempo reivindicados e temidos. Esta alma é o produto do investimento do seu corpo; é aquilo que ele não pode reivindicar se quiser se libertar” (EWALD, 2000, p.54), pois “não é o mineiro que é preciso libertar; há que libertar o mineiro do próprio mineiro” (EWALD, 2000, p.54). Na mesma direção, pensando na pesquisa que está sendo apresentada na presente Tese, é possível dizer também que é “a alma do pedagogo que é preciso libertar”, alma que se constitui na mesma ordem dos discursos prescritivos que

compõem a gramática normativa docente, tornando a docência um fardo difícil (e muitas vezes impossível) de ser carregado durante a trajetória profissional. A alma que tem sido ressignificada a partir das novas DCNP, a alma de um sujeito que supostamente *deve* ser *crítico, cognitivista, competente, flexível, polivalente*, capaz de enfrentar as mazelas educacionais e *de contribuir efetivamente com a transformação da sociedade contemporânea e o exercício pleno da democracia*. Uma espécie de professor 2.0, crítico, reflexivo, construtivista, mediador e facilitador da aprendizagem de seus alunos – que é capaz de atender (e também prever) todas as demandas de seu trabalho de modo extremamente qualificado e eficaz.

8.1 PRIMEIRA LIÇÃO: SER UM PROFESSOR CRÍTICO, REFLEXIVO E TRANSFORMADOR DA REALIDADE

Eu escolhi ser um professor, um pedagogo, *um educador e conseqüentemente um altruísta*. Enquanto milhares de universitários almejam apenas as posições sociais conferidas por suas futuras profissões, eu escolhi a nobreza de fazer a diferença na vida de muitos, dia-a-dia, ano após ano. *O educador nunca terá o status da maioria dos profissionais, porém esses nunca terão sua dignidade*. (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A05) [grifos meus]



(Produção Visual Coletiva F - Pesquisa de Campo⁹⁵)

⁹⁵ Transcrição do cartaz: “Criar a possibilidade de um mundo melhor. Ser uma mediadora de conquistas. Perceber que estou no lugar certo dia a dia. Escolhi o curso de Pedagogia pelo magistério, hoje vai muito, além”.

Rodrigo li as respostas das alunas. Dentre os motivos para escolha do curso que elas mais apresentaram: predominou a *transformação* associada à educação, depois as *relações entre ser professora e a família*; o *gostar de crianças*; a *possibilidade de ensinar, brincar e aprender com a criança*; e experiências como outros professores. Penso que aparecem aqui efeitos de alguns discursos e práticas aprendidas em diferentes instâncias: o campo da Educação, a *visão libertadora e crítica da Educação*, a *família, aprendizagem escolar enquanto aluna, o amor às crianças*. Isso mostra que nossas escolhas não são naturais, neutras, mas sim historicamente construídas nas nossas relações sociais. Abraço, Nádia (Transcrição de e-mail da orientadora – setembro 2010 [grifos meus]).



(Produção Visual Coletiva G - Pesquisa de Campo)

Todo educador é um idealista, essa é uma verdade irrefutável. Não haveria outras explicações para a escolha da profissão de educador além do fato do mesmo ser um idealista, pois os outros aspectos da profissão são adversos, somente a arte de dar aula é capaz de motivar a escolha da profissão. Assim, *todo futuro educador é um idealista, todos os estudantes de Pedagogia são idealistas.* Não são os baixos salários, nem as condições adversas de trabalho que motivam os estudantes a escolherem a carreira profissional de educador, *somente o idealismo é capaz de fazê-lo.* (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A04) [grifos meus].

A professora “fulana” *é uma pessoa que acredita que seus alunos são a esperança para o futuro.* Ela se veste bem “à vontade”, parece que nunca vai sair do “colégio”, o que facilita nas aulas, quando sentam no chão como os alunos para ouvir o que os mesmos querem aprender. Ela tem cheiro de perfume bom, misturado com cigarro, mas sempre explica aos alunos os malefícios deste vício e conta que ainda não conseguiu parar de fumar, mas que não desiste de tentar. Ela – por nunca ter assumido uma turma como regente – tem muito medo de não ser escutada pelos alunos, tem medo de não ser respeitada por eles, xiiiiii, ela tem tantos medos (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A22). [grifos meus].

Um vocabulário. Palavras de efeito – *dignidade, luta, libertação, alternativas, satisfação, altruísmo, idealismo, possibilidades, mediação, mundo melhor, conquistas, futuro,*

esperança – tendo em vista a transformação da sociedade através da educação. Palavras que expressam um desejo de “libertação”, “autonomia” e “conscientização” dos indivíduos por meio de uma prática educativa (que se supõe) libertadora e emancipadora. Palavras que expressam o desejo das acadêmicas participantes da pesquisa em assumirem o papel de intelectuais universais de esquerda, aquelas que, conforme destaca Garcia (2002a, p.145), são “portadoras de valores universais, como a razão, a verdade, a justiça, a liberdade e a emancipação” e que têm a difícil e desafiadora tarefa de guiar as consciências através da revelação de seus erros e ilusões. Palavras que expressam a crença (muito próxima de um sentido religioso) de que os professores são os responsáveis pela transformação social através da educação e instituem regimes de verdade a respeito da prática docente. Palavras que, conforme Nóvoa (1999, p.13), compõem uma ampla rede discursiva a respeito dos *deveres* do professor enquanto profissional que *deve* estar preparado para atender *todas* as demandas educativas contemporâneas, “já que é [sempre] para os docentes que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas sociais”. O dito pelos autores é potente para pensarmos o quanto as acadêmicas em formação são seduzidas, desde a escolha da profissão, pelo estereótipo da intelectual universal de esquerda e pela forma como as mesmas responsabilizam-se pelas transformações educacionais, mesmo antes de estarem atuando como professoras. A partir da escolha da profissão, as futuras professoras são inscritas (e inscrevem-se) na ordem do discurso crítico, que tem como premissa a produção de um professor modelo/exemplar, capaz de atender de modo qualificado todas as demandas educacionais, como pode ser acompanhado nos excertos de transcrições que serão apresentadas a seguir:

A escolha da profissão

Escolhi ser professora assim, meio de repente. Sempre pensei em Publicidade e Propaganda ou em Moda. Ao chegar no 3º ano, houve uma “pane” na minha mente. Quem me levou a ideia da Pedagogia foi meu primo, que tem a sua esposa professora. Dentro do curso foi que me apaixonei pela educação, podendo repensar nas práticas de minhas próprias experiências escolares e nas experiências que tenho agora, sendo educadora. A frase de Paulo Freire transmite, perfeitamente, o porquê da minha escolha; “*Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo*”. *É nisso que eu acredito. Acredito que o professor através de seu trabalho pode contribuir com mudanças efetivas no âmbito social* (Transcrição de Instantâneo de Formação produzido durante a Pesquisa de Campo – A06). [grifos meus].

Uma verdade inventada

Lá vai meu instantâneo, como diz a Clarice, pode ser também a minha verdade inventada: Eu quis ser professora. Por ter gostado de ser uma criança, de ser aluna e das professoras e professores que tive. Prolongamento de infância no fazer pedagógico. Para *continuar aprendendo, se encantando e transformando a realidade com as múltiplas possibilidades encontradas no território da sala de aula* (Transcrição de Instantâneo de Formação produzido durante a Pesquisa de Campo – A08). [grifos meus].

Diálogo entre mãe e filha

Sala de estar, mãe e filha conversam sentadas no sofá. – Acho que mudei de ideia, não quero mais fazer jornalismo. – Mas sempre sonhaste com isso. Vais fazer o que da vida? Vais ficar mais quanto tempo sem estudar? Dúvidas. Não se sabe exatamente o que responder. Todas as possibilidades são vagas. Nada parece exatamente se encaixar naquilo que a filha gostaria de fazer. – Não sei. Talvez psicologia, ou serviço social, ou história, ou letras, ou pedagogia. São tantas as possibilidades, as dúvidas. Parece-me ser impossível escolher! – Te vejo fazendo tudo isso. Mas acredito que te identificas mais com a pedagogia, teus olhos parecem brilhar. Sempre gostaste da educação, de crianças. Provavelmente vais te encontrar. Eu acho que é um desperdício, toda esta inteligência e criatividade canalizada para uma sala de aula de Educação Infantil. – É, tens razão. Eu acho que dentre as minhas possibilidades é essa que eu mais gosto. E é justamente pelo que tu consideras um desperdício que eu acho que poder ser interessante, *pois através da docência poderei contribuir com a transformação social. Através dessa profissão poderei transformar sonhos em realidade*. É para lá que eu vou (Transcrição de Instantâneo de Formação produzido durante a Pesquisa de Campo – A16). [grifos meus].

Gosto de estar com as crianças, um ficar junto que em forma de troca de saberes entre nós *produza um referencial positivo de vida cidadã e de consciência política e humanitária* nos sujeitos com que compartilho aprendizados e saberes específicos de conteúdos e de vida. Nessas trocas e no cotidiano, sinto-me feliz em aprender muito com as crianças e me reinventar a cada prática (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo - A14). [grifos meus].

A partir da leitura das transcrições apresentadas, percebe-se que o vocabulário utilizado pelas acadêmicas pauta-se nas pedagogias críticas, que têm como premissa principal a “iluminação do mundo” através do pensamento reflexivo e o esclarecimento das consciências, para que, desse modo, possa (supostamente) se efetivar transformações na educação. Tal vocabulário se dissemina enquanto máximas tacitamente naturalizadas – aceitas e amplamente generalizadas nos discursos das acadêmicas que participaram da pesquisa de campo, dos discursos das políticas públicas em educação, dos discursos emergentes das propostas de formação de professores, dos discursos dos projetos político-pedagógicos das escolas, dos discursos da literatura de formação de professores⁹⁶, entre outros tantos ditos que

⁹⁶ Sommer (2008a, p.3), em seu artigo intitulado *Currículo para a docência: uma análise sobre a literatura de formação de professores*, afirma que, nos livros amplamente lidos nas Faculdades de Educação, “são recorrentes as enunciações a cerca da educação como mecanismo de transformação social, como agência de superação das

compõem a inflação retórica a respeito das múltiplas (e sempre renovadas) funções do docente contemporâneo. Esses discursos críticos sobrecarregam o professor em formação, corroborando, posteriormente, para a intensificação de seu trabalho enquanto docente nas escolas. Isso se deve ao fato de que, ao escolher o Curso de Pedagogia, o estudante assume de antemão uma dívida social, que deverá ser paga através de uma educação “libertadora”, que tem como objetivo primordial a difícil e sempre inesgotável tarefa de transformar a sociedade através da conscientização⁹⁷.

A partir dos argumentos apresentados e discutidos, é interessante destacar os modos como as participantes da pesquisa, através de seus discursos, posicionam-se enquanto indivíduos tributários das Pedagogias Críticas. Para tanto, no intuito de operacionalizar tal análise, valho-me das produtivas contribuições desenvolvidas por Cardarello (1999), em sua pesquisa, quando ela apresenta a *incitação ao real* (que insere os indivíduos num processo de busca, apreensão e incorporação da realidade das situações vividas) e a *instauração do sonho* (que fixa o sonho e a utopia como regras de conduta a serem inauguradas) enquanto (algumas) práticas de si assumidas pelos docentes críticos no exercício de luta pela libertação. Incitação ao real. Premissa básica: desenvolver uma compreensão crítica da realidade. Desvelar, desnudar e revelar, enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais, os modos como a sociedade funciona. Preceito, profecia, missão a ser cumprida por todos aqueles docentes críticos que assumem a educação enquanto prática de liberdade. Os escritos de A06 e A04 ilustram tal exercício de incitação ao real: *Acredito que o professor através de seu trabalho pode contribuir com mudanças efetivas no âmbito social (A06); Todo educador é um idealista, essa é uma verdade irrefutável. Não haveria outras explicações para a escolha da profissão de educador além do fato do mesmo ser um idealista, pois os outros aspectos da profissão são adversos, somente a arte de dar aula é capaz de motivar a escolha da profissão (A04) [grifos meus]*. A partir da leitura dos trechos selecionados, percebe-se que a sociedade (“a realidade social”), em contraste com o indivíduo que profere o discurso, é significada, de certo modo, como estando alheia ou externa ao mesmo, enquanto futuro sujeito da prática

desigualdades e do docente como intelectual crítico capaz de conduzir as massas oprimidas pelos caminhos sombrios da ideologia na direção da iluminação das consciências”.

⁹⁷ Pereira (2005, p.3-4), em entrevista concedida a respeito da *Formação de Professores*, problematiza o tributo às Pedagogias Críticas quando enfatiza que tem “acreditado muito pouco em conscientização, em libertação, em palavras dessa natureza. A própria questão da autonomia quando se pensa em uma construção coletiva não tenho conseguido acreditar. Tenho pensado que essas são alternativas que a gente pode conseguir em nível individual, por exemplo, quando alguns átomos são agregados. Acho que a perspectiva da emancipação, da autonomização vai se dar num trabalho mais pontual, mais próximo do *tete a tete* do que em movimentos de conscientização coletiva, trabalhando junto. Não posso pensar que sou eu que vou conscientizar alguém. E essa é uma crítica que já era feita a Paulo Freire em outras instâncias, mas de alguma maneira continua-se pensando na formação política, que os partidos políticos iluminam as consciências pela preleção, pela prescrição”.

educativa. Percebe-se, assim, a operacionalização de uma prática de governo (de si e dos outros), que implica desvelar a verdade sobre uma realidade concreta em que se vive, na qual o indivíduo assume como função a operacionalização de ações políticas que têm o intuito de transformar e libertar. Nesse sentido, as palavras de Cardarello (1999, p.76) corroboram com tal assertiva quando a mesma afirma que, “ao ser incitado a pensar e agir sobre a realidade – que estaria oculta numa situação concreta de si ou do contorno social do indivíduo –, o educador produz a condição desejada de liberdade ao invés de alcançá-la”. Essa condição é eternamente perseguida pelo docente tributário das pedagogias críticas, que contribui para que sua peregrinação, enquanto profissional da educação, seja ainda mais árdua e interminável.

A instauração do sonho. Premissa básica: sonho e utopia. Práticas que são instauradas tendo em vista o exercício da libertação. “Reconhecer-se como indivíduo que deve sonhar constitui uma das formas de ser e de agir do sujeito educador [do docente em formação]” (CARDARELLO, 1999, p.83), tributário das pedagogias críticas. O sonho e a utopia são, desse modo, estabelecidos como constituintes da “natureza” humana e transformados em práticas que devem ser necessariamente realizadas no exercício da atividade educativa. Nesse sentido, os escritos de A16 são ilustrativos de tal prática quando a mesma afirma que [...] *através da docência poderei contribuir com a transformação social. Através dessa profissão poderei transformar sonhos em realidade. (A16) [grifos meus]*. Evidencia-se, no trecho selecionado, entre outros aspectos possíveis, a instauração do sonho e a promoção do educador enquanto um *idealista*, um *altruísta*, alguém disposto a *transformar a realidade social* a partir do seu ofício profissional. Alguém capaz de lidar constantemente com a *denúncia* das situações adversas e com o *anúncio* dos sonhos produzidos, alguém que assume a razão universal como essência do humano, na qual o mesmo tem a desafiadora tarefa de encontrar e revelar a realidade das coisas. Alguém que se aproxima do docente, caracterizado assim por Mussi (2005, p.136), ou seja, uma figura benevolente, redentora, destinada a “fazer o bem para os outros, a realizar um bom trabalho, a se posicionar do lado das fragilidades de seus alunos, dos que necessitam de ajuda, dos que são usurpados em seus direitos”, visando “salvá-los, ressarcir-los, motivá-los, promovê-los a melhores condições existenciais”. Por essa razão, é possível afirmar que o docente, enquanto principal mediador das práticas pedagógicas, ao ser capturado pelos discursos críticos que compõem a formação docente, conforma-se a determinadas condutas entendidas socialmente como ideais no exercício da docência. Desse modo, o governo da docência passa a operar, na medida em que as formas de racionalidade que orientam as relações de poder e subjetivação organizam os

saberes e prescrevem os modos adequados como os futuros professores devem atuar enquanto seres humanos críticos, reflexivos e engajados na transformação social, através de uma educação que se pretende libertadora.

8.2 SEGUNDA LIÇÃO: SER UM PROFESSOR QUE ATENDE AOS INTERESSES E NECESSIDADES DAS CRIANÇAS

Ser professora... Sou um aparelho áudio-visual. Estou o tempo inteiro procurando descobrir *as necessidades e interesses de aprendizagem dos meus alunos*. Enquanto professora, sou paciente, carinhosa e sempre pronta a parar tudo e escutar a fala dos alunos. Enquanto professora, encanto as crianças, conto histórias, brinco e faço caretas. Enfim estes são meus modos, por enquanto, de ser professora, pois acredito que estamos em constante transformação (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A19). [grifos meus].

A cada prática, com turmas diferentes, aprendo um pouco mais de como ser professora. A minha motivação principal é deixar as crianças alegres, *por isso busco sempre desenvolver atividades que partam das necessidades das mesmas* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A11). [grifos meus].

Diante das crianças, *procuro sempre analisar o que realmente elas estão tendo necessidade*, mas muitas vezes por cobranças superiores tenho que fazer algumas coisas que não considero apropriada para elas. *Tenho certeza que o ensino eficiente é aquele que parte das necessidades das crianças, pois somente desse modo elas irão construir conhecimentos significativos* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A15). [grifos meus].

Diariamente percebo o tamanho da responsabilidade em ser professora. Percebo o quanto temos ao longo de nossa trajetória docente ter consciência que estamos em construção enquanto sujeitos – percebendo que somos totalmente inacabados. *Quando estou dando aulas, procuro ser lúdica e teórica ao mesmo tempo*. Gosto do desafio e me divirto muito mais do que meus alunos enquanto aprendo como ser professora e *descubro o que eles querem aprender*. Vejo na sala de aula uma troca de saberes muito grande, pois *desenvolvo projetos de aprendizagem e parto sempre das necessidades das crianças* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A08). [grifos meus].

Não tenho experiência docente, no máximo tive três contatos com classes escolares no Ensino Fundamental e até que me sai muito bem. Se bem que os alunos eram em sua maioria tranqüilos e aparentemente envolvidos com o estudo. Gostei muito das práticas realizadas, pois me propiciaram vivenciar a rotina de uma sala de aula. Percebi que tenho paciência e carinho para lidar com as crianças e soube me portar com certa intimidade e desenvoltura como se já tivesse experiência. Percebi também que *soube respeitar as necessidades de aprendizagem de cada aluno, sabendo que cada um deles tem o seu próprio ritmo e maneira de ser*. Procuro sempre ser alegre e bem humorada, o que ajuda muito em todas as áreas da minha vida (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A03). [grifos meus].

Não tenho experiência docente, no máximo tive três contatos com classes escolares no Ensino Fundamental e até que me sai muito bem. Se bem que os alunos eram em sua maioria tranqüilos e aparentemente envolvidos com o estudo. Gostei muito das práticas realizadas, pois me propiciaram vivenciar a rotina de uma sala de aula. Percebi que tenho paciência e carinho para lidar com as crianças e soube me portar com certa intimidade e desenvoltura como se já tivesse experiência. Percebi também

que soube respeitar as necessidades de aprendizagem de cada aluno, sabendo que cada um deles tem o seu próprio ritmo e maneira de ser. Procuo sempre ser alegre e bem humorada, o que ajuda muito em todas as áreas da minha vida (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A21). [grifos meus].

Tenho muitas opiniões já formadas, mas percebo que às vezes essas são postas em dúvida, a cada texto lido, a cada nova teoria que tenho contato e a cada opinião ou dica dada por outros profissionais. Aprendi desde as primeiras leituras que tive contato, que temos que partir sempre do interesse das crianças, das necessidades de aprendizagem que as mesmas demonstram para que realmente ocorra uma aprendizagem significativa e eficaz. Acredito que o meu “ser professora” se modifica a cada dia com as dicas das próprias crianças que com sensibilidade e flexibilidade me permitem ousar e criar novas propostas de trabalho. Os alunos percebem qualquer desorganização ou insegurança, porém utilizo “os desastres” para refletir sobre o que deu errado, assim como utilizo os “espetáculos” de aula, quando sai tudo melhor do que o esperado – para fazer as mesmas reflexões. Sou consciente da responsabilidade que tenho em desenvolver um trabalho que realmente envolva todas as crianças da turma – *respeitando suas singularidades* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A02). [grifos meus].

Acredito que comecei a me constituir como professora a partir do momento em que ingressei na Universidade e passei a pensar sobre essa profissão. Em caráter efetivo aprendi a ser professora no estágio docente de seis a dez anos. A partir dos enfrentamentos que vivi na sala de aula, precisei tomar decisões. Nesses momentos coloquei “a prova” o que aprendi/estudei sobre escola/crianças/mundo. Os enfrentamentos apresentados e a forma como lidei com ele é que (também) me constituíram enquanto professora. Os enfrentamentos foram: gestão da sala de aula e *gestão da aprendizagem*. No período em que estagiei na turma de 2º ano, *aprendi que devemos sempre partir daquilo que as crianças querem aprender. Não adianta apresentar conhecimentos prontos, pois as crianças necessitam ter interesse pelo que será aprendido* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A16). [grifos meus].

A partir da leitura dos excertos, é possível observar que os interesses e as necessidades das crianças são vistos como os fundamentos da prática pedagógica docente, reiterando as descobertas de Sommer (2008b) em sua pesquisa. É necessário entender que esses fundamentos estão intimamente relacionados aos princípios das pedagogias críticas (expostos anteriormente) – que (supostamente) permitirão colocar as crianças em “liberdade” para que as mesmas, a partir de suas potencialidades individuais, da “mediação” do professor e do convívio e partilha de saberes em grupo, possam “construir” conhecimentos significativos, desenvolver a autonomia moral e intelectual, assim como as competências consideradas necessárias para o convívio democrático em sociedade. Esse ideário pedagógico crítico contrapõe-se às práticas pedagógicas entendidas (e nomeadas) como tradicionais, que estão centradas na figura do professor enquanto “detentor” do saber e “condutor” do processo de ensino aprendizagem. Em relação ao exposto, é evidente a presença marcante do enfoque cognitivista – decorrente de uma pedagogia “centrada na criança”, orientada a partir dos interesses das mesmas, de suas necessidades e de seu desenvolvimento evolutivo (perspectiva

orientada e regulada pelos postulados “científicos” da psicologia do desenvolvimento) – presente nos discursos das participantes da pesquisa ao relatarem suas práticas pedagógicas. Por essa razão, é interessante esclarecer, a partir dos estudos desenvolvidos por Burman (1998), que o par interesse/necessidade⁹⁸ compõe os elementos fundamentais da pedagogia centrada na criança. Tais aspectos são representados pelos seguintes elementos: disposição, interesse, necessidade, jogo e descoberta. A disposição significa que a criança deve estar preparada para aprender (que existem etapas evolutivas a serem respeitadas pelo professor), entendendo que a aprendizagem está diretamente relacionada com o desenvolvimento social e emocional. Os interesses dizem respeito ao fato de que a aprendizagem deve partir das eleições individuais das crianças (de suas escolhas) e de que são as mesmas que devem fornecer ao professor a sequência e o conteúdo do processo de aprendizagem. Na mesma direção, considera-se também que as crianças possuem necessidades fundamentais e que, se estas não forem devidamente atendidas, acarretarão problemas (tanto individuais como sociais) posteriormente. Em relação ao jogo, enfatiza-se que a aprendizagem deve ser algo voluntário, divertido, autodirigido, não orientado a metas, útil para o bem-estar emocional, e que se deve romper com a oposição habitual entre o trabalho e o jogo. Considera-se, também, que o jogo funciona como propulsor do desenvolvimento da liberdade, independência, curiosidade, confiança e competência da criança. Por último, a descoberta é entendida como um meio de promoção da experiência individual e pessoal da criança – através da qual a mesma aprende. A partir de tal abordagem, a educação é entendida como a realização externa de um potencial interior, no qual é enfatizada a singularidade de cada criança, promovendo a exigência de que a aprendizagem seja “relevante” para suas necessidades e interesses. Em tal perspectiva, se valoriza mais o processo de aprendizagem da criança do que o conteúdo que está sendo aprendido. Existe um compromisso da professora em propor situações em que a criança aprenda fazendo, mais do que recebendo uma instrução oral. Isso significa que a professora tem uma função estruturadora do papel construído para a criança enquanto sujeito de interesses e necessidades. É nessa direção que, conforme Sommer e Coutinho (2008, p.26),

⁹⁸ Díaz-Marín (2009, p.169) esclarece, em sua pesquisa, que a “necessidade, o interesse e as tendências naturais constituem-se no fundamento da arte pedagógica; arte que precisa de um olhar funcional dos processos mentais para enxergar o problema da conduta e da aprendizagem como problemas de adaptação e saber das circunstâncias nas quais um indivíduo [professor] usa a sua inteligência para produzir na aula as condições que mobilizem a aprendizagem da criança”. A autora ressalta ainda que “a curiosidade e o interesse são duas faces de um mesmo fenômeno psicológico que manifesta uma necessidade instintiva ou adquirida, ou um sentimento da criança. Interesse e curiosidade são signos da necessidade do instinto. A prática educativa consiste, então em produzir métodos sobre os autênticos interesses da criança, dispor tudo em função de suas necessidades e, portanto, levar em conta o ‘processo natural de desenvolvimento’ e as condições do meio por onde o processo ocorre” (DÍAZ-MARÍN, 2009, p.168).

foram sendo colocadas as bases para operacionalização de práticas pedagógicas baseadas em uma perspectiva cognitivista, que possibilitou o deslocamento do eixo do ensino para o eixo da aprendizagem, “o que, em certa medida, tem contribuído para uma espécie de esvaziamento dos conteúdos tanto nas escolas onde os professores lecionam, quanto nas Universidades onde são formados”. Para os referidos autores, atualmente, devido ao intenso processo de massiva psicologização das práticas pedagógicas (através dos discursos circulantes), o conhecimento tem sido o que menos importa nas instituições de ensino – já que as mesmas são vistas e tratadas somente como espaços de socialização e convivência social.

Por essa razão, é preciso destacar que a recorrência dos termos *interesse* e *necessidade* nos discursos das acadêmicas não é algo natural, mas um fato decorrente de um longo aprendizado, disseminado amplamente pelos documentos oficiais do governo (parâmetros curriculares, referenciais curriculares, diretrizes curriculares, orientações curriculares das secretarias de educação, das coordenadorias de ensino), pelas pedagogias culturais (livros, revistas, programas de televisão) e, intensivamente, durante o processo de formação acadêmica (através das aulas de psicologia, metodologias de ensino, didáticas, práticas de ensino), a partir da operacionalização da potente rede discursiva reguladora e normalizadora emergente da psicologia do desenvolvimento – enquanto sustentadora das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito das salas de aula. A esse respeito, Walkerdine (1998) enfatiza que a psicologia do desenvolvimento, por estar fundamentada num conjunto de asserções de verdade, legitimadas pelo saber “científico”, fundamenta as práticas pedagógicas (leia-se sustenta e justifica a pedagogia) instituindo modos considerados (supostamente) “adequados” de compreender as crianças (conforme a faixa etária em que se encontram) e de promoção (facilitação, mediação) da aprendizagem das mesmas a partir de seus interesses e necessidades. Esse sistema de regulação e normalização, conforme a autora, produz aquilo que conta como uma ‘boa pedagogia’ e como um ‘bom professor’ – governando a docência a partir de uma gramática normativa que corresponde aos preceitos ditados pela psicologia do desenvolvimento. Em relação a tal colocação, é preciso entender que o processo de formação de professores (principalmente no Curso de Pedagogia) é atravessado por uma vontade de entender a criança, de explicá-la, descrevê-la e capturá-la, no intuito de encontrar elementos que possibilitem às professoras descobrirem a melhor forma de ensinar as crianças – tomando como referência o modo como as mesmas aprendem, assim como seus interesses e necessidades de acordo com a faixa etária em que se encontram. Em relação aos argumentos expostos, Antelo (2000) corrobora ao afirmar que, devido ao processo de intensa psicologização das práticas pedagógicas, acredita-se que, se uma criança não aprende, é

porque não se cumpriram uma série de postulados *psi*, que funcionam como condições necessárias para que algo da ordem da aprendizagem ocorra. Isto quer dizer que não é o ensino (a ideia de ensino está ausente na escola – a ênfase na ideia de processo é tão intensa que o conhecimento é posto em segundo plano) que funciona como causa da aprendizagem – mas uma série de condições, capacidades, necessidades, interesses e potencialidades das crianças. Isto chega ao limite de que “alguns especialistas [e até mesmo os próprios “formadores de professores”] afirmam que para poder educar, que para poder ensinar que dois mais dois são quatro, ou o polinômio, é preciso estudar psicologia” (ANTELO, 2000, p.139). Tal colocação do autor é potente e estimulante para problematizarmos, enquanto professores (e também “formadores” de futuros professores), os discursos pedagógicos circulantes (como no caso dos excertos transcritos) que defendem os interesses e as necessidades das crianças como fundamentos indelévels à prática educativa. É preciso compreender que não existem coisas em si mesmas interessantes ou necessárias para todas as crianças e em todas as situações. Do mesmo modo, não existe um núcleo dos “verdadeiros interesses e necessidades ocultas” a serem descobertos pelo professor e incorporados em uma metodologia de ensino que se supõe ser mais eficaz por ser certificada com “o selo de garantia” dos postulados científicos da psicologia. Os interesses e as necessidades das crianças são construídos no decorrer das próprias experiências das mesmas – não eximindo, de forma alguma, o professor do seu papel principal, que é o de ensinar algo a alguém, e não apenas o de acompanhar, estimular, mediar ou promover processos de aprendizagem.

8.3 TERCEIRA LIÇÃO: SER UM PROFESSOR QUE ENTENDE A CRIANÇA COMO UM SUJEITO ATIVO

A professora integra-se facilmente em qualquer ambiente. Apropria-se com tranquilidade das propostas que estão de acordo com as suas crenças pedagógicas, mas tem um pouco de dificuldade de aceitar e ponderar as práticas nas quais não é capaz de encontrar um verdadeiro sentido. Por muitas vezes, mostra-se uma verdadeira criança entre as crianças. Grita, canta, brinca, corre, dança, senta na areia... rola na areia! Sem a preocupação de sujar os cabelos, manchar a roupa ou ir para o shopping depois de um dia de trabalho. É sempre muito alegre, mas às vezes briga, questiona muitas coisas. *Seus colegas costumam dizer que com ela pode tudo. Os seus alunos são sempre os que correm para mais longe, fogem, se escondem, exploram, vivem!* Tomam banho de mangueira, ficam só de calcinha e cueca no verão. Em alguns momentos ela acaba perdendo a tão necessária paciência, se altera, levanta a voz, se impõe. Demonstra-se geralmente frustrada com as suas próprias atitudes nesse sentido. Outra coisa que também a frustra em alguns momentos é o cansaço, a falta de energia para fazer o que deveria... *correr, pular, rolar na areia!* Mostra-se na maioria das vezes bastante feliz e realizada com o que faz. Mesmo que escape a paciência, mesmo que bata o cansaço (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A13). [*grifos meus*].

Desde o ano passado para cá, a professora aprendeu a ser mais organizada, dedicada, esforçada. Tem procurado participar de formações buscando enriquecer seus conhecimentos e também se dedicado a desenvolver atividades em que as crianças estejam em constante movimento, pois ninguém aprende parado (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A17). [grifos meus].

Durante o período em que estive em sala de aula de Educação Infantil, percebi um crescimento na minha forma de ser e de agir perante as crianças e pais na escola. Aprendi a lidar com minhas emoções, pois muitas vezes deixei que elas falassem mais alto, e dessa forma acabei errando com as crianças por não agir racionalmente. Sempre tive a preocupação em não faltar na escola, pois sei o transtorno que isso causa, tanto para as crianças como para a instituição. Em relação a organização do ambiente, no início da minha vida em sala de aula de Educação Infantil, eu não tinha uma preocupação em deixar o ambiente organizado de forma que favorecesse as crianças, mas aos poucos fui me aperfeiçoando e deixando como por exemplo, com que os materiais ficassem ao alcance deles. Muitas vezes me irritei porque as coisas não estavam nos devidos lugares, mas agora entendo que isso deve ser construído com as crianças e não imposto por mim. *Aos poucos fui descobrindo através das leituras na Universidade, que as crianças são seres ativos, que precisam de estímulos para se movimentar e construir os seus conhecimentos* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A23). [grifos meus].

Acredito na bagunça. A sala só deve estar organizada se precisarmos fazer alguma atividade ou roda (nem sempre faço se as crianças pedem para continuar brincando), deixando a brincadeira do jeito que está montada (esteticamente não fica muito bonito, mas para as crianças é divertidíssimo). Quando a coisa está muito agitada, agito mais, faço brincadeiras de gritar, pular e colocar todos os sentimentos para fora. Ainda diante dos pais, assumo uma atitude insegura de estagiária. Com as crianças tenho uma posição mais firme e acho que nas reuniões falta entrosamento entre as colegas. As combinações da equipe interferem diretamente no meu trabalho, além do meu emocional que inevitavelmente levo para sala de aula. *Não gosto de crianças quietas, pois faço bastante barulho, seja cantando ou fazendo brincadeiras.* Escolho sempre roupas que me deixem a vontade para poder brincar com as crianças. A organização é da turma, eles têm autonomia para guardar os brinquedos/materiais, já que todos estão na sua altura e os que não estão deixo as crianças subirem nas cadeiras. Costumo problematizar todos os momentos e criar hipóteses. A pontualidade eu acho fundamental. Preciso estar sempre tocando, abraçando e beijando eles. Devo trabalhar mais a minha paciência, mas *a bagunça, a vontade delas (crianças), os desafios tem que existir além de minha cobrança para melhorar* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A11). [grifos meus].

Na primeira vez que entrei em uma sala de aula, como professora, não sabia como agir, ainda mais que a professora não demonstrava estar muito contente com a minha presença ali. Resolvi então agir com a maior naturalidade possível. Fui conquistando aos poucos a simpatia da regente, pois a das crianças foi instantânea. Como tenho um jeito meio moleca de ser e *gosto de me movimentar, acho que isso fez com as crianças se identificassem mais rapidamente* – até porque me presto a tudo para que as crianças se divirtam e também aprendam. Já fui bruxa, gato, coelho, noiva de festa junina. Adoro poder ser diferentes pessoas e ver o movimento das crianças em sala de aula. Como ser humano, já cometi minhas “rateadas”, mas acredito que a partir do momento que não nos damos mais conta disso, parece que paramos de refletir sobre nossa prática, sobre como agimos e reagimos com nossas crianças, acredito que perdemos a noção de nossa importância para as mesmas (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A05). [grifos meus].

Pensando e refletindo sobre os modos como me pratico como professora, posso dizer (afirmar) que antes de tudo me considero uma aprendiz, e, portanto, não sou “dona do saber”. Gosto de mostrar aos alunos que não nasci sabendo, mas que o que sei foi sendo construído ao longo de um processo. Além disso, tenho como

preocupação a troca afetiva (positiva) em sala de aula. O que escrevi acima é uma construção. São pontos que considero importantes, mas que ainda estou buscando como prática (já que as vezes acabamos, como professores, tomando atitudes que não fazem parte da nossa concepção de professor). Um ponto que tenho repensado é possibilitar uma maior ou verdadeira construção dos alunos sobre os seus saberes, suas aprendizagens, através de atividades em que os mesmos estejam sendo estimulados constantemente. *Estou aprendendo a deixar os alunos a construírem seus conhecimentos sem levar materiais prontos* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A21). [grifos meus].

Considero que consigo utilizar bastante a minha criatividade no planejamento das aulas – desenvolvendo atividades que estimulem as crianças a construírem conhecimentos. *Acho que por trabalhar um ano na brinquedoteca, aprendi muito sobre como fazer as crianças se movimentarem*. E, nesse sentido, *acredito na importância do brincar, de colocar a ludicidade no meu trabalho* – não importando faixa etária, contexto social, etc (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A20). [grifos meus].

Sempre sonhei em ser professora e investi para isso. Gosto de ensinar e tenho paixão em estar dentro de uma sala de aula. Qualquer novidade que conheça na área educacional ou que aprenda em cursos, já fica imaginando como aplicá-la em minha prática e qual será a reação de cada aluno. Assim, como ensino- também aprendo sempre tenho a impressão que mais aprendo do que ensino. *Trabalho com projetos e me dedico tanto na sua elaboração, pesquisando, estudando e observando os alunos que sempre tenho muitas opções para projetos futuros*. Tudo em sala de aula observo atentamente cada aluno para saber se esta aprendendo e gostando, pois considero que a aprendizagem deve ser sempre prazerosa deixando sempre um gostinho de quero mais. Gosto de trabalhar em conjunto com o grupo de professores. Gosto de observar meus alunos, escutar suas conversas, seus comentários e suas risadas. Sempre gostei e trabalhei com crianças de Educação Infantil, *pois assim como elas gostam e necessitam de brincadeiras também gosto de ensinar brincando – através de atividades que permitam a construção de conhecimentos significativos*. Sinto-me feliz e realizada com a profissão que escolhi (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A12). [grifos meus].

Vejo-me confiante como professora, como se este tivesse sido sempre o meu lugar. Tenho certeza que muitas modificações estão por vir, porém, acredito que as modificações ocorrem de dentro pra fora e dessa forma se mostram e se materializam em nossas práticas de modo fluído. Um construir-se que parte do modo como enxergo meus alunos, *sujeitos ativos participantes do processo educativo* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A07). [grifos meus].

As crianças como sujeitos ativos do processo de ensino aprendizagem, “ninguém aprende parado” – eis a máxima constante nos discursos transcritos. Esses discursos podem ser considerados como sendo emergentes dos postulados científicos da psicologia do desenvolvimento, que, ao fornecer os recursos para a produção da verdade sobre a aprendizagem, acaba produzindo o que significa aprender. A sala de aula como espaço de movimento e “liberdade”. Jogos, brincadeiras, bagunças, barulhos, corridas, pulos e rolamentos na areia, entre outras ações, compõem o vocabulário utilizado pelas acadêmicas para descreverem as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com as crianças. Como diz Walkerdine (1998, p.170), as professoras acreditam que, para que a “pedagogia funcione, as crianças devem estar livres da intervenção adulta, isto é, em seu estado natural,

como seres individuais não contaminados pela cultura”. Apesar do valor central concedido à liberdade, pode-se dizer que pedagogia centrada na criança (supostamente não diretiva) é tão coercitiva quanto os (chamados) enfoques tradicionais de ensino. O autocontrole e a (auto) direção das crianças são fundamentais para operacionalização das propostas (mesmo nos casos envolvendo brincadeiras), como poderá ser observado na transcrição do esquete que será apresentado a seguir

Combinações

A professora tinha uma combinação com a turma. Quando a turma *estivesse muito agitada e ela precisasse da atenção de todos, apagaria as luzes e sentaria na roda, esperando que todos fizessem o mesmo*. Em um típico dia de chuva, a professora propõe uma gincana na sala. Sobe mesa, desce mesa e no meio de toda aquela agitação, um aluno precisa falar com a professora. – Calma, Arthur, já vai! O aluno insiste, puxa o avental da professora. – Já vai Arthur, já vou falar contigo! De repente, apagam-se as luzes. A professora olha em volta sem entender, até dar-se conta de que *Arthur está sentado no local da roda, aguardando que as demais crianças cumpram a combinação*. A professora é a primeira a sentar ao lado de Arthur, pouco a pouco outros a acompanham. – O que foi Arthur? Pode falar! – Profê, eu preciso fazer cocô! (Transcrição de Esquete Teatro baseada em situação vivenciada pela acadêmica durante sua atuação como estagiária – Pesquisa de Campo – A20). [*grifos meus*].

A partir da leitura da cena apresentada, é notável o fato de que, mesmo em uma educação supostamente livre, ativa, não disciplinadora, onde se vislumbram relações menos diretivas, como apontam Coutinho e Sommer (2011, p.87), “e se privilegia o protagonismo dos alunos, o desenvolvimento de sua autonomia – onde se governa menos –, é lá que se governa mais, é lá que as relações de poder são potencializadas” de um modo muito sutil. A ironia é a de que a preocupação com a liberdade individual das crianças e a esperança de uma racionalidade naturalizada, que (supostamente) contribuiria para transformação social através de indivíduos livres e autônomos, acaba produzindo a normalização das crianças e também das professoras. É perceptível, nos discursos apresentados, uma preocupação exacerbada com o movimento – uma espécie de imperativo da movimentação das crianças para que, efetivamente, as mesmas aprendam. Por outro lado, não existe nenhuma referência ao ensino, aos trabalhos desenvolvidos em sala de aula, aos aprendizados das crianças – como se estes estivessem em segundo plano ou até mesmo não existissem (o que é improvável). O que é possível observar são referências ao desenvolvimento de propostas lúdicas, ao acompanhamento e observação sistemática das crianças para desvendar seus interesses e necessidades. O que se evidencia, reiteradamente, é a identificação das acadêmicas com práticas, tendências, perspectivas consideradas progressistas – cujo enfoque é uma abordagem (cognitivista) centrada na criança. A partir de tais assertivas, questiono: Existe apenas uma

forma de aprender? As crianças aprendem somente quando se encontram em movimento? É possível pensar em práticas pedagógicas que não estejam sustentadas nos discursos da psicologia? É possível a existência de uma pedagogia “descolada” dos postulados psicológicos? Corroborando com tais questionamentos, Sommer (2008b) afirma que podemos acreditar [se fecharmos os olhos] que existe somente uma única forma de aprender ou considerar o que pode ser facilmente constatado, no exercício cotidiano da docência, o fato de que existe uma diversidade de modos de aprendizagem. O fato de que não é necessariamente através do movimento ininterrupto das crianças pela sala de aula que ocorre a aprendizagem das mesmas. O fato de que não é somente através dos interesses e necessidades das mesmas que a aprendizagem ocorre. É preciso perceber que “os nossos alunos, são mais do que unidades biológicas e psicológicas – eles são seres de cultura” (SOMMER, 2008b, p.284). E, se o atual momento da cultura, como diz o autor, “é polimorfo, mutável, complexo, fixar um sentido único para nossos alunos, cristalizar um entendimento acerca da forma verdadeira de aprender, é uma ficção” (SOMMER, 2008b, p.284) sustentada pelos discursos da psicologia e perpetuada por nós, enquanto professores e “formadores” de professores.

8.4 EXERCITANDO A PROBLEMATIZAÇÃO: DESCONSTRUINDO AS LIÇÕES APRENDIDAS

O professor não tem porque para ensinar, saber sobre psico-didática, psicologia da aprendizagem ou outro tipo de psicologia. Em algum ponto, a prosa derivada de certa psicologização das práticas escolares, funciona como uma ortopedia moral. A equação é simples: um maior conhecimento psico-didático não é relativamente proporcional a um ensino eficaz (ANTELO, 2000, p.165). [grifos meus].

Problematizar os vocabulários presentes nos discursos das acadêmicas participantes da pesquisa significou colocar em questão os significados transcendentais das lições instituídas enquanto regimes de verdade pela psicologia do desenvolvimento no que diz respeito ao governo da docência. Uma tarefa desafiadora que se caracterizou pela permanente desconfiança a respeito das *verdades* sobre a formação do pedagogo, que, geralmente, se costumam tomar como dadas, tranquilas e indelévels – por estarem fundamentadas nos discursos emergentes da psicologia. Uma tarefa produtiva que possibilitou discutir as produtivas práticas de governo que inventam a subjetividade docente do pedagogo na contemporaneidade. Desse modo, finalizo o presente capítulo defendendo a possibilidade de o pedagogo adotar certo ceticismo, de estar disposto a problematizar os discursos que o incluem (e o levam a incluir-se) em sistemas de pensamento que o tornam cada vez mais governável,

em estar atento às armadilhas da linguagem que sustentam sua formação acadêmica, em considerar a escola como um espaço de ensino e de aprendizagem e, principalmente, em considerar que nenhuma teoria é capaz de dar conta da multiplicidade de crianças que se encontram no espaço da sala de aula. Postulo pela possibilidade de o pedagogo *inventar-se* a partir da problematização de sua própria professoralidade, a partir de uma ética de si, em que seja possível pensar a sua constituição enquanto sujeito de uma determinada época. Para tanto, penso que seja interessante que os pedagogos em formação possam pensar no desafio proposto por Pereira (2007, p.128-129), de “caminharem com as próprias pernas, de se descobrirem enquanto indivíduos que têm que responder por si mesmos, que têm que inventar o próprio conhecimento, que têm que produzir as próprias crenças e convicções”, que têm que produzir as próprias práticas através de experimentações de si, nas quais seja possível se desenterrarem do atoleiro dos discursos que prescrevem e procuram fixar modos únicos de ser docente, puxando-se a si mesmos pelos próprios cabelos. A partir de tal perspectiva, no próximo capítulo, serão problematizados os discursos referentes aos afetos docentes e seu correlato imperativo de amor aos alunos.

9. AFETOS DOCENTES: O IMPERATIVO DO AMOR PELOS ALUNOS⁹⁹

Em busca de uma professora afetiva

Final do ano letivo. Reunião. Pauta: escolha de uma professora para assumir a regência de uma turma de Educação Infantil. Diálogo. **A:** – Temos que escolher a professora que atuará na turma de Educação Infantil. É importante observarmos a qualificação da profissional para atuação com essa faixa etária. Também considero conveniente conversarmos com nossas professoras (as possíveis candidatas) para sabermos se alguma delas deseja assumir a regência da turma de Educação Infantil no próximo ano. **B:** – Isso é o mais simples. O mais complexo é escolhermos uma professora que seja realmente afetiva, alegre, calma, meiga e carinhosa com as crianças. Percebo que algumas professoras não têm a mínima aptidão para trabalhar com crianças pequenas, pois são muito austeras, sérias, firmes e exigentes. Essas professoras mais exigentes têm que trabalhar com os alunos maiores do 4º e 5º ano – pois nessas turmas tem mais conteúdo para ensinar e as crianças já necessitam de mais disciplina. **A:** – Então a escolha da professora será pela afetividade? **B:** – Sim. Nenhum pai quer deixar o seu filho aos cuidados de uma professora séria, austera e exigente. O primeiro critério para escolha da nova professora de Educação Infantil é a afetividade (Instantâneo de Formação do Pesquisador).

Na livraria: afeto e educação

Livraria. Setor: Pedagogia. O pesquisador conversa com o atendente. Consulta de livros. Temática: Afeto e Educação. Procura nas prateleiras. O atendente acompanha a consulta do pesquisador e informa: – Os livros sobre afeto e educação são campeões de venda aqui na livraria, por isso sempre temos muitos e variados exemplares. O best-seller de venda para os professores é Educação: a solução está no afeto, embora a venda de livros a respeito dessa temática seja surpreendente. O pesquisador começa a registrar uma lista com os títulos encontrados: **1.** Quem ama, educa; **2.** Educação e amor; **3.** Cuidado, afeto e limites: uma combinação possível; **4.** Pedagogia do amor; **5.** A revolução do afeto; **6.** Afeto e aprendizagem: relação de amorosidade; **7.** A linguagem do afeto; **8.** A construção do afeto; **9.** Emoções, sentimentos e afeto; **10.** Educar com afeto: do nascimento aos seis anos; **11.** A importância do afeto na prevenção criminal; **12.** Pais brilhantes, professores fascinantes, entre tantos outros que constituem aproximadamente 20% do espaço reservado ao acervo bibliográfico da área de Pedagogia – na livraria em questão (Instantâneo de Formação do Pesquisador).

Pedagogia do amor: educar para vida

Um email. Um convite virtual para participar do Encontro Internacional de Educação organizado pela Associação de Supervisores Escolares do Rio Grande do Sul (ASSERS). Um encontro cujo foco é a formação de professores e supervisores escolares. Leitura da programação. Programação: (primeiro dia). Dia 21 de outubro de 2011 (sexta-feira). 19h/19h15min – Abertura. 19h15min/20h45min – Professor Mestre. Juan da Rosa (Artigas/Uruguai). “Educar para la vida em la Pedagogía del amor”. Logo no primeiro dia a temática Pedagogia do amor é a tônica do encontro. Pelo visto, parece que Gabriel Chalita, Içami Tiba, Augusto Cury e demais especialistas na temática do afeto docente já têm seguidores até mesmo no Uruguai. O imperativo do afeto dissemina-se no âmbito educacional – interpelando cada vez mais signatários (Instantâneo de Formação do Pesquisador).

⁹⁹ A inspiração para escrita do presente capítulo é decorrente da leitura da obra: ABRAMOWSKI, Ana. *Maneras de querer: los afetos docentes em las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós, 2010. 176p.

Educação – o afeto é a solução. Não é possível combater a insensibilidade, o desrespeito, a falta de solidariedade, a apatia, a não ser pelo afeto. A escola dos sonhos, dos sonhadores, da poesia dos poetas, da maternidade, da luta dos lutadores começa com a crença de que, em se falando de vida – e como educação é vida –, a solução está no afeto (CHALITA, 2001, p.264).

O afeto é um *sentimento de partilha, de doação do professor, de afinidade*. Penso que o afeto se constrói com a convivência, nas situações simples do cotidiano. O afeto se expressa nas mais variadas maneiras: num sorriso, num olhar, num bilhete, num desenho, etc (Transcrição de Excerto de Entrevista – Pesquisa de Campo – A22). [*grifos meus*].

Sem desprezar qualquer projeto pedagógico, o maior contato dentro da escola, capaz de ajudar ou prejudicar o aluno, é o professor. O professor deve estar ciente de sua importância – ministrando aulas com liberdade, autonomia, limites e muito amor. Só uma aula dada com muito amor será capaz de transformar e envolver o seu aluno, tornando-o um cidadão capaz de seguir em frente em busca de novos horizontes (LOPES, 2010, p.34).

Adaptação na Educação Infantil: a solução está no afeto

Início do ano letivo. Escola Privada. Período de adaptação. Sala de Educação Infantil. Turma de vinte crianças na faixa etária dos cinco anos de idade. Responsáveis pela turma: professor e professora auxiliar. A primeira semana de adaptação ocorre normalmente. As crianças são recebidas em grupos menores e em horários diversificados. São desenvolvidas atividades com pais, mães, irmãos e crianças. Na segunda semana, o professor recebe quatro alunos da outra turma. Uma das novas alunas chora ininterruptamente durante todas as tardes diariamente. O pai da aluna demonstra uma evidente insatisfação com o fato de ter um professor como regente da turma. O professor utiliza diferentes estratégias para estabelecer um vínculo com a aluna. Conversa individualmente com a menina, realiza combinados com o pai, mas seu empenho não tem sucesso. Na terceira semana, o professor recebe mais três alunos. No início da quarta semana de aula, o professor recebe a visita de uma profissional que se propõe a auxiliar na adaptação da menina em questão. A profissional observa as aulas durante toda semana e realiza anotações. Na quinta semana, o professor é chamado pela profissional para conversar sobre a adaptação dos alunos. Eis o diálogo: **A:** – Eu tenho observado que você está enfrentando pela primeira vez dificuldades com o processo de adaptação dos alunos esse ano. **B:** – Estou tendo dificuldade com a adaptação de apenas uma aluna, como você mesma pôde observar quando estive em minha sala de aula. **A:** – Após a observação em sua sala de aula, acho que descobri uma alternativa para o problema que você tem enfrentado. **B:** – Qual é a alternativa? **A:** – A alternativa é você ser mais afetivo. Percebi que você não abraça todas as crianças na entrada e na saída da sala de aula. A aluna pode estar se sentindo rejeitada, já que todas as professoras de Educação Infantil da escola são muito afetivas. Eu sei que geralmente os homens não são afetivos, mas você tem que desenvolver essa habilidade para ter ainda mais sucesso com a sua turma. Na turma de sua colega paralela ao lado, não tem nenhuma criança chorando. **B:** – Acho que não tem nenhuma criança chorando na outra turma porque todas as crianças que demonstraram insegurança nas primeiras semanas ou algum comportamento considerado “indisciplinar” vieram compor minha turma. Aliás, tenho uma turma formada majoritariamente por meninos e crianças excluídas da turma ao lado. **A:** – Sim, você tem razão. Fizemos alguns ajustes na sua turma por considerarmos você uma referência masculina na escola. Eu continuo considerando que a solução para adaptação da aluna encontra-se em você mesmo – na sua mudança de atitude. Eu trouxe um presente para você. A profissional entrega um pacote para o professor. O professor abre o pacote. Um livro. Título do livro:

Educação: a solução está no afeto – Gabriel Chalita (Instantâneo de Formação – Registro do Pesquisador).

Os discursos a respeito da importância do afeto no processo educativo e da responsabilidade do professor pela promoção de vínculos cada vez mais estreitos e duradouros com seus alunos proliferam-se nas searas educativas. A questão afetiva e a linguagem sentimental ocupam um espaço singular na cena contemporânea e vêm adquirindo cada vez mais centralidade na descrição do cotidiano escolar vivenciado por professores e alunos. A afetividade do professor passa a ser entendida como um atributo natural – que deve ser utilizado para o exercício da docência. Vivencia-se, portanto, uma espécie de inflação retórica de discursos a respeito do imperativo do amor docente pelos alunos como estratégia infalível para identificação e resolução dos problemas educacionais. A proliferação de tais discursos afetivos, conforme declara Abramowski (2010), tiveram suas condições de emergência a partir de diferentes situações que corroboraram, indefectivelmente, para que, atualmente, os professores, acadêmicos e especialistas em educação defendam o argumento de que, para ensinar, é preciso ser afetivo com as crianças. Dentre essas situações, conforme declara a referida autora em seus estudos, é possível elencar: a circulação e a legitimação “científica” dos estudos advindos das pedagogias psicológicas (expertise “psi”); a comprovação da “suposta” falta de afeto das famílias em relação às crianças – pelos “estrangeiros da educação” (economistas, psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos, advogados, políticos, sociólogos, etc), que têm suas opiniões veiculadas em programas de televisão, revistas e jornais de grande circulação, além dos próprios professores que atuam nas escolas e, muitas vezes, ratificam tais discursos ditos “especializados” a partir de suas experiências enquanto docentes; os estereótipos emocionais que constituem a definição e normatização do perfil esperado de uma “boa” professora (leia-se no gênero feminino) e o crescente processo de afetivização da cena contemporânea – através da circulação, cada vez maior, de *reality shows* (sucessos de audiência), livros de auto-ajuda endereçados aos professores (*best sellers* pedagógicos), programas de entrevistas (terapias televisionadas), entre outras tantas e produtivas pedagogias culturais que operam na produção de subjetividades cada vez mais autogovernáveis e habilitadas para atenderem as demandas do individualismo performático capitalista contemporâneo.

Em relação aos discursos das pedagogias psicológicas e de sua progressiva difusão através do processo de transmutação em teorizações educacionais, existe uma prescrição pedagógica que atribui ao professor a função de conhecer a criança no detalhe a partir de um

controle exterior frágil¹⁰⁰, como pôde ser observado no capítulo anterior. Este controle situa a criança que inicia sua vida escolar em um conjunto de categorias e diferenciações normalizadoras – referenciadas na psicologia do desenvolvimento – que possibilitam enxergá-la enquanto habitante de uma infância e também enquanto um aprendiz em potencial que deve ter seus interesses e necessidades atendidos para que possa desenvolver-se plenamente. Operacionaliza-se, desse modo, uma espécie de “escrutínio da alma de uma criança supostamente natural e universal”, que demanda investimento pessoal do professor e, sobretudo, a constituição de vínculos afetivos para sondagem das necessidades e interesses de aprendizagem apresentados pela mesma (ABRAMOWSKI, 2010). No que diz respeito a esse aspecto, o excerto abaixo – extraído de uma Dissertação de Mestrado em Educação, cuja temática é a afetividade e a construção do conhecimento a partir de uma perspectiva piagetiana – explicita o controle exercido sobre a criança e o imperativo do afeto enquanto suporte de aprendizagem.

Na maioria das vezes [nós professores] seguimos um modelo diretivo, muitas vezes sem procurar fazer um diagnóstico do aluno, tentar saber quem é esse aluno, o que já sabe do conteúdo da disciplina, qual o seu histórico de vida, o que já aprendeu. Na maioria das vezes, falta-nos a superação do modelo epistemológico e, principalmente, a compreensão de que se aprende agindo sobre os objetos (físicos ou sociais). Falta-nos, ainda ter em vista que o aspecto cognitivo, justamente por ser indissociável de um aspecto afetivo, deve trazer na base da aprendizagem a noção da necessidade e do interesse, transpondo isso para os conteúdos apresentados aos alunos (SILVA, 2008, p.49).

Conforme pode ser observado na citação, através da investigação do histórico de vida da criança, de seus hábitos, de suas atitudes, de seus sentimentos (alegrias, angústias e frustrações), de seus interesses de aprendizagem (reiterando as colocações que foram expostas no capítulo anterior), das relações que a mesma estabelece consigo e com os seus pares/familiares, entre outros aspectos que extrapolam o âmbito institucional, operacionaliza-se a máxima de conhecer minuciosamente a criança para melhor governá-la. A esse respeito, a pesquisa etnográfica realizada por Carvalho (2005) é exemplar. A investigação teve como foco as práticas escolares e o processo de disciplinamento dos corpos em uma Escola Municipal de Educação Infantil da Região Metropolitana de Porto Alegre. A partir da leitura e análise dos registros de observações (funcionamento da instituição, rotina da sala de aula) e de

¹⁰⁰ Conforme assegura Varela (1996, p.98-99), “as pedagogias psicológicas caracterizam-se por um controle exterior frágil [do professor em relação às crianças]: a criatividade e atividade infantis são promovidas e potencializadas e as categorias espaço-temporais tornam-se flexíveis e adaptáveis às necessidades de desenvolvimento dos alunos. Por outro lado, o controle interior [das crianças através do autogoverno] é cada vez mais forte, já que agora não se baseia predominantemente na organização e planificação minuciosa do meio, mas em normas cientificamente marcadas pelos estágios do desenvolvimento infantil”.

documentos escolares (pareceres avaliativos, planejamentos, projeto pedagógico e entrevistas realizadas com famílias e crianças), foram problematizados os modos como as práticas das professoras, equipe gestora e assessoria pedagógica, sustentadas em discursos referenciados na psicologia do desenvolvimento, produziam conhecimentos sobre as crianças, transformando-as em alunos. Na esteira de tais discussões, cabe referir, também, a análise textual realizada por Coutinho (2008) em sua pesquisa a respeito da emergência da Psicopedagogia no Brasil. A partir do estudo de referências pedagógicas de teóricos da Escola Nova (Maria Montessori, Ovide Decroly, Edouard Claparède e Jean Piaget), a pesquisadora destacou o produtivo elo entre a Pedagogia e a Psicologia na construção do solo psicopedagógico e no correlato governo da população através da gestão da anormalidade. Pelo exposto, é possível dizer que as pedagogias psicológicas – por serem profiláticas e terapêuticas – ocupam uma posição privilegiada no espaço educacional, prescrevendo ao professor o papel afetivo de mediador da aprendizagem das crianças. Ao trazer estes exemplos e tecer tais comentários, ressalto que, no âmbito educacional, tornou-se lugar-comum pensar o ensino e a formação de professores como um problema da psicologia.

A “suposta” comprovação do *déficit* de afeto familiar das crianças que iniciam a vida escolar também é outro aspecto relevante que tem promovido a difusão de discursos que conferem cada vez mais centralidade ao imperativo pedagógico de que, para ensinar, o professor deve amar os seus alunos. “Estrangeiros da educação” e professores têm declarado que as famílias não são mais as mesmas e que as crianças, devido à falta de afeto familiar, têm apresentado comportamentos agressivos, problemas de aprendizagem, falta de interesse em relação aos estudos, dificuldade de concentração e de relacionamento com os colegas e professores em sala de aula, entre outros indicadores que compõem a ordem do discurso sobre o *déficit* afetivo. A partir de tais constatações, cresce o séquito de defensores do afeto enquanto estratégia eficaz para solução dos problemas educacionais – atribuindo ao professor a nobre tarefa de compensar as necessidades afetivas das crianças através de seu trabalho em sala de aula. Ratificando a referida afirmação, Romão (2009, p.107), ao analisar os discursos sobre afeto nos livros de auto-ajuda para professores, enfatiza que, em tais obras, “a escola é vista como o lugar do dar e receber amor, ou seja, uma espécie de instituição religiosa, que aparece como a salvadora dos bons sentimentos capazes de modificar a vida dos alunos em sala de aula”. É preciso ressaltar que esses livros são escritos por psiquiatras, psicoterapeutas, psicanalistas, advogados, economistas, teólogos, entre outros profissionais que advogam a respeito da imprescindibilidade dos professores tornarem-se missionários educacionais especializados na compensação do *déficit* de afeto familiar. Por essa razão, seduzidos pelo

ideal “salvacionista” de superação dos problemas educacionais, muitos professores acabam referendando os discursos presentes nos livros de auto-ajuda, conforme pode ser explicitado nos excertos de um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia (TCC), que serão apresentados a seguir.

Observo, nas salas de aula, alunos que vêm de famílias com pais ausentes, onde há falta de diálogo e de limites com amor. Por esse motivo, os alunos apresentam maior agressividade, desobediência e falta de respeito com colegas e professores. Muitas vezes, a criança sente-se excluída do cotidiano dos pais – ficando à mercê da vida, das babás ou de muitas atividades extras que a distanciam do mundo familiar. Essas crianças constroem um mundo próprio baseado em suas vivências – de maneira correta ou incorreta (LOPES, 2010, p.14).

Cito como exemplo uma das alunas do meu estágio que apresentava o sentimento de rejeição por parte da família. Ao iniciar o referido estágio, tivemos muitos desafios uma com a outra. Aos poucos, percebi que a aluna estava modificando seu comportamento, aceitava meus abraços, mas, em nenhum dos momentos, deixei de agir com muito amor, muito carinho, mas, acima de tudo, com muito respeito e limites. O respeito exigido era retribuído. Essa aluna, ao mesmo tempo em que me admirava, tentava transferir sua raiva por ainda não me conhecer o suficiente. E a partir do momento em que ela teve o carinho e tempo necessário para me conhecer e adquirir confiança, seu comportamento foi modificando, contribuindo assim, com seu desenvolvimento cognitivo (LOPES, 2010, p.15).

Ficou claro para mim, que já acreditava nessa teoria [leia-se Pedagogia do Afeto], que parte da solução para os problemas de aprendizagem de uma criança está no afeto. Acredito que a falta de afeto nas relações interpessoais pode trazer sérios prejuízos para o desenvolvimento cognitivo da criança, bem como nas suas relações sociais (LOPES, 2010, p.34).

A partir dos excertos apresentados, é possível destacar o fato de que o processo de afetivização da docência também se relaciona com os estereótipos emocionais que definem as características de uma “boa professora” de crianças. Conforme refere Abramowski (2010, p.21), esses estereótipos enunciam e prescrevem que: “para ser uma boa professora você tem que amar as crianças. Uma boa professora deve ter vocação pela sua tarefa e deve sentir paixão pelo que faz. Uma boa professora deve ser afetiva, meiga, simpática, carinhosa, compreensiva e aconchegante com as crianças”. Tais enunciados (*mandatos pedagógicos* para o exercício profissional de uma docência afetiva e eficaz) descritos pela autora ratificam a situação apresentada no instantâneo do pesquisador – *Em busca de uma professora afetiva* –, pois evidenciam a importância concedida ao componente afetivo enquanto condição imprescindível para o exercício da docência com crianças. A partir de tal lógica, o afeto pelas crianças é entendido de modo naturalizado e indelével – sendo suprimido o seu caráter histórico e cultural. É como se o afeto pelas crianças “viesse das entranhas do professor” e fosse motivo suficiente para escolha do magistério enquanto profissão –, desconsiderando-se

completamente a formação. Corroborando com tais assertivas, Lima (2006), em pesquisa realizada com pedagogas atuantes na Educação Infantil a respeito do “perfil profissional do educador da infância”, destacou que as docentes entrevistadas argumentavam que o trabalho que desenvolviam em sala de aula requeria prioritariamente o amor às crianças e à profissão. O afeto era entendido pelas professoras como meio desencadeador de outras atitudes profissionais, como: abertura a mudanças, compromisso, dedicação, responsabilidade, assiduidade, pontualidade, inovação, planejamento das aulas e procura por formação continuada. Em relação aos indicadores que, hipoteticamente, caracterizariam uma “boa professora”, as docentes elencaram a simpatia, o carinho, a paciência, a criatividade, a tranquilidade, a delicadeza, a sutileza e a capacidade de acolhimento às crianças, atribuindo, novamente, centralidade ao afeto no exercício qualificado da docência com crianças.

Na esteira de tais discussões a respeito das condições de emergência dos afetos docentes, outro aspecto importante de ser referido é o processo crescente de afetivização da cena contemporânea – na qual o amor tem sido cada vez mais tematizado pelas pedagogias culturais em circulação. A partir de tal constatação, Abramowski (2010, p.22) afirma que estamos vivendo um tempo de inflação do afetivo e do emocional. “Assim como em algumas décadas atrás, nos exigiam a obediência e a disciplina, atualmente nos solicitam a liberação de nossos ‘eus’ e que expressemos nossas emoções [que confessemos o que estamos sentindo] para sermos considerados autenticamente nós mesmos” e supostamente mais livres e autônomos para realizarmos nossas escolhas e sermos felizes. Por tal razão, é importante atentarmos para a difusão contemporânea de programas de entrevistas realizados em auditórios, *talk shows*, *reality shows*, programas de rádio com comunicadores “especialistas” em relações humanas (psicólogos, psiquiatras, terapeutas emocionais) que respondem os questionamentos de ouvintes e prescrevem conselhos, entre outros tantos exemplos que poderiam ser citados que reverberam no cenário educacional. Vivencia-se, a partir de tais programas, uma espécie de versão pós-moderna do teatro grego, pois, conforme Marzochi (2007, p.15), “é preciso que tudo se torne visível para que se possa administrar, prever, programar, monitorar e simular; é preciso que tudo se torne visível para que se possa não mais vigiar e punir, mas premiar, controlar, estimular, constranger e liberar”. Desse modo, os expectadores desses programas – interpelados pela sedutora e estimulante narrativa terapêutica midiática – solidarizam-se, identificam-se e testemunham as “estratégias de sucesso” utilizadas pelos indivíduos (personagens) para lidarem com as intempéries cotidianas das relações humanas.

Tomando como referência o panorama apresentado a respeito das condições de emergência dos discursos sobre os afetos docentes no âmbito educacional, considero oportuno ressaltar que o imperativo do afeto docente apresentou-se, também de modo recorrente, nas produções escritas e visuais realizadas pelas acadêmicas participantes da pesquisa de campo. Durante o processo de produção dos dados, em inúmeras situações, o afeto foi enunciado como sendo um requisito importante no exercício da docência com crianças – tornando-se, desse modo, uma das unidades analíticas da Tese. Corroborando com tal argumento, apresento preliminarmente uma produção visual e outra escrita produzidas por acadêmicas, cujo foco principal foi o afeto docente – como poderá ser observado no material que apresento abaixo.



(Produção Visual Coletiva - Pesquisa de Campo)

Sinto-me feliz e realizada com a profissão que escolhi, *pois amo trabalhar com crianças*. Não existe profissão mais recompensadora que a docência, pois *existe uma intensa troca afetiva entre professora e crianças que não é possível de ser encontrada em nenhuma outra profissão* (Transcrição de excerto de Relatório – Pesquisa de Campo – A23). [grifos meus].

Conforme pode ser percebido através da imagem e dos registros escritos, a produção visual enfatiza a necessidade do afeto para o resgate das crianças, famílias e comunidade escolar. Nesse sentido, a imagem apresenta uma sequência de três crianças que supostamente estão com problemas (doença, tristeza, rebeldia) por não terem as suas necessidades afetivas plenamente atendidas pelos adultos que delas cuidam. Operando com lógica semelhante, o

excerto do relatório transcrito evidencia “*a intensa troca afetiva entre crianças e professora*”, como sendo a maior recompensa da docente. Mais uma vez, o afeto docente – entendido exclusivamente como sentimento de amor – ocupa posição de destaque. Por essa razão, esclareço que esses são apenas dois exemplos de inúmeras produções em que o afeto constituiu-se como foco de atenção principal das participantes da pesquisa. Assim, tendo apresentado tais exemplos, informo que o presente capítulo tem como objetivos: a) evidenciar a centralidade dos discursos sobre a afetivização da cena contemporânea e suas ressonâncias no âmbito educacional – especificamente no que tange à formação de professores; b) problematizar a difusão de discursos que identificam a afetividade como um atributo imanente ao exercício profissional da docência com crianças; c) desnaturalizar o processo de generificação dos afetos docentes através da problematização dos eixos – docência e cuidado; d) apresentar e discutir a emergência da figura do *homo sentimental* contemporâneo e os modos como alguns discursos afetivos estão sendo capturados pelo novo espírito do capitalismo e transformados no que tem sido denominado como capital emocional.

A partir dos objetivos apresentados, esclareço que as discussões que serão desenvolvidas no capítulo não tratam da oposição entre ser ou não afetivo com os alunos, mas focalizam as estratégias de governo e produção de verdades que se mobilizam através da primazia dos discursos sobre a afetividade docente no contexto da formação de professores. É possível dizer que os discursos sobre afeto docente, enunciados pelas acadêmicas durante o processo de pesquisa, relacionam-se diretamente com uma ampla rede discursiva histórica e cultural que posiciona as mesmas dentro de um regime de verdade em que ser afetiva é condição para o alcance da eficiência, do reconhecimento e da realização profissional. Este regime de verdade institui o imperativo do amor aos alunos enquanto condição imprescindível para o exercício da profissão docente e para a resolução dos problemas educacionais – referentes à qualidade do ensino, dificuldades de aprendizagem e indisciplina. Operacionaliza-se, desse modo, um processo de subjetivação da professora em formação. Através de um auto-exame contínuo, a professora é produzida (e se produz), transformando suas maneiras de ser e de agir em relação ao trabalho e a si própria, tendo em vista tornar-se afetiva – como pode ser observado no excerto da entrevista que será apresentado a seguir.

Acredito que não precisamos gostar dos alunos para ensinar, mas temos que respeitar suas especificidades. Através da convivência acabamos gostando até dos alunos mais terríveis, pois temos que aprender a lidar com todos sem exceção. Não é tarefa fácil, mas quem disse que é fácil ser professora? É uma diversidade enorme dentro da sala de aula e por isso é importante sabermos lidar com ela para que todos

possam aprender (Transcrição excerto de Relatório – Pesquisa de Campo – A16). [grifos meus].

Pelo exposto, é possível observar o modo como a acadêmica regula o seu próprio discurso a partir da rede de práticas na qual se encontra inscrita – enquanto jovem, branca, mulher, brasileira, trabalhadora, aluna de um curso de graduação de uma Universidade Pública, etc. Em um primeiro momento, a entrevistada afirma que, para ensinar, não é preciso gostar dos alunos. Por outro lado, em seguida, ratifica que, através da convivência, a professora aprende a gostar até mesmo dos alunos mais terríveis – pois é preciso *aprender a lidar com todos* [os alunos] *sem exceção*. Aprender a lidar com todos os alunos é um aprendizado e se constitui em um desafio profissional para quem assume a docência – pois *quem disse que é fácil ser professora?* É preciso aprender a lidar com a diversidade de alunos para que todos possam aprender. Ratificando a análise desenvolvida, apresento o dito por Foucault (2005, p.35) quando o mesmo afirma que é “sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem, mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma ‘polícia’ discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos”. Eis o imperativo do afeto fazendo-se presente nas considerações da acadêmica (atravessado, nesse caso, pelas pedagogias psicológicas), interpelando, regulando e sancionando o discurso. Apresento essa análise com o intuito de enfatizar que, na contramão dos discursos pedagógicos de ordem moral que definem o afeto como algo natural no exercício da docência, afirmo que o estabelecimento de vínculos afetivos com os alunos é uma prática desenvolvida no interior da cultura (através da escolarização, da formação docente, do exercício profissional, das pedagogias culturais que instituem e fazem circular discursos generificados a respeito da docência, discursos sobre a aprendizagem, o trabalho pedagógico, etc) – portanto, contingente e sujeita a múltiplas significações pelos indivíduos.

Reiterando os argumentos expostos, Abramowski (2010, p.33) destaca que “os afetos que os indivíduos sentem não ocorrem de modo natural, não brotam de dentro para fora, não nascem do coração e muito menos das entranhas” das professoras. Os afetos, em todas as suas variantes, não são puros “naturais, espontâneos, instintivos, universais, eternos e nem imutáveis” (ABRAMOWSKI, 2010, p.53). Portanto, pode-se depreender que os afetos são históricos, cambiantes, construídos e aprendidos. Assumindo tal contingência dos afetos docentes, considero produtivo e, ao mesmo tempo, oportuno explorar a origem etimológica da palavra afeto – bem como sua acepção em língua portuguesa, conforme poderá ser acompanhado na discussão que será desenvolvida na sequência.

Afecção sf. 'alteração, moral ou física, que se origina de diversas causas' XVIII; 'estado mórbido, distúrbio patológico' XVII. Do lat. *afectio-onis*// **afeição** sf. 'maneira de ser, disposição'/afeiçom XV/; 'simpatia, estima' XVI. Forma divergente de *afecção* // **afeiçoADO** adj. 'feito à feição de, modelado' XVI, afeicionado XV// **afeiçoADO** adj. sm. 'dedicado, devotado' 1572 // **afeiçoAR** vb. 'dar feição a, modelar' XVII // **afeiçoAR** vb. 'tomar afeição por' 'provocar afeição em' XV// **afeitação** sf. 'adorno, enfeite' XVII. Forma divergente de *afetação* // **afeitADO** adj. 'enfeitado, adornado' XV// **afeitAMENTO** sm. 'preparação, elaboração' XIV; 'enfeite, adorno' XV // **afeitar** vb. 'enfeitar, adornar' XV. Do lat. *affectare*, frequentativo de *afficere*; V.// **afeite** sm. 'enfeite, adorno' XVI// **afeito** adj. 'afeiçoado, estimado' XV; 'preparado, elaborado' XVII, 'habitado, acostumado' XIX//**afeito** sm. 'estima, amizade' 1572// **afetação** sf. 'desejo ardente, ambição' / XVII. *afetação* XVI/; 'falta de naturalidade, artifício' XVII. Do lat. *affectatio-ōnis* // **afetADO** 'artificial' XVII; 'perturbado, atingido (por doença ou qualquer outro mal)' XIX // **afetADOR** adj. 'perturbador'/afetador XVII// **afetante** adj. 'afetador' XVIII // **afetar** vb. 'ambicionar' XVI; 'fingir, simular' XVII; 'mostrar, exteriorizar' XVIII. Do lat. *affectare*; v. *afeitar*// adj. **afetividade** sf. 'inclinação para amar' XIX // **afetivo** adj. 'relativo aos afetos' XVIII; 'amor de Deus pelos homens' XVII. Do lat. *tard. Affectivus*// **afeto**: adj. 'sujeito a, dependente de' XVII; 'afeiçoado a' XVII. Do lat. *Affectus* // **afeto** sm. 'sentimento de amizade' XVI. Do lat. *Affectus*// **afetuosidade** sf. 'carinho, ternura' XIX// **afetuoso** adj. 'carinhoso, afável' XVI (CUNHA, 2010, p 16).

Afeto: *s.m.* **1.** Sentimento terno de adesão geralmente por uma pessoa ou animal; afeição. **2.** Afinidade, relação espiritual terna em relação a alguém ou a algo. **3.** relação de agrado ou desagrado com relação a algo ou alguém; simpatia ou antipatia. **4.** Atitude ou maneira ostensiva de agir; ausência de naturalidade; afetação, fingimento. **5.** sentimento ou emoção em diferentes graus de complexidade, p. ex., amizade, amor, ira, paixão. **6.** estado, limitado no tempo, provocado por estímulos externos, ou por representações, acompanhado de certo grau de tensão e composto de sentimentos particulares (HOUAISS, 2001, p.102).

Pelo exposto, é possível observar que o vocábulo *afeto*, etimologicamente, origina-se de *afecção* – que tem o sentido de ser afetado, sofrer uma ação, ser influenciado ou modificado por uma ação. Por sua vez, é relevante destacar a acepção de *afeto* encontrada no dicionário. A palavra *afeto* admite várias acepções, assim como ocorre com tantos vocábulos que integram nossa língua materna, porém as que mais se aproximam do conceito proposto por Abramowski (2010) são as seguintes: agrado ou desagrado com relação a algo ou alguém; sentimento ou emoção em diferentes graus de complexidade – amizade, amor, ira, paixão. Em tal perspectiva, os afetos docentes podem ser entendidos como as formas pelas quais os professores sentem, percebem, agem e expressam os seus sentimentos em relação aos alunos e ao trabalho que desenvolvem. Por essa razão, o conceito de afetos docentes contempla uma variedade de sentimentos vivenciados pelo professor em seu fazer profissional. Em tais experiências, estão incluídos tanto os sentimentos de amor, carinho, atenção e dedicação, como os de ódio, desprezo, angústia, aflição, raiva e crueldade. Pode-se observar, então, que

os afetos docentes não se restringem somente ao amor – palavra enunciada repetidamente por professores e acadêmicos em formação. Os afetos incluem também os sentimentos considerados politicamente “incorretos” e “desprezíveis”, por não fazerem parte da ordem do discurso afetivo docente – conforme afirma a referida autora em seus estudos (ABRAMOWSKI, 2010). Isto quer dizer que existem afetos permitidos e formas consideradas corretas de expressar os mesmos. Atualmente, ser um professor que realiza a mediação da aprendizagem dos alunos a partir do estabelecimento de vínculos afetivos é considerado – no meio educacional – um indicador de qualidade do ofício profissional exercido. Por outro lado, a irritação, a decepção, a raiva, a falta de paciência, a tristeza, o autoritarismo, a falta de carinho, o mau humor, a arregimentação disciplinar, entre outros sentimentos, são vistos como *déficit* de competência emocional e profissional do professor. Por tal razão, é possível perceber uma regulação marcante dos discursos dos professores em relação ao que sentem pelos seus alunos e profissão, já que os mesmos encontram-se no âmbito da ordem do discurso afetivo docente, considerando o mesmo como um imperativo a ser cumprido. A partir de tal linha argumentativa, serão apresentados e discutidos, na próxima seção, os afetos considerados politicamente incorretos e seus efeitos no processo de subjetivação docente.

9.1 AFETOS POLITICAMENTE INCORRETOS: CULPAS E DISCURSOS AFINS

O que dizem os jornais:

Professora agride aluno de oito anos: Educadora admitiu ter esfregado uma folha de papel contra o rosto do menino. – Ela foi até a classe, pegou o papel, pisoteou e esfregou na cara dele. Queria ainda colocar o papel na boca – diz a mãe, indignada.

Município decide afastar professora suspeita de agressão a aluna em Passo Fundo: decisão foi tomada nesta quinta-feira em reunião envolvendo pais da criança, direção da escola, prefeitura e Conselho Tutelar. A aluna foi até a frente da sala de aula e perguntou à professora se poderia ir ao banheiro. A professora teria segurado a criança pelo pescoço, levantando-a e deixando-a com os pés no ar. Em seguida, teria largado a menina de sete anos de idade e dito a ela que poderia ir desde que amarrasse o cadarço dos tênis.

Professor agride aluno por não fazer os deveres: A criança ficou com a parte superior das costas com marcas das agressões. A família, que já apresentou queixa, diz que o professor não garantiu assistência ao aluno, limitando-se a comunicar à mãe, no final das aulas, que tinha dado "duas palmadas" na criança, desculpando-se pelo fato.

Servidoras de creche são condenadas por aterrorizarem crianças: Sustos, tortura psicológica, castigos, palmadas, humilhações, constrangimentos, puxões de cabelo e refeições interrompidas. Por submeterem 11 crianças de dois a quatro anos de idade a estas e outras práticas sádicas, três atendentes e a diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Pequeno Lar, de Panambi (RS), foram condenadas por improbidade administrativa. Segundo a denúncia, com a intenção de aquietar as

crianças no horário de repouso após o almoço e convencê-las a obedecer e dormir, as funcionárias resolveram assustá-las. Para isso, revezavam-se no uso de fantasias e máscaras, como de palhaço e de bruxa, fazendo gestos e encenações atemorizantes para as crianças, bem como afirmando que tais personagens viriam “pegá-las” se não obedecessem. Além disso, agiam com brutalidade, xingando e gritando com as crianças, chacoalhando-as, desferindo sopapos e puxões de cabelo. Não bastasse tudo isso, duas delas também costumavam baixar as calças de um dos meninos, deixando-o seminu, para que pudessem zombar de uma mancha de nascença numa das nádegas, além de incitarem as demais crianças a fazer o mesmo.

– Já estou cheio desses palhaços, não aguento mais olhar para eles, não quero mais olhar para eles. Eles me aprontaram uma daquelas, não aguento mais, não aguento mais aturá-los, não aguento mais, não aguento mais, eles não sabem nada de nada, olham para você como se você fosse uma cadeira assim que você tenta ensinar alguma coisa, então que fiquem na merda, que fiquem nela, eu não vou mais procurar por eles, fiz o que deveria fazer, tentei tirá-los da merda, mas eles não querem e ponto final, não posso fazer mais nada, puta merda, não aguento mais olhar para eles, ainda vou bater em um, tenho certeza, eles são de uma baixeza, de uma má-fé, sempre procurando confusão, mas vão lá garotada, fiquem no seu bairro podre, vocês vão ficar lá pelo resto da vida e vai ser bem feito, mas o pior é que eles estão felizes de ficar lá, vou procurar o diretor e dizer que não vou mais dar aula para eles, daqui até o fim do ano (BÉGAUDEAU, 2009, 193).

Documentário SER e TER (Être ET Avoir) – Nicholas Philibert – França -2002

O documentário SER e TER é um registro do trabalho de um professor e seus alunos em uma pequena escola na região rural da França. Na cidade de Auvergne, o professor George Lopez, de 55 anos, trabalha com um grupo de treze crianças – com idades entre três e onze anos. O professor divide a turma em três grupos e separa as lições conforme a faixa etária das crianças. Ele acompanha individualmente cada um dos seus alunos – falando diretamente com os mesmos, sem utilizar subterfúgios para chamar a atenção dos mesmos durante a realização das propostas. Por diversas ocasiões, tive a oportunidade de apresentar esse documentário a professores – em cursos de extensão, aulas de especialização, reuniões pedagógicas, etc. A tônica das discussões propostas pelos docentes que assistiram o documentário em minha companhia sempre esteve focalizada na atuação do professor. As professoras, de modo enfático, nomeavam George como um docente comedido, austero, rígido demais com as crianças e extremamente tradicional em suas proposições – como se não existisse afetividade nas ações do professor e nas relações que o mesmo estabelecia com as crianças. Ao questionar as professoras a respeito dos motivos que faziam com que os mesmos descrevessem George de tal modo, as respostas sempre eram semelhantes: **A:** – Ele não é carinhoso. **B:** – Ele é muito enfático e sério ao falar com as crianças. **C:** – Ele perde a paciência. **D:** – Ele não atende a todas as necessidades do grupo. (Instantâneo de Formação do Pesquisador).

A leitura dos excertos possibilita observar, nas situações descritas, a manifestação dos afetos considerados politicamente incorretos. Agressão física e insultos constituem-se na tônica do material apresentado. Utilizo esse material de modo interessado, com o intuito de reiterar que os afetos docentes não estão circunscritos exclusivamente na dimensão do amor. Obviamente que as situações descritas (com exceção do excerto referente ao documentário) são casos extremos, que, no contexto do capítulo, servem apenas como disparadoras para discussão que será desenvolvida no decorrer da seção. Por essa razão, enfatizo que o amor é

apenas um dos mais variados sentimentos que um professor vivencia em sua atuação profissional. O professor é um indivíduo desse mundo e, como tal, encontra-se suscetível aos sentimentos de irritação, de angústia, de desespero, de insatisfação, de mau humor, de impotência, de raiva, de onipotência, de angústia, entre outras tantas sensações que poderiam ser elencadas. O professor aprende a controlar o livre fluir de seus próprios sentimentos e estados de ânimo a partir de um longo processo de disciplinamento e correlato aprendizado de autogoverno, que se inicia na família e estende-se pela escolarização e convívio social nas demais instituições. O que faz com que o professor controle-se é o fato de que o mesmo, conforme afirma Abramowski (2010, p.63), “não tem via livre para sentir qualquer coisa”. Ao entrevistar professores argentinos que atuavam na escolarização inicial, a referida autora percebeu que os mesmos apresentavam certa dificuldade para expressar os sentimentos politicamente incorretos que sentiam em relação aos alunos. Ao tratarem de tais sentimentos, os respondentes da pesquisa enfatizavam que, mesmo não gostando de determinadas crianças ou de situações ocorridas na escola, tinham a obrigação de controlar as palavras, dominar os instintos e de metabolizar a raiva – pois os maus sentimentos não deveriam ser expressos por uma questão de civilidade. Embora, nas entrevistas com os professores, tais sentimentos sejam (muitas vezes) regulados, controlados e até mesmo excluídos dos discursos (como no caso argentino), por não condizerem com as expectativas sociais que historicamente se têm em relação ao professor da escolarização inicial, é consenso de todos que os mesmos existem. Corroborando com tal argumento, transcrevo o excerto de um relatório produzido por uma acadêmica durante a pesquisa de campo, quando a mesma enfatiza: *aprendi a lidar com as minhas emoções, pois, muitas vezes, perdi o controle, e, dessa forma, acabei errando com as crianças por não agir racionalmente. Uma professora jamais deve perder a calma e a paciência (A24)*. O que ocorre é que o professor aprende a regular seus discursos sobre os afetos – através de técnicas de conhecimento e controle de si que influenciam diretamente no modo como o mesmo enuncia o que sente pelos seus alunos e profissão.

Por outro lado, o professor e/ou acadêmico em formação, ao entrar na ordem do discurso que sustenta o imperativo do amor pelos alunos, acaba desenvolvendo os sentimentos de culpa e má consciência, por não conseguir (muitas vezes) atender todas as demandas afetivas exigidas contemporaneamente pelas instituições escolares. É possível dizer, então, que esses sentimentos passam a perturbar, a atormentar e a angustiar o professor – tornando-o preso aos seus próprios pensamentos, conforme poderá ser observado no trecho do diário de campo e no instantâneo do pesquisador que serão transcritos concomitantemente a seguir.

Curso de Extensão. Produção dos dados da pesquisa. Apresentação dos cartazes dos grupos a partir da questão: Por que escolhi ser pedagoga? Os grupos constituídos por cinco participantes produziram coletivamente, através de recorte e colagem, esquemas com imagens e palavras, procurando responder o questionamento proposto. Durante a apresentação do segundo grupo, percebi a tensão de uma das acadêmicas. Ao preparar-se para apresentar o cartaz, ela estava nervosa e angustiada. Ao iniciar sua apresentação – logo em suas primeiras palavras já foi enfática: – Eu não escolhi ser professora. Tornei-me professora por força das circunstâncias. Fiz magistério porque consegui uma bolsa de estudos, depois fiz concurso para prefeitura, fui aprovada e já faz dez anos que estou atuando como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Há um ano iniciei o Curso de Pedagogia para obter a mudança de nível e receber mais. Não me sinto feliz na escola e também não tenho um bom relacionamento com meus colegas. Eu não gosto de ensinar crianças. Faço um sacrifício para ir trabalhar todos os dias. Pronto, falei. Desabafei. Não gosto de ser professora. Ao terminar a apresentação, lágrimas deslizaram pelo rosto da acadêmica em questão. As demais participantes do curso observaram atônitas como se estivessem pensando: O que houve com ela? Enlouqueceu? Como ela vai dizer esse tipo de coisa para um pesquisador? Em meio a declarações de amor pela profissão e pelas crianças, a futura pedagoga desafiou e subverteu o imperativo do afeto – expressando sua resistência ao que estava lhe atormentando naquela ocasião (Transcrição do Diário de Campo do Pesquisador).

Início do ano letivo. Pequena escola privada. Primeira série do Ensino Fundamental. O jovem professor é novato na escola. Recebe um grupo com quinze crianças de seis anos de idade. No primeiro dia de aula, é avisado de que receberá um aluno de inclusão – diagnosticado como sendo autista. A criança em questão tem nove anos de idade, já passou por várias instituições e nenhum docente conseguiu lidar com ele. O professor é informado de que receberá acompanhamento e orientação de um grupo constituído por três psicólogas (uma profissional e duas estagiárias), além da coordenadora pedagógica. Primeiro contato. A mãe leva a criança até a porta. Os demais alunos entram na sala. As psicólogas e a coordenadora entram e sentam com suas planilhas de observação. O professor convida o menino para entrar. O menino entra e fica parado em um canto da sala falando (em voz alta) ininterruptamente em terceira pessoa. Logo depois, bate em uma colega arrastando a mesma pelos cabelos, derruba mesas, cadeiras, vira tintas, quebra brinquedos e urina no chão. O grupo de profissionais de apoio observa atônito, registra as ações do professor e sugestões de encaminhamentos para serem realizados nos dias posteriores. Todos os encaminhamentos versam sobre a necessidade do professor estabelecer vínculos afetivos com o aluno. Término da primeira tarde de aula. Segundo contato. O menino entra na sala de aula, trinta minutos após o início da mesma, acompanhado da mãe. Ao entrar, derruba todos os livros e brinquedos da estante e começa a bater nos colegas. As psicólogas apenas registram as ações do professor e prescrevem novas sugestões, que versam novamente sobre a necessidade do estabelecimento de vínculos afetivos. A descrição das duas primeiras tardes de aula repete-se de modo similar durante todas as tardes no decorrer do primeiro mês de aula, culminando com uma mordida do aluno na mão do professor e uma sutura de três pontos. O professor solicita demissão do cargo (Instantâneo de Formação do Pesquisador).

Ambos os episódios relatados possibilitam observar a contingência dos afetos docentes – ratificando o conceito exposto anteriormente. Expressar perante um grupo de colegas os sentimentos considerados politicamente incorretos em relação à profissão e aos alunos não se constitui em uma simples tarefa, pois tal ato se contrapõe diretamente ao rol de expectativas

de comportamento que são esperadas de um indivíduo que se encontra em processo de formação acadêmica para titular-se como pedagogo. Pedir demissão do cargo de professor por não conseguir trabalhar solitariamente com o processo de inclusão de uma criança autista é o modo encontrado pelo professor para enfrentar a situação vivenciada. A partir dos episódios apresentados, é possível observar que as relações de poder são relações de força – enfrentamentos – sempre reversíveis. Embora os discursos sobre afeto docente constituam-se como imperativo no meio educacional – sempre existe a possibilidade de resistência. Por isso, é possível dizer que não existem relações de poder que sejam completamente triunfantes e cuja dominação não seja passível de resistência. As relações de poder – conforme refere Foucault (2003b, p.232) – “suscitam necessariamente, apela a cada instante, a possibilidades de resistência”. É porque “há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior é a resistência” apresentada (FOUCAULT, 2003b, p.232). Não existe exterioridade em relação ao poder, pois sempre estamos implicados em seu jogo. Trago tais discussões com a intenção de apontar que o imperativo do afeto docente não se constitui em uma dominação estável de um aparelho uniformizante, pois sempre existe a possibilidade de enfrentamento aos discursos normalizadores que prescrevem modos de ser professor – como pôde ser observado nos episódios descritos anteriormente. O que ocorre é que, na sociedade contemporânea, o governo de uns indivíduos sobre os outros adquire modos mais fluidos, mais dispersos, menos territorializados, com demarcações menos claras, constituindo-se em uma rede de poder mais sutil e complexa. Essas relações de poder não definem o que é o professor em sua interioridade, mas procuram normalizar o mesmo, no sentido de que assumam, cada vez mais, o repertório de características que fazem parte de sua profissão – uma vez que sua subjetividade não é algo natural. No limite, se trata de um poder que circula microfisicamente através de uma rede de discursos variados por todo tecido social, produzindo, assim, a figura do professor afetivo. Prosseguindo nessa linha argumentativa, apresento um excerto reflexivo escrito por uma pesquisadora que ressalta, durante a escrita dos diários, a possível regulação dos discursos docentes em relação aos afetos politicamente incorretos – conforme poderá ser acompanhado na transcrição que será apresentada em seguida.

Como ficaria a situação de uma professora que escrevesse em seu diário que não concorda com determinadas atitudes da diretora? Ou que mencionasse o fato de que se irrita profundamente com a voz estridente de alguma criança? Ou ainda que esteja pensando em desenvolver um projeto de trabalho de três meses e não de quinze dias conforme orientação da escola? Que problemas isso traria para a professora numa

época em que manter seu emprego é tão ou mais importante do que refletir verdadeiramente sobre seu trabalho? (PECOITS, 2009, p.69).

A reflexão apresentada possibilita observar a regulação dos discursos das professoras em relação ao processo de registro de reflexões nos diários – já que os mesmos são instrumentos partilhados com a equipe gestora e possuem um modo de endereçamento específico. Não é possível escrever nos diários a respeito das insatisfações com as atitudes da diretora, com o comportamento das crianças, com o planejamento da escola, pois existe uma ordem do discurso escolar, regulando, incitando e interditando o que deve ou não ser registrado e enunciado pelas professoras. Todavia, a professora, ao refletir a respeito do que pode ou não ser escrito em seu diário, ao perceber os modos de interdição e regulação do seu discurso enquanto profissional, evidencia um modo de resistência ao processo de normalização operado por tal instrumento de registro. Esse fato permite afirmar que as relações de poder, por serem abertas e móveis, implicam a desigualdade de posição – mas nunca se encontram fixas e sem possibilidade de sofrerem resistência pelos indivíduos que estão em suas malhas, conforme apresentado em ambas as situações anteriormente descritas. Desse modo, na próxima seção, serão discutidos os mandatos afetivos e o processo de subjetivação docente operado pelos mesmos.

9.2 MANDATOS PEDAGÓGICOS AFETIVOS E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE

E para que possa transmitir afeto é preciso [que o professor] sinta afeto, que viva o afeto. Ninguém dá o que não tem. O copo transborda quando está cheio; o mestre tem de transbordar afeto, cumplicidade, participação no sucesso, na conquista de seu educando; o mestre tem de ser o referencial, o líder, o interventor seguro, capaz de auxiliar o aluno em seus sonhos, seus projetos. A formação é um fator fundamental para o professor. Não apenas a graduação universitária ou a pós-graduação, mas a formação continuada, ampla, as atualizações e os aperfeiçoamentos. Não basta que um professor de matemática conheça profundamente a matéria, ele precisa entender de psicologia, pedagogia, linguagem, sexualidade, infância, adolescência, sonho, afeto, vida. Não basta que o professor de geografia conheça bem sua área e consiga dialogar com áreas afins como história; ele precisa entender de ética, política, amor e projetos (CHALITA, 2001, p.164-165).

A afetividade está relacionada a tudo que nos mobiliza em nossas ações. Portanto, diz respeito ao que fazemos, ao que pensamos, ao que falamos e ao modo como encaramos as relações (SILVA, 2008, p.85).

Abordar a aprendizagem sob o ponto de vista da afetividade pressupõe o entendimento da necessidade de formação de um sujeito pleno – que saiba coordenar razão e emoção (SILVA, 2008, p.85).

O que considero de maior relevância, o que dá realmente força e sentido à ação do professor está na relação que ele estabelece com os alunos e na qual a afetividade se efetiva de forma positiva. De fato, esta ‘boa’ relação acarretará num bom desempenho escolar e num melhor desenvolvimento dos conteúdos que a escola

oferece, tornando prazeroso o espaço da sala de aula e as atividades que serão por ele propostas (WONDRACEK, 2010, p.17-18).

A afetividade significa a troca de carinho, o ato de dar e receber amor, de valorizar e ser valorizado (LOPES, 2010, p.34).

Apesar de ver ainda *tantos professores que não preparam aulas, não pesquisam e nem demonstram um mínimo de amor por seus alunos*, acredito que a educação pode melhorar muito. É preciso ser um professor afetivo e dedicado (Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A18). [*grifos meus*].

Percebo o quanto minhas atitudes marcam meus alunos. *Procuro ser cuidadosa em tudo que falo e afetuosa em todas as minhas ações em sala de aula*. (Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A06). [*grifos meus*].

Os excertos apresentados a respeito da importância do afeto docente podem ser considerados como uma provocação ao leitor. Provocação que tem o intuito de visibilizar discursos que se tornam mandatos pedagógicos afetivos, que posicionam o professor em certos modos de ser e de existir no mundo, atribuindo-lhe valores e estilos de vida particulares. Por essa via, com a intenção de dissipar o olhar familiar com que nos acostumamos a ver as relações entre afeto e docência, questiono: O que faz com que o afeto do professor pelos seus alunos – considerado como *natural* e entendido exclusivamente como sentimento de *amor* – precise ser repetidamente enunciado, descrito e ensinado através de uma série de orientações que são (re)significadas (e incorporadas) com diferentes matizes nos discursos enunciados pelas acadêmicas participantes da pesquisa? A partir do referido questionamento, convém destacar que a ação do professor da escolarização inicial, considerado como mediador da aprendizagem, tem tornado-se, cada vez mais, alvo de orientações dotadas de valor pedagógico na cena educacional contemporânea – conforme pode ser observado nas discussões desenvolvidas na seção introdutória do capítulo. Nesse contexto, o professor tornou-se merecedor de toda uma ortopedia discursiva¹⁰¹, que o ensina e o instrui, orientando-lhe a como ser afetivo com seus alunos e como sentir prazer e satisfação exercendo o seu ofício profissional. Assim, estabelecem-se, de forma vertiginosa, publicações, palestras, entrevistas, vídeos e cursos de formação continuada que prescrevem procedimentos “eficazes” para o professor atingir sucesso no ensino a partir da criação e manutenção de laços afetivos com os seus alunos, objetivando o alcance de êxito no processo de ensino aprendizagem. Trata-se de um investimento estratégico que inclui o professor em

¹⁰¹ Esclareço que a expressão *ortopedia* foi cunhada por Foucault (1999) ao referir-se à proliferação de discursos sobre a sexualidade no século XVIII. Esclarecemos que não estamos tratando de ortopedia em um sentido jurídico/correcional – mas no que diz respeito à produção de uma ordem discursiva a respeito dos afetos docentes.

processos correlatos de autoavaliação e autorreconhecimento, capturando-o e moldando-o de modo que se reconheça e seja reconhecido como um profissional afetivo, dedicado e preocupado com a aprendizagem e o bem-estar de todas as crianças que compõem sua turma.

O argumento apresentado é ratificado pelos estudos de Abramowski (2010, p.166) quando afirma que os professores, tanto na formação inicial como no decorrer de suas práticas, “são subsidiados por discursos que ‘ensinam’ a ser afetivo”, pois se aprende a gostar dos alunos através de um longo processo. Por essa via de discussão, é preciso esclarecer que a ordem do discurso afetivo docente não tem como função apenas disciplinar, normalizar, interditar, mas também tem o propósito de intensificar a relação que o professor estabelece consigo no intuito de promover transformações em sua subjetividade – como poderá ser acompanhado nas transcrições que serão apresentadas a seguir.

Curso de extensão. Produção dos dados da pesquisa. Proposta de trabalho: escrita e apresentação de esquetes teatrais de cenas vivenciadas pelas acadêmicas em sala de aula durante as observações, práticas e estágios curriculares. Movimentação. Dispersão. Barulho. Concentração. Organização dos grupos. Distribuição de folhas pautadas para o registro dos esquetes. Conversa. Uma acadêmica solicita realizar o trabalho em dupla e recebe o aceite do pesquisador. Minutos depois, ela inicia a escrita do esquete intitulada *Ditado*. Visivelmente angustiada, começa a chorar. O pesquisador aproxima-se e pergunta: – O que aconteceu? Resposta: – Cada vez que me lembro dessa situação que irei encenar com a minha colega, sinto-me muito triste e frustrada pela atitude que tive naquele dia como professora estagiária de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. O pesquisador pergunta novamente: – Mas o que houve então? Resposta: – Nesse momento não posso contar, pois fico ainda muito emocionada. Você verá durante a apresentação do nosso esquete. Isso se eu conseguir apresentar. Até hoje me sinto muito arrependida por tudo que ocorreu naquele dia com o Gabriel, pois eu poderia ter encaminhado a situação de outro modo. Como eu gostaria de voltar no tempo e resolver definitivamente essa situação. A acadêmica retoma a concentração e narra a situação para sua parceira de dupla, que transforma o episódio ocorrido em uma cena para ser apresentada aos colegas participantes do curso (Transcrição do Diário de Campo do Pesquisador).

Ditado

A professora durante um ditado, percebe dois alunos conversando e rindo. Professora: – Tu estás com algum problema, Gabriel? Sabe que agora não é hora de conversar, que a hora de conversar é na hora da merenda ou do intervalo.

A professora prossegue fazendo o ditado e o aluno termina praticamente ao mesmo tempo em que a mesma finaliza a proposta. A professora repete o ditado para os alunos que não haviam terminado e o aluno Gabriel assiste em silêncio.

Professora: – Tu já terminaste Gabriel?

Gabriel: – Já

Professora: – Então, até os teus colegas terminarem, o que tu queres fazer?

Gabriel: – Quero escrever frases.

Professora: – Então tá. Pode escrever as frases no teu caderno.

O aluno escreve as frases enquanto os colegas terminam. No final da proposta do ditado, a professora recolhe o caderno de Gabriel e lê as frases que ele havia escrito. A professora começa a chorar assim que lê as frases. Ela leva o aluno para o

corredor e explica que o fato dela chamar a atenção dele não quer dizer que ela não goste do mesmo.

Frases:

1. A professora é chata.
2. A professora é legal.
3. A professora é bonita.
4. *Eu gosto dela.*
5. *Pena que ela não gosta de mim.*

(Transcrição de Esquete Teatro baseada em situação vivenciada pela acadêmica durante sua atuação como estagiária – Pesquisa de Campo – **A13**). [*grifos meus*].

Uma leitura recorrente da cena descrita seria a de que a professora não considera as necessidades educativas dos alunos (suas especificidades enquanto indivíduos singulares) para elaboração de seu planejamento e, principalmente, o fato de que a mesma precisa ser necessariamente menos enérgica e mais afetiva no intuito de despertar a atenção de toda a turma. Todavia, contrariando tal discurso crítico, cuja tônica é a responsabilização do professor, o que destaco, nessa cena, é o fato da acadêmica sentir-se acometida pelo sentimento de culpa e má consciência, por não ser considerada suficientemente amorosa pelo aluno em questão. É evidente o processo de subjetivação operado por tal prática – corroborando com os argumentos anteriormente expostos de que o amor pelos alunos não é natural, mas um sentimento aprendido através das práticas nas quais o professor encontra-se inscrito enquanto sujeito de uma determinada época. Por essa razão, concordo com Garcia (2002a, p.31) quando a mesma afirma que o modo como o professor se vê e pensa, “bem como o modo como procura moldar sua conduta, é produto de práticas sociais particulares”. A subjetividade do professor “é objeto de poder, é produto de maquinações, de saberes e técnicas que incluem ativamente o mesmo num campo de visibilidade, atribuindo-lhe certo padrão de comportamento” (GARCIA, 2002a, p.31). Pelo exposto, torna-se mais fácil compreender que a subjetividade do professor afetivo é produzida por determinadas práticas que o incitam a se reconhecer, a falar sobre si mesmo e a tomar-se sob a sua própria responsabilidade através de um processo de autoavaliação permanente. A subjetividade decorrente de tal processo pode ser considerada antes uma norma do que um dado natural. Isso ocorre porque o professor torna-se alvo de uma rede de discursos que explicam, detalham, objetivam, tornam visíveis e passíveis de enunciação determinadas formas do mesmo experienciar o imperativo do afeto pelos alunos. Como pode ser percebido, o governo operado na situação descrita não se caracteriza pela imposição, repressão, ou ação de uma autoridade externa, mas sutilmente através do modo como a acadêmica procura moldar e direcionar a sua própria conduta, tomando como referência a rede de discursos na qual se encontra inscrita. Na esteira de tais discussões – a respeito do governo docente,

transcrevo, a seguir, o excerto de um relatório produzido durante a realização da pesquisa de campo.

Gostei muito da prática realizada, pois me propiciou vivenciar a rotina de uma sala de aula e *percebi que tenho paciência e carinho para lidar com as crianças. Soube me portar com certa desenvoltura e intimidade com os alunos, soube respeitar as especificidades de cada aluno. Acho que tenho condições de ser uma boa professora* (Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A14). [grifos meus].

Em relação ao excerto apresentado, faço duas considerações analíticas. A primeira diz respeito ao acento eminentemente moral e prescritivo presente no relato em questão. A acadêmica precisa dizer a verdade acerca de si própria, confessar-se, examinar-se e reconhecer-se como uma professora afetiva. Ela precisa afirmar-se enquanto profissional através do testemunho público de suas próprias ações. Para tanto, necessita definir indicadores avaliativos que sejam devidamente reconhecidos no âmbito educacional. Indicadores relacionados ao campo afetivo, como paciência, carinho, desenvoltura, intimidade e respeito aos alunos, que possibilitem validar a sua própria atuação docente e ratificar o sucesso das propostas desenvolvidas. Além da definição de indicadores, precisa estabelecer certa hierarquia entre os mesmos. Paciência e carinho assumem o primeiro plano, compondo, com os demais aspectos citados, um vocabulário. A partir dos argumentos apresentados, reitero que esse processo de escrutínio do eu (narrado pela acadêmica) não é algo natural, mas um empreendimento produtivo no qual concorrem diferentes práticas sociais (como, por exemplo, as citadas no início do capítulo), que tornam a docente (auto) governável e, cada vez mais, identificada com o imperativo do afeto. Prosseguindo a análise, destaco que a segunda consideração se refere ao contexto mais amplo do discurso apresentado. Nesse caso, é possível observar o evidente atravessamento operado pelos estudos da psicologia do desenvolvimento no discurso em questão quando a acadêmica afirma que, em sua prática, *soube respeitar as especificidades de cada um de seus alunos*. Destaca-se, assim, a importância concedida ao relacional como traço emergente das teorizações psicológicas, pois os bons professores da escolarização inicial devem relacionar-se com todos os alunos estabelecendo vínculos afetivos para que os mesmos aprendam. A psicologia, nesse caso, se torna o centro de produção de verdade a respeito do aluno e da docência. Ainda a este respeito, apresento, a seguir, a transcrição de outro excerto, decorrente dos relatórios produzidos na pesquisa.

Tentei ser lúdica, teórica e afetiva ao mesmo tempo. Gostei do desafio e me diverti muito mais do que meus alunos enquanto aprendi e descobri como ser professora. Vi na sala de aula uma troca muito grande de saberes e carinho (Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A09). [grifos meus].

A partir das considerações e dos posicionamentos expressos nos relatórios apresentados, acompanho o dito por Abramowski (2010) quando argumenta que, anteriormente, se apelava para autoridade do professor, hoje, se insiste, cada vez mais, em diminuir distâncias, em conhecer profundamente o aluno e em gerar vínculos afetivos estreitos e duradouros com o mesmo. Isto quer dizer que, contemporaneamente, faz-se cada vez mais necessário gostar e amar tanto para ensinar quanto para aprender. Por isso, é, na produção da subjetividade do professor, que o governo se operacionaliza, já que a autoridade pedagógica passa a ser fundamentada na razão científica da psicologia enquanto campo do saber. Dito de outro modo, mais do que a aplicação dos saberes da psicologia, a formação docente torna-se o lugar de difusão desse saber. Por sua vez, o professor se (auto) constitui mediante certas operações sobre o seu corpo e sua alma, obtendo, assim, uma transformação de si mesmo, com o fim de ser reconhecido enquanto um profissional afetivo e dedicado. Corroborando com os argumentos expostos, apresento, a seguir, uma sequência de excertos do material produzido na pesquisa de campo em que as acadêmicas evidenciam, através de seus discursos, a satisfação que sentem em terem seu trabalho recompensado através do amor demonstrado pelas crianças com as quais atuam.

Prazer em te conhecer

Semana de observação para a Mini-prática do Curso de Pedagogia – 6º semestre. Sexta-feira – último dia de observação numa turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual de Porto Alegre/RS. Turma com vinte e quatro alunos. *Um aluno – Pedro – tem diagnóstico médico de Problemas Neurológicos.* Percebo que Pedro precisa de ajuda. Pego uma cadeira e sento ao seu lado. Passo a aula inteira auxiliando-o e, diferentemente dos outros dias, ele consegue realizar pela primeira vez todas as atividades. *No final da aula o aluno escreve em seu caderno: Professora prazer em te conhecer. Saio muito feliz e com muita vontade de voltar!* (Transcrição de Instantâneo de Formação produzido durante a Pesquisa de Campo – A07). [grifos meus].

Berçário

Entrei na sala do berçário no horário de descanso, onde estavam todos com seus bicos e “cheirinhos”, dormindo. Comecei a conversar com as educadoras sobre a rotina, para poder me situar quanto aos horários das crianças. Enquanto a conversa transcorria, uma das educadoras precisou ausentar-se da sala para ir ao banheiro. Fiquei eu e outra estagiária, cobrindo as crianças que haviam “chutado” seus cobertores durante o sono. Ao terminarmos isso, sentamos em um sofá para retomarmos a conversa, quando uma menina acordou. A menina sentou-se num colchão, abriu o sorriso mais encantador que já vi e simplesmente disse: Oi! *Nesse momento, percebi que mesmo que não fosse bem aceita pela equipe de educadoras, eu consegui conquistar instantaneamente o carinho de uma menina, que após sorrir, levantou-se, correu até mim e me abraçou.* Logo em seguida, os bebês foram acordando pouco a pouco, pegando seus sapatinhos e trazendo para que eu os colocasse. *A cada vez que terminava de calçá-los, cada um me agradecia com os melhores presentes: Um sorriso encantador, um abraço apertado ou um beijinho.*

(Transcrição de Instantâneo de Formação produzido durante a Pesquisa de Campo – A17). [grifos meus].

Estágio de zero a três anos

Mais um dia chuvoso na mesma turma de Berçário II. A estagiária chega. As crianças estão quietas, umas andam pela sala mordendo algum brinquedo de borracha, outras olham a chuva pela janela. A estagiária as chama para fazer uma atividade: desenho coletivo em papel pardo. O papel é colado no chão para dar mais liberdade para as crianças se expressarem. Todos pegam giz de cera. Começam a rabiscar o papel, sentam-se em cima do mesmo e se deitam para desenhar. A estagiária tira fotos para registrar o momento. *Um menino que nunca sorri para tirar fotos dá um belo sorriso para a câmera da estagiária, a foto é batida, click.* A professora da turma olha para a estagiária e diz: – Não te exhibe, pois ficamos tentando tirar uma foto dele por horas para o porta retrato do dia das mães e não conseguimos. – Não te exhibe. *A estagiária sai muito feliz de seu segundo dia de prática, pois sabe que conquistou o amor das crianças* (Instantâneo de Formação – A05). [grifos meus].

Como tenho um jeito meio moleca de ser, acho que isso faz com que as crianças criem vínculos afetivos mais rapidamente – até porque me presto a tudo. Já fui bruxa, gato, coelho, noiva de festa junina – e adoro isso, *poder ser diferentes pessoas e ver a alegria estampada em cada rostinho* (Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A04). [grifos meus].

Como docente em formação, *posso sentir, a partir das práticas realizadas, o carinho e admiração por parte das crianças. Como é recompensador saber que elas procuram o meu abraço, minha atenção e que sou amada por elas.* Sinto-me realizada em receber o amor das crianças (Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A21). [grifos meus].

Na verdade, ser professora é algo que ainda não sei expressar em palavras, é algo que sinto, penso, desejo quando estou frente aos bebês do meu estágio, estejam eles sorrindo, chorando, dormindo ou comendo. É algo que acontece e só depois é que consigo, talvez, pensar sobre. *O que sei é que fico muito contente quando percebo que os bebês retribuem através do afeto, todo o empenho e dedicação que tenho com eles durante as horas que passamos juntos* (Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A03). [grifos meus].

A leitura dos excertos possibilita enfatizar que, no entendimento das acadêmicas, o envolvimento afetivo com as crianças, além de influenciar diretamente o processo de ensino aprendizagem (como pode ser observado no instantâneo *prazer em te conhecer*), também é motivo de satisfação das mesmas – uma espécie de recompensa emocional por serem professoras dedicadas e afetuosas com seus alunos. Nessa situação, a professora que não estabelece vínculos afetivos com seus alunos é considerada incapaz de ensinar os mesmos e, conseqüentemente, não é reconhecida como sendo uma profissional eficaz. Percebe-se, então, a eficácia das táticas de governamento operando na mobilização da subjetividade das professoras em formação. Em outras palavras, a ampla rede de discursos que sustenta e incita a produção da professora afetiva, ao descrevê-la e reconhecê-la somente por esse valor, o que busca é o seu governamento. Ratificando tal argumento, considero pertinente citar o trabalho

de pesquisa desenvolvido por Carvalho e Ribeiro (2011), o qual foi realizado através de entrevistas com vinte professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Porto Alegre. As entrevistas versaram a respeito do entendimento das professoras sobre os vínculos afetivos que estabeleciam com seus alunos. Todas as entrevistadas, de modo unânime, assim como as participantes da presente pesquisa, destacaram a importância do afeto no exercício da docência e, do mesmo modo, a satisfação e o prazer que sentiam quando eram reconhecidas pelas crianças, colegas e comunidade escolar como sendo profissionais afetuosas e dedicadas. O afeto foi destacado em primeiro plano, como sendo uma condição imprescindível para o exercício da docência com crianças e para obtenção de reconhecimento profissional, deixando, em segundo plano, a formação inicial e continuada. Tomando como referência as discussões desenvolvidas na presente seção, é possível observar um produtivo processo de subjetivação, no qual o professor, ao ser constituído como objeto do discurso afetivo relacionado ao ensino, passa a ser caracterizado, classificado e identificado através de um sistema de normas sociais moralizantes que procuram enquadrar-lhe dentro de uma média ou como um desvio a ser devidamente corrigido. Partindo de tal colocação, considero pertinente apresentar uma produção visual em que uma acadêmica, mesmo sendo questionada pelas colegas de seu grupo, sustentou o argumento de que escolheu ser pedagoga por *amar crianças* – como pode ser visualizado logo abaixo.



(Produção Visual Coletiva - Pesquisa de Campo)

Os grupos preparam-se para produzir os cartazes. O pesquisador ouve um debate no fundo da sala e aproxima-se de um determinado grupo. No grupo uma acadêmica fala para as demais: – Não adianta vocês reclamarem, vou escrever que escolhi ser pedagoga porque amo crianças. Eu sei que já discutimos mil vezes em sala de aula, que não somos mães, que não somos vocacionadas, que não somos tias e muito menos parentes das crianças, mas eu não posso fazer nada se sinto amor pelas crianças. As demais integrantes do grupo questionam a posição da colega, mas mesmo assim ela escreve: AMOR – CRIANÇAS – SIM – *“Educai as crianças e não será possível castigar os homens”*. Uma colega declara: – No momento da apresentação, você justifica para os colegas o fato de ter escrito no cartaz que escolheu ser professora porque ama crianças. A acadêmica no mesmo instante escreveu SALVACIONISMO no cartaz e finalizou a discussão com o seu grupo de trabalho, demonstrando saber como seria definida sua posição (Transcrição do Diário de Campo do Pesquisador).

A leitura da produção visual seguida da transcrição do diário de campo evidencia o modo como a acadêmica foi interpelada e capturada pela rede de discursos que constituem o imperativo do afeto – sendo subjetivada pelos mesmos. O amor descrito no discurso da acadêmica apresenta-se como um sentimento feminino, maternal, instintivo, capaz de motivar a escolha da profissão e também de servir de argumento para suas ações enquanto futura pedagoga. Lembro que não se trata de negar o sentimento que a acadêmica em questão diz ter pelas crianças (futuros alunos que ainda não conhece), mas de problematizar os modos como a mesma se constitui enquanto professora de um determinado tipo – nesse caso, instintivamente movida pelo sentimento de amor aos alunos. A esse respeito, conforme declara Badinter (1985, p.15-16) em seus estudos, é preciso sempre lembrar que “o amor no reino humano não é apenas uma norma – pois nele intervêm numerosos fatores [discursos de diferentes ordens]”. Ao contrário do reino animal “imerso na natureza, a mulher é um ser histórico, sendo o único vivente dotado da faculdade de simbolizar, o que a põe acima da esfera propriamente animal” (BADINTER, 1985, p.15-16). Por essa razão, pode-se depreender que o amor, conforme declara a referida autora, é apenas um sentimento humano, incerto, frágil, imperfeito e constituído no âmbito da cultura e das relações que são estabelecidas entre os indivíduos – não estando inscrito na natureza dos mesmos. É um sentimento que pode existir ou não existir, aparecer e desaparecer – pois o amor não é inerente à docência na escolarização inicial, mas adicional a ela enquanto profissão relacional. Portanto, a partir de tais discussões, reitero que o processo de subjetivação docente é efeito de uma produtiva rede de discursos que, ao descreverem, analisarem e narrarem o professor enquanto objeto de saber, o subjetivam. Prosseguindo com tal discussão, na próxima seção, será abordado o processo de generificação dos afetos e suas imbricações com a maternidade, com o cuidado e com o exercício do ofício profissional docente na escolarização inicial.

9.3 A GENERIFICAÇÃO DOS AFETOS: MATERNAGEM, CUIDADO E EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA COM CRIANÇAS

Maternagem e docência

Lembro-me bem: “*se não se comportar vai para creche*”. “*Coitada não tem onde deixar os filhos e teve que colocar na creche*”. Falas de minha avó materna. Uma bagagem que carreguei uma verdade desconfiada. Será que é tão ruim assim? Questionava-me: *Primeira experiência como estagiária de Pedagogia. Entrevista: – Tu já és mãe? – Sim. – Ótimo, pois preciso de alguém com experiência para o berçário (diz a dona da escola – escola?). As outras candidatas não eram mães. Somente uma mãe é capaz de cuidar bem uma criança, pois entende realmente as suas necessidades de carinho, alimentação e higiene. A creche era uma casa de duas peças pintadas com ursinhos na parede. Sala 3x4, um tanque com trocador, quatro berços encostados nas duas paredes e cinco carrinhos entre os mesmos. Dois bebês nos berços, três nos carrinhos. Pensei: – Como minha avó falou! (Instantâneo de Formação – A12). [grifos meus].*



Maria – Leonardo da Vinci (1840)

Entrevista para professor de Educação Infantil

Escola privada. Segundo semestre do ano letivo. Substituição de professora. Entrevista para o cargo de professor de Educação Infantil. Turma de crianças com cinco anos de idade. Diálogo: **A:** – Selecionamos o seu currículo, pois percebemos que você tem formação em Pedagogia, experiência com turmas de Educação Infantil, já atuou em escolas privadas e tem disponibilidade de horário. Além disso,

já foi nosso aluno no curso de Magistério. Estamos apenas com uma dúvida. Será que você irá se adaptar ao trabalho com crianças de cinco anos? É um trabalho feminino. **B:** – Sim, já trabalhei com essa faixa etária e tenho preferência pela atuação docente com turmas de Educação Infantil. **A:** – Inicialmente pensamos em chamar você somente para a seleção do 4º ano, porém, devido ao pedido repentino de demissão da professora regente da turma, tivemos que chamar você para essa vaga com os pequenos. **B:** – Não vejo problema algum. Fiquei muito interessado pela vaga. **A:** – O trabalho envolve muita afetividade. **A:** – Como assim? **B:** – Você tem que basicamente cuidar das crianças. Os pais dos alunos dessa faixa etária reclamam muito. **B:** – Ok! **A:** – Iremos apostar em você (Instantâneo de Formação do Pesquisador).

Ao iniciar essa seção, lembro-me de Badinter (1985, p.9) quando afirma que a maternidade ainda hoje é um tema sagrado e que, por essa razão, “continua sendo difícil questionar o amor materno, já que a mãe permanece em nossas representações – identificada a Maria, símbolo do indefectível amor oblato”. Maria é considerada pelos cristãos católicos como a mãe de todos os tempos, como um mito, configurando-se em uma representação cultural produtora de uma maternidade normativa. Tomando como referência tais colocações, é possível pensar nas relações que (ainda) são estabelecidas entre maternagem e docência na escolarização inicial, assim como nos efeitos de tal processo na invenção, circulação e manutenção de mandatos pedagógicos afetivos. Conforme pode ser observado no primeiro instantâneo apresentado na abertura da seção, ser mãe foi o único critério utilizado para contratação da estagiária em uma turma de berçário – já que conforme a entrevistadora: *Somente uma mãe é capaz de cuidar bem uma criança, pois entende realmente as suas necessidades de carinho, alimentação e higiene.* É consenso de todos que o trabalho com bebês envolve afeto, cuidado e educação, todavia ser mãe não pode ser considerado como critério indefectível para escolha de uma professora, já que a maternagem¹⁰², aliada ao propósito educativo, pode ser realizada independente de o profissional ser homem ou ser mulher, ter ou não ter filhos.

A diferença fundamental é que a maternagem exercida por um professor da escolarização inicial deveria estar associada a um projeto educativo, que o possibilitasse refletir a respeito das práticas por ele exercidas, tendo em vista a produção de sua própria professoralidade – sem rotular-se com etiquetas de feminilidade, afetuosidade, calma,

¹⁰² Conforme assegura Marcello (2003, p.22), a *maternagem* “é uma relação que não se restringe à relação biológica entre uma mulher e seu filho, mas não se limita a esta relação, pois constitui os indivíduos, sejam eles efetivamente mães ou não. Podemos ocupar temporariamente o papel de mãe de uma amiga, na medida em que cotidianamente escutamos seus problemas e temos certo cuidado/responsabilidade em relação a ela; um pai pode assumir o papel de mãe quando na ausência ou na impossibilidade da mesma fazer-se presente, ele provê a casa e os filhos; a professora de uma creche pode ocupar o papel de mãe, na medida em que alimenta, dá carinho e atenção para as crianças na maior parte do dia”.

paciência, subserviência, entre outros tantos vocábulos já gastos pelo uso excessivo nos discursos escolares que constituem o imperativo do amor aos alunos. Nesse sentido, também é possível observar a presença das referidas etiquetas no segundo instantâneo apresentado, no momento em que a entrevistadora demarca pontualmente o trabalho docente na Educação Infantil com crianças de cinco anos como sendo uma atividade exclusivamente feminina, pelo fato de a mesma envolver afeto e cuidado. Ao discutir a atuação de homens na Educação Infantil, Sayão (2005, p.192-193) problematiza tal concepção generificada argumentando que “a atuação masculina no cuidado e educação das crianças amplia a concepção de gênero porque confere outros sentidos à ideia reducionista de papéis/funções específicas para homens e mulheres, posto que docentes podem exercer o papel ou a função materna”. A atuação masculina no trabalho docente com crianças “amplia a compreensão dos diferentes modos pelos quais o gênero opera estruturando o social e com isso ressignifica a fixidez de tais papéis e funções” (SAYÃO, 2005, p.192-193) que ainda sustentam muitos discursos educacionais. O campo da docência na escolarização inicial é profundamente atravessado pela generificação dos afetos e, muitas vezes, assumido pelas próprias professoras como sendo um trabalho feminino. Como refere Carvalho (1999, p.215), no momento em que “um homem ou uma mulher decidem ser professores, devem lidar de alguma forma com o fato de que a docência junto a crianças foi historicamente associada a um modelo de feminilidade” – pelo seu caráter relacional e por evocar as relações de cuidado no interior da família.

Trago tais discussões com a intenção de apontar que a vinculação entre maternagem e docência, devido ao seu caráter cultural e simbólico, vem historicamente produzindo uma concepção essencialista e naturalizada da relação entre mulher e afetividade, que incide diretamente no modo como a professora reconhece-se (e é reconhecida), posiciona-se (e é posicionada) enquanto profissional que ensina crianças na escola. É possível dizer que, na Educação Infantil, existe o estabelecimento de uma notável relação entre maternagem e docência – embora tal relação também possa ser percebida nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob a forma do cuidado e atenção que o professor deve ter com as crianças. Especificamente em relação ao trabalho na Educação Infantil, a relação entre maternagem e docência é ainda mais visível devido ao grande número de mulheres atuando como professoras, funcionárias e gestoras das instituições, do predomínio de modos femininos de relacionamento entre as mesmas, das práticas de cuidado realizadas cotidianamente (troca de fraldas, banho, alimentação, descanso), utilizando objetos relacionados ao contexto doméstico, tais como berços, bicos, mamadeiras, banheiras, fraldas, colchonetes, cadeirões,

que ajudam a confirmar a existência de um espaço no qual estão presentes ações socialmente reconhecidas como sendo supostamente femininas e exclusivamente domésticas.

A partir dos argumentos expostos, é conveniente destacar que a imagem modelar da professora naturalmente afetiva e materna (embora contemporaneamente esteja sendo resignificada pelas demandas do empreendedorismo neoliberal sob a marca do capitalismo emocional como poderá ser observado no próximo capítulo) ainda encontra-se fortemente marcada pelo mito da maternidade – da mulher como sendo instintivamente carinhosa, paciente, dedicada, perspicaz, dinâmica e educadora nata –, cujo papel é associado diretamente ao trabalho doméstico de organização do lar, cuidado e educação das crianças pequenas. Em suma, conforme Arce (2001, p.182), nota-se que tal situação vem se repetindo historicamente porque, “a todo o momento, tem-se reforçado a imagem da professora de crianças como sendo uma educadora nata, passiva, paciente, amorosa, dedicada” e guiada, exclusivamente, pela ordem do coração em detrimento de sua formação profissional. Ratificando tais colocações, trago excertos de escritas produzidas por algumas acadêmicas participantes da pesquisa, nas quais as mesmas identificam-se e descrevem-se enquanto signatárias do imperativo (materno) afetivo – conforme pode ser acompanhado abaixo:

Eu sou uma *professora paciente, amorosa, carinhosa*, respeitosa, sempre pronta a parar tudo e escutar a fala de todos os meus alunos. Professora *que encanta, que conta histórias, que faz caretas, que brinca*. Professora que erra, mas assume seus erros e que errando também aprende (Instantâneo de Formação – A11). [*grifos meus*].

Disposta, interessada, afetuosa, paciente, engajada, respeitosa, sonhadora, realista, ouvinte, falante, observadora, participante e atenta – assim me vejo como professora (Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A16). [*grifos meus*].

Pelas práticas que realizei em sala de aula, me vejo como uma *professora que transmite afeto e emoção em todos os seus atos*, respeitando a singularidade dos sentimentos demonstrados pelas crianças na sala de aula (Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A04). [*grifos meus*].

Nos momentos que tive, até então atuando na Educação Infantil, sempre *procurei ser afetuosa e conhecedora dos anseios e das necessidades das crianças*. A partir do afeto e do conhecimento das necessidades das crianças, passei a atuar de forma coerente e respeitosa, buscando a valorização das contribuições de tudo que minha turma trazia para sala de aula (Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A19). [*grifos meus*].

Relacionar a teoria com uma prática sempre é a minha meta, porém *valorizo muito a as questões afetivas em sala de aula* (Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A08). [*grifos meus*].

Enquanto mudo diariamente. As crianças são as minhas principais interlocutoras, pois com sensibilidade e flexibilidade, elas me possibilitam criar novas estratégias.

Sou uma professora atenta, paciente e muito carinhosa com as crianças
(Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A02). [grifos meus].

A leitura dos excertos possibilita destacar a presença de uma regularidade discursiva, na qual é perceptível uma listagem de características (materno) afetivas com as quais se identificam e descrevem-se as acadêmicas enquanto futuras professoras. Ao descreverem-se como professoras afetivas, as participantes da pesquisa estão falando a partir de um regime de verdade, imerso em regras de formações discursivas historicamente construídas. Não são indivíduos autônomos que se descrevem como sendo afetivos – mas indivíduos que assumem uma determinada posição na ordem do discurso e, nesta ordem, se submetem a certas regras. Por sua vez, a tônica das regras decorrentes dos discursos em questão é a de que, para ensinar, é preciso conhecer e amar os alunos, respeitando as necessidades de todos. Desse modo, percebe-se claramente o dito por Abramowski (2010, p.158) quando afirma que “os discursos da psicologia ditam aos que querem ser bons professores, que eles devem estabelecer vínculos próximos e íntimos com seus alunos – conhecendo-os como pessoas individuais”, pois uma boa pedagogia será necessariamente relacional. Na medida em que, cotidianamente, tais discursos tornam-se visíveis e enunciáveis, as características elencadas pelas acadêmicas passam a constituir-se em práticas bastante concretas, que operam efetivamente na normalização das mesmas. As características da professora afetiva, que foram apresentadas nos discursos como sendo supostamente “naturais”, constitutivas, intrínsecas ao fazer profissional das acadêmicas, são efeitos de aparatos discursivos e linguísticos que assim as constituíram. Tomando como referência tal argumento, acompanho Silva (1995, p.249) quando esclarece que “aquilo que é visto como essência e como fundamentalmente humano, não é mais do que produto das condições de sua constituição”. A acadêmica, futura professora afetiva, longe de se constituir como uma essência universal e atemporal, é aquilo que foi (e é) feito dela, já que sua descrição naturalizada coloca em segundo plano seu processo de fabricação. Em outras palavras, reconhecer-se e descrever-se como uma profissional afetiva implica cuidar do próprio eu, ajustar-se ao exterior, oferecer-se como um repertório de verdades, que, ao serem aprendidas e progressivamente operacionalizadas, inventam uma professora com certo modo de ser e certa maneira visível de agir com as crianças que se encontram sob sua responsabilidade.

A partir de tal lógica, tomando como referência os discursos analisados, é possível depreender que a professora (supostamente) afetiva se reconhece e se descreve a partir de um vocabulário comum, marcado pelo amor que sente em relação aos alunos. O vocabulário com

o qual se descrevem as acadêmicas faz parte do processo de subjetivação das mesmas, incidindo diretamente no que elas são e no que podem se tornar enquanto profissionais que exercem a docência com crianças. Por outro lado, é preciso esclarecer que esse processo, por ser sutil, microfísico e insidioso, não ocorre com todas as acadêmicas do mesmo modo, pois é organizado a partir de práticas sociais constituídas em relações de desigualdade, de poder e de controle, sempre passíveis de resistência. A partir de tais considerações, apresento, a seguir, excertos nos quais algumas acadêmicas enfatizaram o próprio processo de subjetivação docente vivenciado nas práticas em sala de aula e os modos como refletiram e posicionaram-se tomando como referência tais situações.

Escola, escolinha ou creche?

Troca de escola. Meados de março. A professora chega. É apresentada aos novos colegas. Assume o berçário. Fica feliz! No outro dia, há trocas: vai para o Maternal I. Sala apertada, com obras ao lado. Já não se sente feliz e nem professora. Apresenta-se para as crianças: – Meu nome é professora Carol e o de vocês? As crianças aprendem e chamam professora Carol muitas vezes. Outras colegas de trabalho escutam. Repreendem: Não é professora Carol! É tia Carol! Aqui na creche somos tias. *A Carol silencia, não tem certeza se quer ser professora (embora já esteja atuando como), mas sabe que não quer ser considerada uma tia. Tia é parente. Afinal Carol é ou não é uma professora?* (Instantâneo de Formação – A04). [grifos meus].

Quão difícil é se enxergar como professora. Ao longo de minha prática docente e discente, vou me construindo, me significando e (re) significando. Ver-se dentro de tanta diversidade de escolas, de crianças, de famílias, de colegas de trabalho, de expectativas e de cobranças por resultados, não é nada fácil. Mais complicado ainda é *enxergar de verdade cada um dos alunos, respeitando-os, ouvindo-os atentamente, enfim sendo uma professora relevante para turma sem ser clichê – sem ser mãe. Eis o desafio* (Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A05). [grifos meus].

A partir do momento que comecei a realizar as práticas docentes, comecei a entender o quanto é difícil ser diferente das professoras que criticamos enquanto estamos cursando as disciplinas do Curso de Pedagogia. *Sem perceber, muitas vezes, eu acabava repetindo as mesmas ações docentes que antes eu criticava, dizendo as mesmas coisas, enfim repetindo o papel de “professorinha” salvadora da pátria.* (Transcrição de excerto de relatório – Pesquisa de Campo – A16). [grifos meus].

A partir da leitura dos excertos dos relatórios apresentados, é possível observar os modos como as acadêmicas, durante a realização das práticas de estágio docente, são ativamente interpeladas pelos discursos que constituem suas subjetividades enquanto professoras afetivas. A nomeação da professora estagiária como tia. A dificuldade da estagiária em ser relevante aos seus alunos sem tornar-se clichê – sem ser considerada mãe. Os enfrentamentos da estagiária para não repetir as mesmas ações docentes que criticava enquanto estava cursando as disciplinas do curso de graduação. Embates, reflexões,

posicionamentos, enfim resistências aos modos comumente instituídos de ser professora de crianças. Através de tais posicionamentos, desencadeados pelas leituras, discussões e interações com colegas e professores no espaço de formação universitária e profissional, as acadêmicas refletem sobre o próprio processo de constituição docente. Todavia, é relevante destacar que resistências desse tipo constituem-se em uma exceção na presente pesquisa. Por outro lado, os discursos que referendam e prescrevem a formação da professora afetiva (decorrentes dos estudos da psicologia do desenvolvimento, da psicologia das relações humanas e de suas adaptações através de livros de auto-ajuda para professores, entre outras tantas resignificações produzidas pelas pedagogias culturais) têm encontrado cada vez mais repercussão e, concomitantemente, adesão de acadêmicos e professores que estão atuando nas escolas. Conforme pode ser observado no decorrer das análises apresentadas, os discursos afetivos são constituídos por um regime de verdade, no qual se intensifica o argumento de que, para ensinar, é preciso amar os alunos e que, para amar os alunos, é necessário desenvolver determinadas competências que se encontram vinculadas diretamente ao campo emocional. Referendando tais assertivas, Abramowski (2010, p.158) afirma que os professores entrevistados em sua pesquisa destacaram “que atualmente um ‘bom professor’ deve ter conhecimentos de psicologia, deve ser um profissional flexível, comunicativo, paciente, ouvinte, respeitoso, empático e tolerante com todos os seus alunos”. Em outras palavras, um ‘bom professor’ deve possuir competência emocional¹⁰³. Conforme a referida autora, a competência emocional, atualmente, pode ser considerada como moeda imprescindível para atuar nas escolas. A partir do desmantelamento das “antigas regras institucionais e do desprestígio das práticas pedagógicas autoritárias, os professores devem apelar ao afeto para construírem vínculos que antes já vinham estruturados” (ABRAMOWSKI, 2010, p.158). Tomando como referência as colocações da autora, é possível observar que o imperativo do afeto (no contexto do capitalismo neoliberal marcado pelo empreendedorismo de si) tem se transmutado contemporaneamente em competência emocional – que o trabalhador deve desenvolver através do governo de si mesmo, para ser considerado um indivíduo (supostamente) eficaz, produtivo e bem-sucedido em um mercado de trabalho altamente competitivo. Em tal contexto, as emoções têm tornado-se

¹⁰³ A competência emocional pode ser considerada como sendo um desdobramento dos estudos desenvolvidos pelo psicólogo Daniel Goleman – autor do livro: *A inteligência emocional* – publicado em 1990. Conforme Illouz (2010, p.257), quando “a noção de inteligência emocional emergiu na década de noventa, a mesma se propagou nas empresas e concomitantemente na cultura dos americanos, rapidamente se convertendo em um novo instrumento para avaliar o desempenho dos trabalhadores. A partir da noção de inteligência emocional, se foi desencadeado o conceito de competência emocional, que diz respeito ao modo como os indivíduos devem lidar de modo satisfatório [regulado] com suas emoções próprias emoções”.

personagens principais na história atual do capitalismo, já que a divisão convencional entre uma esfera pública não emocional e uma esfera privada inundada de emoções começa a dar sinais de esgotamento.

9.4 A DESNATURALIZAÇÃO DOS AFETOS DOCENTES: ALGUMAS PROVOCAÇÕES PARA CONTINUAR PENSANDO

Tomando como referência as análises desenvolvidas no decorrer do capítulo, é possível depreender que as estratégias de governo que operam na produção da professora afetiva fazem parte de um produtivo conjunto de práticas que indicam as formas por meio das quais as acadêmicas devem direcionar e moldar a conduta de si e dos outros. O objetivo de tais estratégias é o de situar as professoras em formação frente aos mandatos pedagógicos afetivos, para que as mesmas sintam-se autônomas, tomem suas decisões, façam suas escolhas e se responsabilizem por suas ações com as crianças – a partir do governo de si próprias, conforme (exemplarmente) poderá ser acompanhado no excerto a seguir:

Serei uma professora...

Serei uma professora que abrirá muitas portas para que as crianças conheçam e descubram o mundo. Serei uma *líder que compreenderá as crianças, que saberá ouvir e falar, que conhecerá seus alunos*. Serei como a *pastora de um rebanho de ovelhas*, não para prendê-las ou limitá-las, mas para orientá-las para que saiam, um dia, mundo afora e descubram seus próprios caminhos. Serei uma professora *que saberá cuidar de forma afetiva e estimulante*. Enfim, serei *educadora e mestra*. Terei mais que um emprego. Terei *uma profissão que gratifica, apaixonava, enlouquece, cansa, ensina, envolve e acima de tudo realiza* (Instantâneo de Formação – A07). [*grifos meus*].

Líder, pastora, educadora e mestra – enfim, uma professora modelar constituída pelos discursos afetivos. Tendo em vista que tais discursos constituem a acadêmica em questão enquanto sujeito de um determinado tipo, é imprescindível perguntar: Que sujeito docente esse discurso vem produzindo e educando? Com que efeitos? Para quem? A partir das questões propostas, é preciso esclarecer que não existe algo (ou alguém) que seja responsável pela produção e circulação dos discursos afetivos (ou de quaisquer outros) senão os próprios docentes, através dos ideais que elegem enquanto verdades. Por tal razão, é profícuo que, desde o processo de formação acadêmica, o imperativo do afeto possa ser desnaturalizado e que as futuras professoras percebam que os discursos afetivos que tomam como verdades indeléveis ao fazer docente não passam de construções datadas, invenções, passíveis de problematização. Por isso, é importante também que as acadêmicas compreendam que são

muito mais livres do que imaginam. Livres para produzir múltiplos modos de exercício da docência com crianças e para perceberem-se enquanto professoras que possuem trajetórias e funcionamentos singulares. Obviamente que as provocações propostas não são simples. Não são simples pelo fato de que acostumamo-nos (e acostumamos também nossas alunas – futuras professoras) a pensar a liberdade como um direito (como algo que se tem ou que não se tem – que se perde ou conquista-se). Por outro lado, em uma perspectiva foucaultiana, temos que aprender que a liberdade é considerada como um processo que depende de nós mesmos, enquanto seres históricos participantes do jogo das relações de poder-saber. Temos que aprender que, e ao mesmo tempo em que estamos no jogo das relações de poder-saber, também somos capazes de problematizar os discursos normalizadores da formação docente por meio de um trabalho ético sobre nós mesmos – enquanto artífices de nossa própria existência. Talvez, assim, possamos, como sugere Abramowski (2010, p.168), “sacudirmos os estereótipos emocionais, revisar os discursos que formam nossas maneiras docentes de amar, retirar os afetos da zona escondida e estritamente singular, para situar-los em um plano coletivo, social, cultural e histórico. Eis o desafio proposto”. Desse modo, prosseguindo com as análises, no próximo capítulo, serão problematizados os discursos referentes ao processo de gestão da formação vivenciado pelas acadêmicas.

10. GESTÃO DA FORMAÇÃO: A CULTURA DO MANAGEMENT EDUCACIONAL¹⁰⁴

“Excesso de Pedagogia” – devolutiva

A: – A bibliografia de seu cronograma/planejamento em geral é boa, porém tem muita discussão pedagógica. – A disciplina é de Gestão Educacional. – Faça uma pesquisa na área de Administração de Empresas. Essa área tem livros excelentes. Os professores já tiveram a formação pedagógica na graduação. Eles precisam aprender é como abrir o próprio negócio – mesmo que seja uma pequena creche. Eles precisam aprender a transformar as próprias ideias em negócios rentáveis. A tua disciplina é introdutória. Teremos outros professores que irão desenvolver especificamente o tema do empreendedorismo e da gestão de projetos, porém, desde o início, é preciso que você incentive os professores a serem inovadores e a buscarem referências no âmbito empresarial. Trata-se de ensinar um novo estilo de vida. Os professores têm que ter o desejo de fazer a diferença e de se destacar entre os colegas. Eles têm que ser empreendedores – essa é a palavra-chave. Isso você tem que estimular desde a primeira aula, desde o primeiro contato com a turma. Não será difícil encontrar bibliografias, pois atualmente existem muitas referências – livros, revistas, filmes, etc.

B: – Então, tenho que alterar todas as indicações bibliográficas que constam no cronograma?

A: – Não precisa alterar todo o cronograma, apenas diminua o excesso de Pedagogia e focalize na perspectiva empreendedora presente na Gestão Empresarial. (Instantâneo de Formação – Registro do Pesquisador).

Não se trata mais de simplesmente medir as aptidões e as competências, mas de tornar o indivíduo ‘pró-ativo’ em suas opções, de canalizar seus desejos para transformá-los em ‘forças projetivas’, de imaginar ‘novos espaços de investimento’. Pede-se que cada um estabeleça uma ‘contabilidade existencial’, que traduza a sua vida em ‘créditos e débitos, em ‘indicadores positivos e negativos’ em fatores de sucesso e de fracasso’. Tradução necessária para se apresentar no mercado de trabalho a fim de agarrar as oportunidades e de ‘maximizar suas oportunidades’ (GAULEJAC, 2007, p.186).

Pressupostos do modelo gestor de vida no mundo contemporâneo: tornar a vida um plano de carreira. Tomar a si mesmo como capital. Capitalizar conhecimentos. Transformar as aprendizagens em investimentos. Estabelecer uma contabilidade existencial. Exercer a liberdade de movimento. Diferenciar-se dos concorrentes. Exercer o empreendedorismo. Ser adaptável, móvel e flexível. Ser capaz de perceber novas

¹⁰⁴ Ressalto que uma versão preliminar das análises que serão apresentadas no presente capítulo foi discutida no trabalho intitulado *O empreendedorismo como “valor pedagógico”*: problematizações sobre a formação de docentes e supervisores escolares empreendedores – Rodrigo Saballa de Carvalho e Alexandre Prinzler Karpowicz. O trabalho foi apresentado no 4º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação – 4º SBECE e no 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação – 1º SIECE – desafios atuais. Os eventos ocorreram no período de 23 a 25 de maio de 2011 na Ulbra Canoas – RS – Brasil. A respeito da temática do empreendedorismo e de suas implicações no âmbito da educação, orientei o trabalho de KARPOWICZ, Alexandre Prinzler. *A ação supervisora e a invenção do aluno empreendedor: o espaço escolar e a produção de capital humano*. Porto Alegre: FAPA, 2010. 80 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Supervisão Educacional) – Faculdades Porto-Alegrenses, Porto Alegre, 2011.

oportunidades. Tornar-se *manager* da própria vida, colocando-se sempre como um indivíduo capaz de encontrar soluções para as próprias dúvidas, de assumir riscos, de resolver problemas complexos, de suportar o estresse, de desenvolver a inteligência cognitiva/emocional, de superar obstáculos e de ultrapassar os próprios limites, colocando todas as suas qualidades a serviço da rentabilidade. Esse conjunto de enunciados compõe o que Gaulejac (2007) denomina como sendo os elementos marcantes do processo de gestão gerencialista de si mesmo, que têm se disseminado amplamente na sociedade contemporânea em todos os âmbitos de nossas vidas. No entendimento do referido autor, atualmente, tudo se gerencia, pois o conjunto da sociedade é ordenado a se mobilizar em função da economia. Gerenciam-se os bens, a vida, as emoções, os relacionamentos, a inteligência, a família, a saúde, a educação, os filhos, a cidade, entre outros aspectos. O modelo gestor torna-se referência para um mundo que deve ser sempre mais produtivo e rentável. Cada pessoa torna-se empreendedora de sua própria vida, pois todos os aspectos da existência humana devem ser apreendidos no registro da gestão. Durante todo o decorrer da vida, a gestão de si torna-se um imperativo para o indivíduo existir socialmente, já que o mesmo é reconhecido conforme sua capacidade de desenvolver novas competências e de melhorar os seus funcionamentos. Através da gestão gerencialista, produz-se uma rentabilização do ser humano, na qual o indivíduo torna-se *manager* de si mesmo¹⁰⁵, sendo responsável por fixar objetivos a curto prazo, a avaliar seus desempenhos e a fazer parte de projetos inovadores, procurando tornar o seu tempo cada vez mais produtivo. Nessa direção, é importante esclarecer que esse modo de gerir a vida não está fixado em nenhum lugar, mas distribuído pela esfera social através de diferentes discursos que marcam os modos de ser, de estar e de se relacionar das pessoas, produzindo suas subjetividades gestoras em tempos de modernidade líquida.

Percebe-se, desse modo, a passagem de um gerenciamento dos indivíduos por meio de ordens e solicitações para um governo através da realização de projetos de vida e de trabalho, de um monitoramento contínuo para o agenciamento de uma autonomia altamente

¹⁰⁵ Boltanski e Chiapello (2009) destacam, em seus estudos, que o vocábulo *manager* é utilizado pelos autores franceses da área de Gestão (a partir da década de 90) no intuito de ressaltar as qualidades das pessoas mais ajustadas ao estado atual do capitalismo e ao ambiente feito de ‘incertezas’ e ‘complexidades’ no qual estão imersas as empresas. “Os managers não procuram dirigir e nem dar ordens; não esperam ordens da direção para aplicá-las. Entenderam que esses papéis estão superados. Tornaram-se animadores de equipe, catalisadores, visionários, treinadores e inspiradores” (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009, p.107). Nesse sentido, é importante esclarecer que, na sociedade contemporânea, a figura do *manager* tornou-se um imperativo de vida. Tal figura ultrapassou os limites dos livros de Gestão Empresarial e as palestras de treinamento das grandes empresas, passando a configurar novos modos de vida. Corroborando com tal prerrogativa, Gaulejac (2007, p.186) afirma que, atualmente, a “gestão da empresa e a gestão de si mesmo obedecem às mesmas leis”. Portanto, o indivíduo torna-se a própria empresa, sendo remetido a si próprio para fazer de si mesmo um lugar que seja reconhecido socialmente.

controlada. Governo entendido como “tecnologia humana” (que o Estado Moderno herdou da Pastoral Cristã) que mobiliza através da sedução pelo engajamento, pela sensação de liberdade, pelas possibilidades de desenvolvimento de novas competências e enfrentamento de desafios que credenciam e visibilizam a existência social das pessoas. Como afirma Gaulejac (2007, p.309) em suas pesquisas, “é preciso fazer sempre melhor, cada vez mais depressa, com menos meios, pois aqueles que não seguem as exigências da flexibilidade e de adaptabilidade são considerados inúteis”, em uma sociedade cujo projeto é a invenção da figura de um “homem empreendedor [para vivência e sobrevivência] em um mundo produtivista” (GAULEJAC, 2007, p.180).

Especificamente, tal processo descrito pelo referido autor, que teve suas condições de emergência no espaço empresarial e disseminou-se por todos os âmbitos de nossas vidas, também tem estabelecido, nas searas educacionais, modos de pensar e de narrar a formação de professores, como um espaço provisório, individual e volátil, que necessita de investimentos constantes para que o capital humano (docente) atenda às necessidades do ensino e seja cada vez mais valorizado enquanto moeda de troca no mercado de trabalho. Em relação a tais proposições, ressalto que foi perceptível, durante a realização da pesquisa de campo, o fato de que, desde a graduação, os acadêmicos passam cada vez mais a descrever-se como indivíduos empreendedores, capazes de desenvolver novas competências, de gerenciar projetos inovadores, de enfrentar desafios, de estar dispostos a realizar vários cursos para disputar o mercado de trabalho, de ser autocríticos, adaptáveis e flexíveis, através de uma busca incessante pela capitalização de conhecimentos. Partindo das premissas apresentadas, é possível dizer que esse modo de pensar a formação tem contribuído para que o pedagogo (assim como profissionais de outras áreas) torne-se *manager* de sua própria formação a partir de uma perspectiva gerencialista. Assim, o pedagogo acaba deixando em segundo plano as experiências de formação acadêmica que está vivenciando no curso de graduação, passando a assumir a responsabilidade pelo planejamento (e replanejamento) de seu futuro profissional – algo semelhante ao trabalho das grandes empresas que desenvolvem planos estratégicos a curto, a médio e em longo prazos. Ao invés do capital em dinheiro que é investido nas empresas, o pedagogo deve investir em si mesmo o conhecimento universitário, que sempre será insuficiente frente às novas (e incessantemente renovadas) demandas ditadas pelo mercado de trabalho.

Portanto, o pedagogo, desde a formação acadêmica, passa a assumir a perspectiva gerencialista de si mesmo através do empreendedorismo¹⁰⁶, enquanto uma visão de mundo, na qual o mesmo torna-se um grande empresário de si, sendo responsável por aprender sozinho, por aprender a aprender, por aprender sempre, por inovar e por buscar alcançar metas cada vez mais ousadas e desafiadoras em sua vida profissional. Esse pedagogo é um investidor, uma pessoa que destina o seu tempo à tentativa de apreensão da nova “dinâmica do mundo”, procurando sentir-se parte ativa do cenário social, uma pessoa que investe em si mesma o seu próprio capital humano, tendo em vista atender às exigências educacionais contemporâneas, entre as quais a transformação da sociedade por meio do ensino (ainda que, para muitos, seja considerado como algo antigo e, até mesmo, ultrapassado) se apresenta como uma demanda que o sobrecarrega e o torna preso a si mesmo (preso pela sua própria alma). Nessa direção, concordo com Gadelha (2009a, p.181) quando o mesmo afirma que, atualmente, os indivíduos e as coletividades estão sendo, cada vez mais, investidos por práticas de governo que fazem de sua formação uma espécie de “competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade”. Tal assunção gerencialista da formação corrobora, indefectivelmente, com a produção de mônadas investidoras do próprio capital humano. Mônadas investidoras que, conforme descreve o referido autor (GADELHA, 2009a, p.158), tornam-se “cada vez menos capazes de se agenciarem entre si em torno da invenção de novos modos de vida, e de intervenção em favor de formas outras de existencialização e de sensibilidade”, que não aquelas apresentadas e estimuladas pelo mercado.

A partir dessas contribuições do autor, pode-se destacar a existência, cada vez mais acentuada, dessas mônadas em nossas escolas. A figura das mônadas pode ser percebida em muitos professores que, apesar de trabalharem em conjunto, devido às prerrogativas do atual

¹⁰⁶ O *empreendedorismo*, conforme descreve Gouveia (2006, p. 31), pode ser caracterizado como a “busca por realização; “a ‘liberdade’ de expressão, a ‘autonomia’ de trabalho; a ausência de protecionismo; o cada um por si; o estímulo ao individualismo; a capacidade de transformar ideias em realidade” e, sobretudo, a possibilidade que o sujeito tem de realizar “o autogerenciamento de si”. A autora, ao prosseguir suas análises a respeito da demanda empreendedora, ainda esclarece que “o atual mercado de trabalho juntamente com as transformações na natureza laboral, demanda do trabalhador em geral um comportamento autônomo e criativo”, através de uma “explosão de estímulos por uma dinâmica empreendedora que exige um sujeito sério, responsável, ‘naturalmente’ motivado, rápido, ligeiro e centrado em sua vida profissional” (GOUVEIA, 2006, p.16), que procura a superação de seus limites. Ao realizar uma análise da morfologia da palavra *empreendedorismo*, a referida autora esclarece que podemos separar a palavra *empreendedorismo* do seguinte modo: *empreendedor + ismo*. O sufixo *ismo* é utilizado para caracterizar uma doutrina, sistema, teoria, tendência, corrente, etc. Neste caso, o *empreendedorismo* pode ser entendido como uma tendência em determinada direção. Em relação à palavra *empreendedor*, ela destaca que tal verbete pode ser apresentado como substantivo ou adjetivo. “O empreendedor, no sentido substantivo da palavra, é aquele sujeito que empreende, que realiza, que faz coisas. O empreendedor-adjetivo tem características e ações bem particulares, é ativo e arrojado, e empreende e realiza coisas ‘fora do comum’” (GOUVEIA, 2006, p.16).

mercado profissional (o chamado trabalho em equipe), rivalizam-se como concorrentes e consideram-se responsáveis apenas por si mesmos em uma busca sem medidas por destaque na instituição e entre os seus próprios pares. Também é possível perceber a existência de tais mônadas ao observarmos atentamente os processos de formação inicial e continuada vivenciados por muitos professores. Cada vez mais, as pessoas que escolhem o magistério como percurso profissional têm deixado de vivenciar a experiência da formação¹⁰⁷ no processo de composição de suas docências, esquecendo-se (ou mesmo deixando em segundo plano) da leitura e da reflexão sobre seus funcionamentos, necessidades de estudo e aprendizagem, buscando apenas por mais pontos no “cartão de milhagem” do currículo vitae/lattes, pela progressão no plano de carreira municipal/estadual/federal, pela promoção de cargo (no caso do trabalho privado), evidenciando que foram seduzidas pela narrativa redentora do empreendedorismo (de si mesmo) enquanto uma “*visão de mundo*”, uma “*maneira de ser, de viver e de sobreviver*” na contemporaneidade. Pode-se dizer que tais premissas são interessantes para pensarmos a respeito das produtivas práticas de governamento pelas quais os acadêmicos, no caso específico da presente Tese, governam-se e são governados.

Governamento que se desenvolve através da constituição de regimes de verdade que são instituídos a partir da linguagem na qual os pedagogos nomeiam (e definem) a própria formação, supondo existir uma “autêntica” realidade educacional “livre de todos os males” e um docente empreendedor totalmente flexível, adaptável, criativo, competente, ativo no mercado de trabalho e capaz de resolver os problemas do ensino a partir da superação de seus próprios limites. Um *manager* inventado por uma normatividade econômico-empresarial, que se caracteriza pela flexibilidade, dinamismo e polivalência (qualquer semelhança com o pedagogo proposto pela legislação, mídia impressa e assumido pelos participantes da pesquisa não é mera coincidência), que passa a vivenciar a cultura do empreendedorismo e que busca incessantemente por modos de manter-se sempre atualizado (mesmo que tais conhecimentos

¹⁰⁷ Utilizo o conceito de *experiência* no sentido atribuído por Larrosa (2002b), enquanto algo que nos passa, nos acontece, nos toca, nos provoca e nos impulsiona a pensarmos em novos estilos de existência. Conforme o mesmo autor (2004b, p.160), a vivência da experiência “requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”. Corroborando com tais argumentos, Agamben (2005) destaca a escassez de experiência no mundo contemporâneo ao afirmar que “o homem volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atroz – entretanto, nenhum deles torna-se experiência. Enfim, vivenciar a experiência requer o aprendizado do olhar, da escuta e da reflexão – aprendizados que têm, cada vez mais, perdido o seu sentido, em uma sociedade saturada pelo excesso de informação, de opinião e de falta de tempo, cujo imperativo em destaque é a gestão gerencialista de si mesmo.

não tenham relação alguma com seus interesses pessoais e profissionais) e em consonância com as exigências e competências prescritas pelo mercado de trabalho. Nessa dimensão, portanto, é importante destacar que, para os participantes da pesquisa, a compreensão dos mesmos é a de que seus discursos sobre a formação são decorrentes de uma suposta autonomia e de experiências individuais por eles vivenciadas enquanto acadêmicos que estão preparando-se para tornarem-se futuros professores.

Por outro lado, na perspectiva teórica, assumida na presente Tese, é preciso esclarecer que os atos individuais dos acadêmicos estão envolvidos no interior de muitas “vozes”, que se encontram em uma permanente reescritura. Os discursos proferidos durante a realização da pesquisa fazem parte desse mundo, isso significa esclarecer que (foram e) são algumas formas de vida que conduziram os acadêmicos a pensarem e a descreverem a provisoriedade da formação, a capitalização de conhecimentos e o empreendedorismo de si mesmo. E, se pensar e dizer a formação estão no contexto da própria vida, é possível, então, discutir a gestão gerencialista de si mesmo enquanto uma potente estratégia de governo que tem operado de modo cada vez mais hábil e intenso no âmbito das práticas sociais. Assim, os discursos de formação dos acadêmicos que serão apresentados e analisados no decorrer do capítulo, além de os constituírem através da produção de suas subjetividades docentes, fazem parte de uma ampla rede discursiva que compõe o cenário educacional contemporâneo. Os discursos proferidos pelos mesmos não estão relacionados a vontades ou individualidades autônomas – mas às práticas que organizam a realidade. Por isso, é oportuno refletir sobre as posições de sujeito (pedagogo) que se criam com determinados enunciados emergentes da perspectiva gerencialista de si mesmo. Como estas posições estão sendo definidas, valorizadas, recomendadas e incorporadas pelos acadêmicos? No âmbito de tal discussão, o objetivo central do capítulo é o de visibilizar e de discutir os jogos de verdade presentes na formação docente, com ênfase nos discursos que implicam a produção do pedagogo como *manager* de sua formação. A tarefa principal, no decorrer das análises que serão apresentadas, será a de problematizar como os acadêmicos pensam (e têm pensado) a formação a partir das práticas de governo que os mesmos se submetem e são submetidos no processo de constituição de suas subjetividades. Tendo em vista que as subjetividades são constituídas *na e pela* linguagem e que esta *constrói os sentidos que concedemos ao mundo*, serão destacados, nos discursos, os repertórios de palavras que evidenciam os modos como os pedagogos percebem o processo de formação acadêmica enquanto uma empresa que deve ser habilmente gerenciada sob a lógica concorrencial, e cada vez mais voraz, do mercado.

Desse modo, o capítulo será organizado em cinco seções. Na primeira seção, intitulada *Capital Humano, Empreendedorismo e Educação: reverberações na formação docente*, serão apresentados os conceitos de capital humano e empreendedorismo. Também serão discutidos a emergência e o processo de difusão da chamada cultura empreendedora no âmbito educacional, bem como suas implicações no processo de formação de professores. A partir da apresentação da seção inicial, serão destacados três enfoques (imbricados entre si) que estão presentes nos discursos dos acadêmicos participantes da pesquisa. Tais enfoques analíticos serão apresentados nas seções que descreverei a seguir. A segunda seção, cujo título é *Formação como investimento em capital humano: a vida como business*, enfocará os modos como os acadêmicos têm entendido a formação docente enquanto espaço de investimento a curto prazo. Espaço de investimento marcado pelo consumo incessante de novos conhecimentos tendo em vista a satisfação imediata, destaque profissional e a própria inserção no mercado de trabalho, que se encontra cada vez mais disputado. *Capitalização do conhecimento: capital humano como possível moeda de troca* é o título do terceiro enfoque analítico, no qual são discutidos os modos pelos quais os acadêmicos procuram, incessantemente, por meios de desenvolverem novas competências que sejam atrativas no mercado profissional, sendo empreendedores, flexíveis e adaptáveis às condições cambiantes da sociedade. Na quarta seção, último enfoque de análise, intitulada *Provisoriedade da formação: docência como projeto de vida*, serão discutidos a volatilidade do conhecimento no mundo contemporâneo, o culto da educação permanente e a aversão em relação às coisas a longo prazo, mantras que perpassam os discursos dos pedagogos que serviram como corpus de análise. Encerrando o capítulo, a quinta seção, intitulada *Reflexões sobre a formação docente: proposições a partir da estética da professoralidade*, apresenta reflexões a respeito das possibilidades de discussão dos preceitos supostamente indelévels a respeito do empreendedorismo enquanto valor humano, enfatizando a professoralidade como uma possibilidade de resistência aos poderes normalizadores e institucionalizantes.

10.1 CAPITAL HUMANO, EMPREENDEDORISMO E EDUCAÇÃO: REVERBERAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

A busca pelo “melhor professor” – seleção

A: – Temos muitos currículos de diferentes Universidades e somente duas vagas para serem ocupadas. Estas duas vagas devem ser ocupadas pelos melhores professores.

B: – Precisamos definir um critério de seleção para separar os currículos dos candidatos que serão chamados para entrevista.

A: – Já existe o critério. É simples. O critério a ser levado em consideração é a formação do candidato à vaga. Os investimentos do candidato em formação.

B: - Ok! E a experiência docente?

A: – Não é condição preponderante.

B: – Como assim?

A: – Professores mais jovens, embora não tenham muita prática, não têm vícios docentes, têm mais disponibilidade para aprender, são flexíveis, adaptáveis, pró-ativos, eficazes e retribuem por um período maior o longo investimento que é realizado na formação continuada dos mesmos. Precisamos de colaboradores ativos. Colaboradores que contribuam com novos conhecimentos, e não de trabalhadores.

B: – E quanto à formação inicial?

A: – Todos têm que ter concluído a graduação em Pedagogia, porém devem ter participado do maior número possível de cursos, palestras, seminários, antes, durante e após a conclusão da graduação. O professor não pode parar nunca, pois a todo o momento surgem novas teorizações, métodos de ensino e demandas institucionais. É preciso manter-se vivo e sempre ativo no mercado de trabalho. A concorrência é cada vez mais acentuada.

B: – Cursos na área da educação? Cursos na área de atuação profissional do candidato?

A: – Não necessariamente.

B: – Por que os cursos não precisam ter relação com a área de atuação?

A: – O importante é que o currículo evidencie a constante busca do professor por formação permanente, por novas descobertas e aprendizados. O currículo é a carta de apresentação, ele conta a história do indivíduo e mostra os investimentos do mesmo em seu capital profissional. A partir do currículo, é possível fazer uma leitura dos investimentos realizados pelo candidato em relação à busca por novos conhecimentos e aprendizagens.

B: – Quais cursos?

A: – Nesse caso, valem cursos na área de informática, línguas estrangeiras, música, gestão de projetos, gestão de pessoas, marketing pessoal e palestras de diferentes temas – pois tudo isso faz parte da educação em geral e da excelência profissional de um candidato a professor atualmente. A concorrência é cada vez maior no mercado de trabalho, por isso o professor precisa demonstrar os investimentos que faz em si mesmo (Instantâneo de Formação – Registro do Pesquisador).

Procuro sempre fazer cursos para me atualizar, já que em educação tudo muda rapidamente. O professor precisa *investir muito em si mesmo para se destacar no mercado de trabalho. Fazer cursos, assistir palestras, participar de oficinas é o que realmente me deixa feliz, me satisfaz e me realiza como profissional, ainda que eu muitas vezes não consiga nem mesmo compreender tantas informações e me sinta extremamente cansada com essa rotina atribulada* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo - A15). [grifos meus].

IDENTIFIQUE QUAIS ATIVIDADES FIZERAM PARTE DA SUA ROTINA EM 2010				
Ações	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca
Estipulei metas para melhorar minha formação a curto, médio e longo prazos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Li ou reli um obra importante para minha área de atuação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Busquei informações sobre as novas pesquisas em didática	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Frequentei os cursos oferecidos por minha rede de ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assisti a seminários, palestras e congressos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usei as ferramentas de ensino a distância para me aperfeiçoar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fui assíduo nas aulas da faculdade, especialização ou mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizei, na prática, os conhecimentos adquiridos em cursos teóricos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Compartilhei sugestões com os colegas sobre como melhorar o desempenho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Um diálogo – seleção de professores. A procura incessante pelo “melhor professor”. A busca pelo docente com maior investimento em formação continuada. Investimento traduzido em cursos, seminários e palestras (que não precisam ter necessariamente relação com o trabalho que será desenvolvido em sala de aula) – a serem revertidos em número de pontos acumulados no currículo vitae. A procura pelo jovem professor – pró-ativo, adaptável, flexível, investidor e empreendedor, *manager* de si mesmo, capaz de superar desafios para tornar-se um colaborador eficaz e em destaque na instituição contratante. A transcrição de um relatório elaborado por uma acadêmica do Curso de Pedagogia. Palavras-chave: atualização; mudanças na educação; investimento em si mesma; destaque profissional; satisfação; rotina atribulada; cansaço. A vivência de uma (ultra) maratona formativa. Uma revista – Nova Escola¹⁰⁸. Matéria de capa intitulada: *Você no rumo certo. Uma lista com itens para você fazer um balanço das atividades realizadas em 2010, conferir seus avanços profissionais (e pessoais) e decidir o que levar na bagagem para o ano seguinte.* Uma (auto) avaliação das atividades/investimentos do professor durante o decorrer do ano letivo. Um enunciado. Assinalar com um X as atividades que fizeram parte de sua rotina. Sempre, às vezes, raramente e nunca – indicadores do desempenho do professor em relação aos investimentos realizados em sua própria formação, tendo em vista o aprimoramento de seu capital humano. A partir dos aspectos descritos, pergunto: O que é possível depreender na leitura do diálogo apresentado na abertura da seção, na transcrição do relatório e na ficha de (auto) avaliação em relação à discussão que tem sido desenvolvida desde o início do capítulo? Destaco que é possível perceber, em todos os discursos apresentados, o modo interpelativo, sedutor e persuasivo de como operam as potentes estratégias de governo que são postas em funcionamento para a “captação” (seleção) e também produção de um docente gerencialista.

Docente gerencialista que deve tomar a si mesmo como capital humano, como uma microempresa, que tem que funcionar sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesma para produzir rendimentos e continuar ativa no mercado de trabalho durante todo o decorrer de sua vida útil. Sob tal perspectiva, é importante esclarecer que as estratégias de governo passam a funcionar, quando os indivíduos se identificam e se reconhecem nos discursos emergentes da tecnologia gerencialista, através de um processo de (auto) avaliação de suas condutas, como pode ser percebido na transcrição do relatório apresentado. A partir de tal reconhecimento, os indivíduos passam a compreender essas formas (que estão articuladas aos discursos pedagógicos, curriculares, legislativos, midiáticos, entre vários

¹⁰⁸ Revista Nova Escola ANO XXV – nº238 – Dezembro 2010.

outros) de definir os modos como “deve ser” a formação docente, como algo natural, indelével, que lhes diz respeito, que faz parte de suas vidas, identificando-se e produzindo-se continuamente como *managers* de si mesmos. Ao produzirem-se desse modo, os mesmos passam, então, a explicarem a si e ao mundo a partir de um conjunto de enunciados próprios de um modelo gestor de vida – entrando na ordem do discurso de uma sociedade empresarial (fundamentada em uma lógica diferencial e desigual), constituída por empresas que administram capital humano de sujeitos economicamente ativos.

Nessa direção, é preciso esclarecer que o modelo gestor de vida é proveniente da Teoria do Capital Humano, que foi formulada através dos estudos desenvolvidos por economistas da Escola de Chicago – difusores do neoliberalismo americano¹⁰⁹. Tal teorização teve as suas condições de emergência a partir dos escritos de Adam Smith, em *A riqueza das nações* (1776), de Alfred Marshall, em *Os princípios econômicos do mais valioso investimento dos capitais: os seres humanos* (1920) e obteve seu pleno desenvolvimento na Escola de Chicago, através das teorizações de Gary Becker, Jacob Mincer, Milton Friedman, George Stigler e, principalmente, de Theodore Schultz, com a publicação da obra *O capital humano* (1973). Ao formularem, sistematizarem e divulgarem tal teorização, os economistas definiram o mercado como princípio de inteligibilidade, como chave de decifração da sociedade, tomando os comportamentos e as condutas apresentadas pelos indivíduos como objetos autênticos de análise econômica. A partir de então, a economia começou a ser vista como *economia das condutas, como economia das almas*. Para tanto, os estudos desenvolvidos pelos teóricos da Escola de Chicago realizaram-se tendo como foco de

¹⁰⁹ Foucault (2008b) destaca como sendo as principais versões do neoliberalismo do século XX: o *Ordoliberalismo* (neoliberalismo alemão – Alemanha Ocidental do pós-guerra) e *A Escola de Chicago* (difusora dos preceitos do neoliberalismo americano – Estados Unidos e França). Conforme o filósofo, a versão alemã e a versão americana do neoliberalismo procuraram responder à crise do liberalismo. Tal crise foi decorrente das ameaças à liberdade representadas pelo aumento do custo econômico, desencadeado pelo socialismo, pelo nacional socialismo e pelo fascismo. As respostas a tais ameaças à liberdade apoiaram-se em mecanismos de intervenção econômica, que constituíram a base na qual se estruturaram e se desenvolveram as artes de governar neoliberais. Nesse sentido, Veiga-Neto (2000, p.196) esclarece que “das duas alternativas que se apresentaram ao liberalismo na década de 1940, a versão da Escola de Chicago parece ter sido a que mais fortemente se estabeleceu. De fato, seja mais pela posição hegemônica dos Estados Unidos – o grande vencedor da II Guerra –, ou mais pela vontade de diversificação dos mercados, ou mais pela orientação dada pelos organismos internacionais de financiamento,– ou seja por tudo isso junto – o que importa é reconhecer que foi a versão norte americana a que passou a nortear as políticas econômicas dos países do Ocidente (numa primeira fase) e, depois, praticamente de todo o mundo”.

Pode-se dizer, portanto, que uma das características fundamentais do neoliberalismo americano (precursor da Teoria do Capital Humano) foi a utilização das análises econômicas para a compreensão de fenômenos sociais e a generalização da forma empresarial a todos os modos de conduta dos seres humanos. Ressalto que, para um aprofundamento da temática em discussão, as referências a respeito do *neoliberalismo alemão* podem ser encontradas em Foucault (2008b) no curso *O Nascimento da Biopolítica*, nas aulas de 31 de janeiro a 07 de março. A respeito do *neoliberalismo americano*, as referências encontram-se no mesmo livro, nas aulas de 14 de março a 4 de abril.

pesquisa as seguintes questões: a) Como se produz e se acumula o capital humano? b) Quais os elementos que compõem o capital humano? c) Quais são os elementos inatos ou hereditários do capital humano? d) Como o capital humano pode ser adquirido através das políticas educacionais? Portanto, o problema fundamental colocado a partir das questões apresentadas, foi o de fazer a análise do trabalho em termos econômicos e o de investigar como os trabalhadores utilizam os recursos de que dispõem em termos de capital humano.

Especificamente em relação ao ensino, Schultz (1973, p.55-57) em sua obra: *O valor econômico da educação* definiu algumas atribuições das instituições escolares para o desenvolvimento do capital humano, dentre as quais elencou: o “investimento em pesquisa; a descoberta e cultivo dos talentos dos indivíduos; a difusão de instruções para que os indivíduos saibam lidar com as flutuações das oportunidades de emprego e a preparação para o exercício do magistério”. Este mesmo autor diz ainda que “formar capital humano pela educação condiz com a visão de que a instrução e o progresso no conhecimento constituem importantes fontes de crescimento econômico” (*Ibidem*, p.63). Para comprovar seus argumentos, o economista utilizou como referência a realidade vivenciada pelos Estados Unidos no final da década de 1960, que segundo ele, por terem investido em educação, poderiam ser considerados como a maior fonte de capital humano do mundo. Por essa via, o autor enfatizou a importância dos investimentos educacionais e a necessária operacionalização dos princípios de sua teoria nos países em desenvolvimento. A partir de tais considerações, é possível perceber o modo como a educação na ótica dos economistas, passa a ser analisada através do jogo neoliberal da empresa, no qual o desenvolvimento econômico dos países, não depende de terras, máquinas, tecnologia ou energia, mas exclusivamente de conhecimento enquanto potente moeda de troca.

Para os economistas, através de suas pesquisas, introduzirem o trabalho no campo da análise econômica, conforme Foucault (2008b, p.307), foi “necessário situar-se do ponto de vista de quem trabalha; foi preciso estudar o trabalho como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha”. Situar-se do ponto de vista do trabalhador, significou fazer com que pela primeira vez, o ser humano não fosse apenas um objeto da análise econômica (objeto de oferta e de procura na forma de força de trabalho), mas um sujeito econômico ativo. A partir dessa lógica, deixou de fazer sentido pensar o indivíduo e o capital como sendo exteriores um ao outro. Deixou de fazer sentido pensar que um grande executivo representante de uma transnacional é representante do capital e um operário, por exemplo, é objeto de exploração do capital. Por esta via, de acordo com Gadelha (2009b, p.149) “as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer

constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital”. Desse modo, formar e aprimorar o capital passa a ser entendido como fazer e gerir investimentos na educação, na saúde, na mobilidade das pessoas, nos afetos e em todos os tipos de relações estabelecidas entre os indivíduos – seja no âmbito do trabalho ou até mesmo em casa no que diz respeito ao casamento e a criação dos filhos. Para tornar possível esse trabalho, as estratégias de governo neoliberal passam a investir na subjetividade dos trabalhadores através de suas escolhas e decisões. Ocorre assim, uma passagem da análise dos aspectos estruturais do processo econômico, para o escrutínio do indivíduo, de sua subjetividade, de suas escolhas e das condições de produção de sua vida.

Tendo feito estas considerações, cabe então focar o conceito de capital humano, através dos estudos de pesquisadores que problematizaram os efeitos da teorização dos neoliberais da Escola de Chicago no âmbito social. Conforme afirma López-Ruiz (2007, p.183), o capital humano pode ser entendido como “um conjunto de capacidades, destrezas e talentos que, em função do avanço do capitalismo, tornou-se valor de troca”. Para tratar do mesmo conceito Foucault (2008b), ressalta que o capital humano pode ser definido como o conjunto de todos os fatores físicos e psicológicos que tornam uma pessoa capaz de receber um salário. Este autor esclarece ainda, que em termos econômicos, o trabalhador é considerado como uma *máquina* que comporta aptidões e competências que serão revertidas em capital. Por esta razão, a economia será considerada a ciência encarregada de definir que habilidades, destrezas e capacidades será necessário desenvolver (investir) nos indivíduos, e em que momento será preciso uma alteração de investimento.

A partir das referidas considerações, outro aspecto a ser ressaltado é a constituição do capital humano. Conforme definem os teóricos da Escola de Chicago, o capital humano é constituído por elementos hereditários e elementos adquiridos. Os elementos hereditários fazem parte do equipamento genético que recebemos de nossos ascendentes. Nesse sentido, cabe lembrar as potentes estratégias de governo que são operacionalizadas através do trabalho desenvolvido pelos serviços de aconselhamento genético, nos quais se realiza o reconhecimento/rastreamento dos indivíduos de risco e do tipo de risco que os mesmos apresentam no decorrer de suas existências¹¹⁰. Em relação a tal aspecto, atualmente é possível

¹¹⁰ Especialmente no que se refere à problematização das estratégias de governo postas em funcionamento durante os processos de aconselhamento genético, indico a leitura da pesquisa de: RIPOLL, Daniela. *Aprender sobre a sua herança já é um bom começo: ou de como tornar-se geneticamente responsável* – Porto Alegre/RS. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Também recomendo a leitura do artigo intitulado *Os investimentos em “capital humano”*, de Susel Oliveira da Rosa. Tal artigo consta

citar como exemplo (entre tantos outros) os casais que pretendem ter filhos e procuram os serviços de aconselhamento genético no intuito de minimizar riscos futuros para sua prole. Em tal perspectiva, é interessante observar o modo como o mecanismo de “produção dos indivíduos” passa a relacionar-se diretamente com uma problemática econômica e social, através do que os neoliberais definiram como sendo os elementos hereditários do capital humano. Por outro lado, é importante destacar que a atenção dos neoliberais é muito mais intensa em relação aos elementos adquiridos do capital humano. Através da análise minuciosa dos elementos adquiridos que constituem o capital humano das populações, são discutidos os problemas econômicos enfrentados pelos países e alternativas são apresentadas a partir do que os economistas denominam como investimentos educacionais. A esse respeito, é conveniente citar Schultz (1973, p.53) quando afirma que:

a característica distintiva do capital humano é a de que ele é parte do homem. É humano porque se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou de ambas as coisas. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. Tem de acompanhar, sempre, o seu capital humano, quer sirva na produção ou no consumo.

A partir de tal exposição, destaco a pretensa naturalidade com que são apresentados os investimentos para formar as espécies de (indivíduos) competência-máquina enquanto alternativa de desenvolvimento econômico. Especialmente no que se refere ao contexto contemporâneo, pode-se dizer que esses investimentos são constituídos, por exemplo, pelo tempo que os pais dedicam aos filhos, pelas horas que uma mãe passa com seu filho quando ele ainda está no berço (lembrem-se da ampliação facultativa da licença maternidade), do planejamento do tempo das crianças e jovens de classes mais abastadas que têm suas agendas cada vez mais atribuladas por aulas de línguas estrangeiras, esportes, música, artes, entre outras atividades que visam desenvolver novas competências nesses indivíduos. No mesmo contexto, também é possível citar, como exemplo de investimentos educacionais, a difusão de propostas que atendem às crianças oriundas de famílias de baixa renda no turno inverso ao da escola, no intuito de estimular o seu desenvolvimento educacional, das propostas governamentais de Educação de Jovens e Adultos que buscam a erradicação do analfabetismo no país, dos programas constituídos pela parceria entre o governo e a iniciativa privada como

o intitulado *Todos pela Educação*, o ProUni – Programa Universidade para todos, que foi instituído pelo Governo Federal do Brasil em 2004 e tem como proposta oferecer aos alunos de baixa renda bolsas de estudos (integrais ou parciais) em faculdades privadas, concedendo a essas a isenção de alguns tributos fiscais, dos aprendizados dos indivíduos no decorrer de suas vidas – seja pela via da formação (Educação Básica e Ensino Superior) ou seja pela via da autoformação, entre outros inúmeros exemplos que poderiam ser elencados.

Desse modo, ao apresentar os referidos exemplos e tecer tais comentários, é importante dizer que o trabalhador, ao formar um todo com suas competências, passa, então, a ser visto como uma máquina produtora de fluxos de renda¹¹¹, que serão recebidos em benefício de suas atividades durante o decorrer de sua existência. A partir de tal lógica, o capital começa a ser definido como estratégia que possibilita uma renda futura, tornando-se indissociável de quem o detém. Em outras palavras, conforme afirma Foucault (2008b, p.308), “a aptidão para trabalhar, a competência, o poder de fazer alguma coisa, não podem ser separados de quem é competente e pode fazer essa coisa”. O conceito de capital passa, então, a ter como referências características e atributos que, até então, eram exclusivos dos seres humanos. Por esta via de análise, os atributos humanos, ao serem transformados em capital e tornarem-se objeto de análise econômica, passam a ser abstraídos das pessoas que os detêm, alinhando-se em função de um fim externo a elas. Devido aos referidos deslocamentos, o investimento torna-se uma palavra de ordem no mundo contemporâneo. Além dos investimentos das famílias em seus filhos, dos governos e das empresas privadas em educação, nesta lógica empresarial, é necessário que os indivíduos sejam produtivos e invistam no desenvolvimento de suas próprias habilidades, destrezas e aptidões, para que as mesmas sejam revertidas em capital humano. Pelas considerações expostas, é possível afirmar que passa, então, a existir uma relação muito próxima entre a Teoria do Capital Humano e a Educação – nesse caso também incluo a formação de professores. Tal teoria confere extrema importância à educação, já que passa a compreender a mesma como um eficaz investimento,

¹¹¹ Nesse caso, é importante esclarecer ao leitor a opção por utilizar a expressão *fluxos de renda* e não *renda*. Fluxos de renda, e não renda, porque, conforme Foucault (2008b, p.309), “a máquina constituída pela competência do trabalhador não é, de certo modo, vendida casualmente no mercado de trabalho por certo salário. Na verdade, essa máquina tem a sua duração de vida, sua duração de utilizabilidade, tem sua obsolescência, tem seu envelhecimento. De modo que se deve considerar que a máquina constituída pela competência do trabalhador, a máquina constituída, digamos, por competência e trabalhador individualmente ligado, vai, ao longo de um período de tempo, ser remunerada por uma série de salários que, para tomar o caso mais simples, vão começar sendo salários relativamente baixos no momento em que a máquina começa a ser utilizada, depois vão aumentar, depois vão diminuir com a obsolescência da própria máquina ou o envelhecimento do trabalhador na medida em que ele é uma máquina”. Portanto, a partir das considerações expostas, é possível perceber que não se trata de uma concepção de força de trabalho, mas de capital – competência na qual o trabalhador é entendido como uma empresa para si mesmo.

que pode ser revertido em aumento da produtividade do trabalhador e também na maximização crescente de seus rendimentos ao longo de sua vida.

Apresento tais considerações com a intenção de enfatizar que o indivíduo idealizado pelos teóricos do capital humano é um *manager*. Um indivíduo incitado a administrar a sua própria vida e a se autorregular, enquanto uma microempresa que precisa ser produtiva e reconhecida para continuar fazendo parte do jogo do mercado, através do aprimoramento e diversificação dos serviços oferecidos ao consumidor. Nesse sentido, também é viável destacar que a liberdade de tal indivíduo e sua suposta autonomia são conceitos utilizados como forma de governo do mesmo. Por esse motivo, a liberdade é orientada por discursos que pretendem capacitar o indivíduo ao seu exercício. Todos são considerados livres para administrar a excelência do próprio desempenho profissional, garantindo, desse modo, o alcance de resultados satisfatórios nas instituições em que atuam. Assim, é na autorregulação dos seres humanos que o modelo gestor de vida procura atingir o seu desempenho total, disseminando-se por todos os âmbitos de suas vidas. Em tal contexto, pode-se dizer que “é a própria vida, a vida de cada um, que se torna um negócio, um negócio a ser gerido e administrado, como se faz na gestão de qualquer empresa, conforme assegura Gadelha (2010, p.130) em seus escritos. Nesse caso, torna-se imprescindível que todos os indivíduos assimilem os valores, as competências e as tecnologias que lhes são apresentadas como necessárias para tornar-se um empreendedor de sucesso. Conforme o referido autor, o empreendedor em sua versão contemporânea “*se vê transmutado em num indivíduo micro-empresa, ‘Você S/A’, que busca produzir e acumular capital humano e que deve fazer isso tendo em vista tornar-se um empreendedor de sucesso*” (GADELHA, 2010, p.130) [*grifo meu*]. Assim, o empreendedorismo passa a ser visto como uma visão de mundo, um modo de ser, estar e conviver, um estilo de vida a ser adotado e constantemente exercitado.

Dentro desse contexto, é possível argumentar que existe uma relação imanente entre o modelo gestor de vida (emergente do neoliberalismo americano) e o empreendedorismo, assim como as reverberações de tal processo na formação de professores. Atualmente, percebe-se um investimento estratégico referente à formação docente (das políticas públicas, das instituições escolares públicas/privadas, das pedagogias culturais, dos currículos acadêmicos, da legislação, entre outros exemplos), que estimula os acadêmicos a entrar no jogo regulatório do modelo gerencialista de si mesmo – tendo em vista a produção de indivíduos empreendedores. Corroborando com tais colocações, ressalto que os acadêmicos participantes da pesquisa evidenciaram, em seus discursos, o entendimento de que são seres humanos empreendedores, competidores, que necessitam de uma incessante formação na

tentativa de considerarem a si mesmos (e serem considerados pelos seus pares) profissionais competentes, capazes de realizar grandes feitos pela educação e redenção social de seus alunos. Demonstraram, também, que assumem, desde a graduação, a missão de transformarem-se, no percurso de toda a existência, enquanto indivíduos que precisam impor a si mesmos a prescrição de aprenderem a todo o momento, pois, conforme os relatos dos mesmos, não há como sossegar diante da expansão da informação/formação que a todo o momento convoca para que seja realizado um novo investimento no futuro profissional. Dessa forma, é constituído um novo ser social, um sujeito regido pelos valores do mercado, um sujeito que busca a vitória e que sabe que, para vencer, deve ser competente e ter posição de destaque entre seus pares.

Tendo realizado estas considerações, encerro a presente seção esclarecendo que, de forma alguma, pretendo negar a importância e a produtividade da formação continuada e dos processos de autoformação na trajetória docente. Enquanto professor, acredito na formação através de um processo que seja decorrente das experiências que o acadêmico constitui no decorrer de sua trajetória, e não a partir de um modelo regido pela economia, cuja gestão é exercida pelo mercado. Como já referi anteriormente, pretendo apenas visibilizar, no decorrer das análises que serão apresentadas, as reverberações da cultura do empreendedorismo e os modos como tais demandas produzem práticas de governo de si que excluem a possibilidade de vivência da experiência nos processos de composição da docência.

10.2 FORMAÇÃO COMO INVESTIMENTO EM CAPITAL HUMANO: A VIDA COMO BUSINESS

Investimento: Ato ou efeito de investir. **1.** Investida acompanhada geralmente de agressão, violência, ataque. **2.** Aquilo que se adquire, porque permite realizar determinado trabalho a custo mais baixo ou mais eficientemente, ou porque se valorizará com o tempo. **3.** Aplicação de recursos, tempo, esforço, etc. **4.** Ato de promover ou tomar posse, geralmente em cargo público; investidura. **5.** Utilização de capital em determinado negócio ou empresa visando à obtenção de lucros. **6.** Ato ou efeito de investir, numa empresa, capitais destinados a seu equipamento, à aquisição de meios de produção, etc. **7.** Fato de determinada energia psíquica estar ligada a uma representação ou grupo de representações. **8.** Deslocamento da energia pulsional (libido), supostamente originada no id, para pessoas ou objetos, sob a influência reguladora do ego. **9.** Carga afetiva dada a um objeto ou a uma ideia. **10.** Totalidade de recursos financeiros empregados em bens de capital na manutenção de máquinas, equipamentos, etc (HOUAISS, 2001, p.1664).

Diálogo – MBA (Master in Business Administration) - Investimento

A: – Agora que você terminou a graduação em Pedagogia, seria interessante cursar um MBA para ampliar os horizontes.

B: – MBA? Tem MBA na área de educação?

A: –Estou falando em MBA em Gestão de Pessoas. MBA em Gestão de Projetos. O MBA é um diferencial no currículo. É um investimento a curto prazo com retorno garantido no mercado de trabalho educacional.

B: –Tenho outros planos. Pretendo cursar uma especialização em Gestão Educacional, pois tem uma relação maior com o trabalho que pretendo desenvolver futuramente. Além disso, o MBA é um curso de formação de executivos, nas diversas disciplinas de administração, nas quais são estudadas matérias de marketing, finanças, recursos humanos, contabilidade, etc.

A: – Outro curso na área educacional? Você está perdendo o seu tempo. O importante é buscar um diferencial no mercado de trabalho. As escolas privadas atualmente estão valorizando muito as contribuições da administração no trabalho pedagógico. Eu estou adorando o MBA. Estudos de casos, elaboração de projetos, discussões, leituras interessantes, pessoas inteligentes e muitas experiências inovadoras desenvolvidas no processo de Gestão de Pessoas vivenciadas em outros países. Assuntos muito importantes que podem ser facilmente adaptados para o trabalho educacional. Você sabe que na área educacional lemos alguns livros e já nos tornamos experts. É uma repetição sem fim, sempre as mesmas teorias.

A: – Não pretendo cursar MBA. Não tenho nenhum interesse na área empresarial. A minha escolha inicial já foi realizada na graduação. Sou pedagogo.

A: – Tem certeza?

B: – Claro. Como eu ainda não li tudo, vou continuar na área educacional. (Instantâneo de Formação – Registro do Pesquisador).

Respiro fundo e não me desmotivo com as adversidades, pois *sei da necessidade do professor investir em sua constante formação*. (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A12). [*grifos meus*].

Investimento tornou-se uma palavra-chave no mundo contemporâneo. No entendimento de López-Ruiz (2007), atualmente vem-se operacionalizando um deslocamento conceitual-valorativo do consumo para o investimento. Os gastos com os bens e serviços realizados pelas pessoas estão deixando de ser entendidos exclusivamente como ações de consumo – passando a ser vistos como investimentos. Os gastos deixam de ter como função apenas a satisfação imediata das necessidades humanas, pois o seu objetivo passa a ser uma suposta produção futura. Por essa lógica, realizar um curso, matricular o filho em uma escola de “excelência”, estudar línguas estrangeiras, fazer cursos de informática, contratar um *personal trainer*, consultar com um nutricionista, assistir a uma palestra, participar de uma oficina, realizar um curso de pós-graduação, comprar um livro, realizar uma viagem de férias deixam de ser entendidos como um gasto e passam a ser considerados um investimento – um investimento no desenvolvimento de capital humano que *poderá ser* revertido em uma produção futura. Conforme destaca o referido autor, o que interessa ao mercado não é apenas se as pessoas possuem um conhecimento determinado, mas o conjunto de capacidades, habilidades e destrezas – *aptidões* – que elas possuem e como estas vêm sendo desenvolvidas e treinadas. Por esse motivo, é preciso investir permanentemente na formação. Investir na formação significa desenvolver constantemente novas aptidões, destacar-se entre os concorrentes, buscar incessantemente novas informações e surpreender os futuros

empregadores através de um currículo que contemple um número significativo de práticas inovadoras e renováveis. Por outro lado, é imprescindível ressaltar que, em uma sociedade líquido-moderna, os investimentos realizados em formação não são mais garantia de um retorno futuro, pois se corre constantemente o risco de as informações adquiridas tornarem-se obsoletas. Exemplos de tal afirmação podem ser observados através do grande número de livros, revistas, materiais didáticos (advindos de “sistemas de ensino” privados), endereçados aos professores, que são publicados anualmente. Pode-se depreender, então, que investir jamais possui um fim em si mesmo, pois tal tarefa faz-se em busca de um benefício que está muito além dela. Nesse ponto, é preciso destacar que os discursos correntes de que os professores devem investir no desenvolvimento de novas aptidões para qualificação do ensino derivam diretamente da concepção do consumo como investimento.

Em tal contexto, investir torna-se mais do que uma simples ação, passando a configurar-se como um modo de gerir a própria vida, pois, como afirma Ehrenberg (2010, p.11), “cada um deve aprender a se governar por si mesmo e a encontrar as orientações para sua existência em si mesmo”. Um aprendizado que faz parte de uma lógica na qual o acento é atribuído ao indivíduo enquanto *manager* de sua formação. Nesse caso, através de uma lógica de controle contínuo, o acadêmico torna-se responsável por sua atualização permanente (desde a graduação) e pelo planejamento de suas escolhas – iniciando uma maratona formativa. Maratona formativa infinita, que é emergente das novas configurações, dos conceitos de educação e de profissão que se encaminham cada vez mais para uma perspectiva de controle contínuo e formação contínua dos indivíduos. Em relação a tal discussão, Deleuze (1992, p.216), ao marcar as mudanças nas sociedades contemporâneas, afirma que se pode prever que “a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – 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”. E é neste sentido atribuído pelo autor em relação à formação permanente que podemos perceber a passagem do governo dos outros para o governo de si mesmo, no qual se atinge a subjetividade dos acadêmicos, exercendo, de forma sutil, o controle e o monitoramento dos investimentos realizados pelos mesmos. Isso ocorre porque, em um mundo regido pela economia, cuja gestão é exercida pelo mercado, é necessário ativar novas práticas de governo, que possibilitem ao indivíduo perceber-se como alguém autônomo e livre para realizar as suas próprias escolhas.

Autonomia e liberdade, nesse contexto, significam saber comportar-se de acordo com determinadas regras, saber conduzir suas próprias condutas e gerenciar com competência as

próprias escolhas e os riscos advindos das mesmas – ou seja, ser capaz de tornar-se um empresário de si mesmo, mantendo-se ativo no jogo neoliberal do mercado de trabalho. Por essa lógica, a partir dos discursos que serão apresentados, é possível evidenciar a figura de um acadêmico investidor/consumidor, com a sua competência em consumir (novas formações) e sua disposição para competir pela melhor colocação profissional. Desse modo, “inventa-se” um ser social regido pelos valores do mercado, que busca os investimentos em formação como modos de alcançar a vitória e de ser competente, mesmo que, para isso, tenha que tornar-se uma mônada investidora, uma microempresa, conforme havia referido no início do capítulo. Tendo em vista tal exposição, apresento, a seguir, alguns excertos de transcrições de memoriais e relatórios escritos pelos acadêmicos, nos quais se destacam discursos sobre a formação enquanto investimento em capital humano.

Vejo-me como uma professora constantemente provisória. Muito atenta e com o olhar apurado para modificar-me e tentar melhorar sempre. Por isso, sempre faço investimentos em minha formação profissional. Eu sei que esses investimentos devem ser constantes, não podemos parar nunca, pois, caso contrário, acabamos perdendo o lugar no mercado de trabalho (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A20). [grifos meus].

Aprendi ser uma professora organizada, flexível, dedicada e criativa. Tenho procurado participar de formações buscando sempre mais e mais conhecimentos, pois terei retorno somente a partir dos investimentos fizer em minha formação. Estou sempre fazendo cursos, assistindo palestras, vendo as novidades que aparecem. Algumas coisas não fazem muito sentido no momento, mas sei o quanto é importante eu estar em formação constante (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A15). [grifos meus].

Quanto mais estudo, mais vejo que tenho muito que aprender, e tento fazer de várias maneiras. Tento aprender através de leituras, palestras, cursos e das aulas que gosto. Tudo isso é uma forma de planejar o meu futuro profissional. A colocação em um bom emprego depende dos cursos que fazemos e dos conhecimentos que demonstramos nas entrevistas (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A10). [grifos meus]

Sou extremamente exigente, flexível e autocrítica, e em alguns momentos isso me deixa cansada, o que reflete no andamento de minhas aulas. Porém, sei que avaliar-se constantemente é importante. Procuro sempre melhorar para ser uma professora atualizada e bem informada. Uma professora que estuda sempre, que participa de cursos, palestras, seminários e que não para nunca (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A21). [grifos meus].

Como aluna do 5º semestre eu me vejo com o desejo de acabar o curso e, se tudo der certo, fazer mestrado em outra área. Gosto do tema da educação e sempre vou me interessar, mas sinto uma inquietação (talvez mais pessoal do que um problema da área) em poder defini-lo por uma abordagem outra, externa e mais concreta; e não mais como alguém de dentro do campo. Acho que a educação deve ser estudada e definida também por outras áreas que não seja ela mesma, o que dá um pouco de “pé no chão” para algumas premissas educacionais – e que isso seja usado como contribuição e não tanto como crítica deslegitimadora da “causa”. (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A02). [grifos meus].

Na verdade o curso tem me causado o efeito de buscar informações. A maior parte das disciplinas que curso tem a sigla EJA somente na súmula. Então, todas as dúvidas que tenho a respeito da Educação de Jovens e Adultos, eu mesma tento buscar em leituras paralelas. Volto a dizer que não sei até que ponto uma “habilitação geral” é proveitosa para mim, nesse caso. Suponho que, ao me formar terei que buscar uma especialização ou uma vaga de mestrado para aprofundar meus conhecimentos nesta área que, desde o princípio do curso, eu já tinha maior interesse, mas não pude “nortear” meus estudos por ela em virtude da “rigidez” do novo currículo. (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A03). [grifos meus].

A partir da leitura do material de análise apresentado, é possível perceber que tais enunciados aproximam-se da ordem do discurso empresarial, fortemente atravessado por uma lógica concorrencial, que atribui ao próprio indivíduo a responsabilidade pela sua atualização permanente, pelo planejamento de seus investimentos educacionais e pela obtenção de êxito em suas escolhas profissionais. Evidencia-se, também, o que Boltanski e Chiapello (2009, p.466) denominam como sendo “a tensão entre a exigência de flexibilidade e a necessidade de ser alguém, ou seja, de possuir um eu dotado ao mesmo tempo de especificidade (‘personalidade’) e permanência no tempo”, através de incessantes investimentos na formação. Por esse motivo, pensando especificamente na formação generalista do pedagogo, é preciso reiterar que esse profissional é integrante de uma sociedade líquida, na qual, conforme Bauman (2007, p.7), “as realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes porque, em um piscar de olhos, os ativos, se transformam em passivos, e as capacidades em incapacidades”. Profissional que precisa demonstrar plasticidade, adaptabilidade e flexibilidade no exercício de diferentes funções e também na assunção dos riscos pelo sucesso ou fracasso dos seus próprios empreendimentos. Conforme pode ser observado nos registros transcritos, os futuros pedagogos descrevem a importância da formação continuada enquanto um modo de ser bem-sucedido e de permanecer ativo no mercado de trabalho, já que os mesmos sabem que suas condições de ação e estratégias de reação profissional envelhecem rapidamente – tornando-se obsoletas. Em relação a esse aspecto, cabe lembrar que os participantes da pesquisa ainda encontram-se no processo inicial de formação acadêmica – a graduação – e já se demonstram excessivamente preocupados com a obsolescência dos conhecimentos que estão sendo aprendidos no decorrer do curso. É possível dizer que tal preocupação se deve ao fato dos mesmos buscarem, a qualquer custo, manterem-se funcionais e desejáveis diante de um futuro mercado de trabalho imprevisível, arredo e, muitas vezes, implacável. No limite, podemos perceber que, em um contexto de mudanças e incertezas, marcado por um processo ascendente de individualização das pessoas, no qual se evidencia a exigência incessante de conhecimentos e aptidões sempre

renováveis, existe a produção de um ambiente ambivalente, marcado pela insegurança e ansiedade, conforme pode ser observado nos excertos que serão apresentados a seguir.

O estudante de Pedagogia é como *um dedo sem digital*. Durante todo o período de graduação é assolado pelo dilema de Hamlet: "to be or not to be, this is the question". (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A01). [grifos meus].

O meu maior medo é, se eu tiver que lançar mão do meu diploma de pedagoga para trabalhar, eu seria uma boa professora? E a minha maior lástima é a sensação de acabar uma graduação que não me serviu para quase nada – nem um pouco de teoria e nem de pesquisa social. Fiz um curso da área de Humanas, que não me serviu nem para me “convencer” de que eu deveria e/ou poderia dar aulas (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A02). [grifos meus].

Atualmente *me vejo muito desiludida* com as contribuições ainda possíveis da graduação em Pedagogia: meu interesse é em pesquisa social (talvez até me debruçando sobre a área da educação) e, dado o currículo “engessado” que nos obriga a ter “múltiplas habilitações”, não pude me aprofundar e me direcionar para uma área específica de formação – no caso, a pesquisa (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A01). [grifos meus].

Preocupa-me, porém, tamanha vulnerabilidade, em um curso de graduação que visa formar sujeitos capazes de assumir uma função social através da prática pedagógica. *Ao final deste semestre estarei exatamente na metade do curso, e certamente aprendi muito menos da metade do que gostaria*. Como me restam ainda dois semestres de disciplinas teóricas – visto que os dois últimos semestres do curso são reservados ao estágio obrigatório e à elaboração do TCC - *tento não perder as esperanças de que, ao final no curso, sentir-me-ei apta a exercer a prática docente*, no mínimo no âmbito ao qual me propus, ainda que meu diploma me reconheça apta a exercer a Pedagogia em todas as formas possíveis, em nível de graduação (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A04). [grifos meus].

Assusta-me, portanto, as inúmeras “divagações pedagógicas” de nossas aulas, que facilmente partem para discussões embasadas em opiniões e perspectivas do senso comum e a falta de exposição da teoria em conexão com a prática docente efetiva. Lemos e discutimos perspectivas de mil e um autores a cerca de mil e uma questões referentes, por exemplo, aos modos de subjetivação dos sujeitos, porém, não me ensinam a trocar fraldas. Por que haveria de ser mais importante a perspectiva de um sujeito que não conheço e que não me conhece, não conhece a minha realidade ou nenhum dos meus alunos, do que a prática por mim exercida no mínimo quinze vezes ao dia, e que sei ser uma etapa fundamental da constituição da criança enquanto sujeito? (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A04). [grifos meus].

As múltiplas habilitações do pedagogo deixam a desejar. *A sensação que fica é que não estamos habilitados (ou, exagerando menos, não somos profissionais completos e competentes)* em nenhuma das áreas de atuação (tanto os níveis de ensino, quanto na questão de sermos pesquisador-professor). (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A02). [grifos meus].

Ainda como consolo e tentativa de amenizar a frustração diante do curso, *procuro encarar a graduação como um primeiro passo, quase que um pequeno alicerce, sobre o qual precisarão ser construídos muitos andares*, através de uma sempre continuada formação, *para que desse modo eu possa entrar no mercado de trabalho*. (Transcrição de Memorial – Pesquisa Piloto – A04). [grifos meus].

É como se os participantes da pesquisa estivessem vivendo na cidade de Leônia – descrita por Calvino (1990) em sua obra *As cidades invisíveis*. Cidade na qual os habitantes diariamente jogam fora o que lhes serviu no dia anterior: enciclopédias, tubos de pasta de dente, roupas, pianos, lâmpadas, porcelanas, panelas, talheres, escovas, brinquedos, móveis – entre tantos outros utensílios –, e a vida recomeça do zero interminavelmente. Todos os dias buscam-se novos produtos para serem utilizados e, logo depois, depositados no lixo. Tudo parece perfeito, porém os moradores da cidade têm um grande problema com a imensa quantidade de lixo acumulado e com a materialidade incômoda daquilo que não lhes serve mais. Devido ao acúmulo de lixo, os moradores da cidade em questão demonstram-se decepcionados. Realizando uma aproximação dos excertos apresentados com a metáfora do texto literário, pode-se perceber o caráter ambivalente do posicionamento exposto nos registros dos acadêmicos. Ao mesmo tempo em que os participantes da pesquisa argumentam em relação à necessidade de formação continuada e sobre a descartabilidade dos conhecimentos, os mesmos expressam, através de um *léxico da decepção* (marcado por vocábulos como *dilema, medo, susto, preocupação, desilusão*), um desejo de totalidade, ou seja, que o Curso de Pedagogia, através do currículo e das aulas ministradas pelos professores, encontre todas as respostas para as suas dúvidas em relação ao exercício da docência. Tal busca pela totalidade de conhecimentos não é um anseio apenas dos futuros pedagogos, mas uma característica da forma escolar moderno-sólida, na qual as instituições de ensino ainda permanecem situadas – mesmo que totalmente em fragmentos.

Embora os jovens acadêmicos percebam a formação continuada como uma marca contemporânea e assumam-se como *managers* da própria trajetória profissional – de modo ambivalente –, os mesmos ainda almejam, na graduação, uma forma de satisfação imediata de todas as suas necessidades intelectuais e uma graduação que os habilite a *legislar* sobre a educação. Angustiados, os acadêmicos tentam encontrar referenciais que possam conduzi-los com segurança a um oásis seguro, ainda que tal oásis não seja mais do que uma miragem.

A esse respeito, é importante esclarecer que a Universidade, desde sua emergência, foi concebida para um mundo ordenado, com projetos de longa duração e com a perspectiva de formar intelectuais – *legisladores* – supostamente aptos a definir os rumos da vida social através de seus conhecimentos¹¹². Enfim, torna-se evidente, através da discussão

¹¹² Tendo em vista o aprofundamento da temática em questão, recomendo a leitura da seguinte obra: BAUMAN, Zygmunt. *Legisladores e Intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. 277p.

desenvolvida, que um dos traços característicos do modo de vida contemporâneo é a vivência da incerteza constante, marcada por uma sucessão de reinícios, no qual o único tempo que realmente importa é aquele em que os indivíduos singularizam-se incessantemente em busca de alternativas (sempre provisórias) para suas próprias inquietações. Tempo precário, que não pode manter a forma ou permanecer na mesma direção por muito tempo. Tempo que, conforme Bauman (2007, p.9), se deve ir em frente, “despindo-se a cada dia dos atributos que ultrapassaram a data de vencimento e dismantelamento, repelindo as identidades que estão sendo montadas e assumidas”. Tempo em que é preciso investir em si mesmo e estar permanentemente atento e preparado, para que toda atividade desenvolvida possa tornar-se *business*. A partir de tais considerações, informo que, na próxima seção, serão discutidos os processos de desenvolvimento e capitalização do conhecimento, enfocando os modos como os conhecimentos têm sido descritos enquanto moeda de troca na sociedade contemporânea.

10.3 CAPITALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO: CAPITAL HUMANO COMO POSSÍVEL MOEDA DE TROCA

Considero-me criativa, porém em constante cobrança *para ser uma excelente professora. Hoje em dia o mercado de trabalho é muito concorrido.* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A08). [grifos meus].

Acho importante ressaltar que *me dedico muito em fazer mais do que é o obrigatório.* Por exemplo, não consigo deixar de fazer cadeiras eletivas, por mais que já tenha passado do que é necessário obrigatoriamente. *Estou sempre (mesmo sem tempo algum) fazendo cursos, oficinas, enfim, de diversos temas, para tentar aprender sempre mais, para refletir sempre mais* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A12). [grifos meus].

Sendo a primeira profissão que escolhi desde criança, *sempre procuro me aperfeiçoar através de muitas palestras, cursos e também em alguns grupos de estudos.* Procuro me atualizar *diante de propostas novas* que vão aparecendo nas escolas em que trabalho (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A17). [grifos meus].

Desde o início da graduação, *sempre tive a preocupação de estar estudando sem parar, mesmo cansada* e felizmente tenho conseguido. *Não podemos ficar sem atualização constante, pois caso contrário, não conseguiremos bons empregos. Por isso considero importante fazer muitos cursos* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A23). [grifos meus].

Acho fundamental estar sempre me atualizando, seja na troca de experiências, cursos, palestra, disciplinas eletivas, no conhecimento de novas práticas ou na busca de novos materiais, *pois somente dessa forma estarei preparada para enfrentar a concorrência no mercado de trabalho e as diferentes demandas da escola.* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A14). [grifos meus].

Busco sempre autores que escrevem sobre Educação Infantil e infância de modo geral, para me dar mais segurança ao realizar uma atividade. *Preciso sempre estar atualizada, pois a concorrência no mercado de trabalho é grande.* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A13). [grifos meus].

Realizar investimentos permanentemente. Capitalizar conhecimentos. Desenvolver aptidões que sejam necessárias ao tempo presente. Descartar conhecimentos considerados obsoletos. Participar do jogo concorrencial do mercado. Assumir os riscos das escolhas em relação à formação. Individualizar-se. Tornar-se empresário de si mesmo. Manter-se empregável – mesmo que provisoriamente. Circuito de ações – presentes nos excertos apresentados, que evidenciam o imperativo da capitalização do conhecimento como possível moeda de troca no mundo do trabalho. Percebe-se, dessa forma, o modo como os indivíduos transformam-se em agentes econômicos que precisam valorizar e ampliar continuamente suas aptidões profissionais no intuito de se tornarem competitivos no mercado de trabalho de uma sociedade eminentemente empresarial. Ao indivíduo não é permitido permanecer da mesma forma por muito tempo, pois o mesmo deve modernizar-se, abandonar velhos hábitos, incorporar conhecimentos que estejam sendo valorizados e seguir em frente através do escrutínio minucioso de suas ações – verificando possíveis falhas e desenvolvendo sempre novas aptidões. A esse respeito, Gorz (2005, p.23) ressalta que o indivíduo deve se tornar uma empresa, um capital fixo, que exige ser continuamente multiplicado, modernizado, ampliado. Por essa razão, nenhum constrangimento do exterior deve ser imposto ao mesmo, “ele deve ser o seu próprio produtor, seu próprio empregador e seu próprio vendedor, obrigando-se a impor a si mesmo constrangimentos necessários para assegurar a viabilidade e a competitividade” da empresa que ele se tornou. Ele deverá se sentir responsável por sua saúde, mobilidade, adaptação e atualização de seus conhecimentos

O indivíduo deverá administrar seu capital humano ao longo de sua vida, “deverá continuar a investir em estágios de formação e compreender que a possibilidade de vender a sua força de trabalho depende do trabalho gratuito, voluntário, invisível, por meio do qual ele sempre poderá reproduzi-la” (GORZ, 2005, p.24). É preciso investir no aprimoramento do próprio capital humano para não tornar-se um refúgio – um consumidor falho. Um exemplo da operacionalização de tal escrutínio/constrangimento que a pessoa faz sobre si mesma pode ser visualizado nos discursos de A12 e A23. A leitura dos trechos em questão evidenciam a produtiva estratégia de governo de si mesmo que opera sobre o futuro profissional da educação. Através de um exercício de autocrítica constante, o acadêmico percebe que nunca está suficientemente apto para desenvolver sua atividade profissional, pois faz parte de uma

sociedade marcada pela efemeridade, volatilidade e instantaneidade, na qual é imprescindível desenvolver incessantemente novas aptidões a partir dos conhecimentos adquiridos, para continuar fazendo parte do jogo econômico do mercado enquanto um consumidor diligente. Nesse ponto, é preciso destacar que a aptidão pode ser considerada como o mecanismo mobilizador do conhecimento. Podemos citar como exemplo as TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), que estão plenamente em voga na sociedade contemporânea. Atualmente, existe uma demanda das instituições privadas de ensino de que os professores conheçam as TICs e saibam desenvolver projetos didáticos com os alunos em laboratórios de informática. Neste caso, não é suficiente apenas que o professor tenha lido a respeito da importância das tecnologias na educação, assistido a palestras, realizado cursos ou uma cadeira eletiva de Informática na Educação durante a graduação, é necessário que o mesmo desenvolva a aptidão de trabalhar esse conhecimento a serviço de seu trabalho na sala de aula. Nesse sentido, essa aptidão poderá ser desenvolvida, aprimorada, pois sempre haverá formas inéditas de explorar as tecnologias com os alunos na escola. Por isso, é preciso estar constantemente em alerta, mantendo a flexibilidade e a velocidade de reajuste em relação às exigências cambiantes do mercado. A partir de tais premissas, é oportuno apresentar a discussão desenvolvida por Bauman (2001, p.93) quando o mesmo afirma que, na permanente busca pela

aptidão, não há tempo para descanso, e toda celebração de sucessos momentâneos não passa de um intervalo antes de outra rodada de trabalho duro. Uma coisa que os que buscam a “aptidão” sabem com certeza é que ainda não estão suficientemente aptos, e que devem continuar tentando. A busca da aptidão é um estado de auto-exame minucioso, auto-recriminação e auto-depreciação permanentes, e assim também de ansiedade contínua.

Este mesmo autor diz ainda que a procura pelo desenvolvimento da aptidão pode ser comparada ao processo vivenciado pelos garimpeiros em busca de pedras preciosas, no qual os mesmos, independentemente de seus esforços, jamais alcançam o triunfo definitivo. Isso se deve ao fato de que sempre haverá novas formas de escavar o solo e também pedras mais valiosas a serem descobertas. Por tal razão, é possível dizer que o estado de aptidão é líquido, não podendo, por natureza, ser fixado e nem circunscrito com qualquer precisão. Estar apto, nesse caso, “significa ter um corpo flexível, absorvente e ajustável, pronto para viver sensações ainda não testadas e impossíveis de serem descritas de antemão” (BAUMAN, 2001, p.91). É preciso impor a si mesmo a prescrição de aprender a todo o momento, de movimentar-se buscando incessantemente novos conhecimentos, tendo em vista sintonizar-se com as demandas contemporâneas do mercado e de perceber-se enquanto ser humano em

permanente risco de ser descartado. Evidencia-se, assim, um deslocamento das atribuições econômicas da sociedade para o indivíduo, cuja ênfase central é a autoafirmação do mesmo enquanto responsável por ser saudável/produtivo, por ser feliz, por ser sexualmente satisfeito, por aprender sozinho, por inovar sempre e por buscar alcançar metas cada vez mais ousadas, grandiosas e desafiadoras em sua vida. Constitui-se o que podemos nomear como sendo uma *gramática cultural* de desenvolvimento da aptidão profissional e pessoal – emergente de uma perspectiva gerencialista. Ao indivíduo cabe a tarefa de incorporar em seus funcionamentos atitudes combativas, como dinamismo, ousadia, criatividade, flexibilidade, resiliência, pró-atividade, capacidade de analisar os concorrentes, capacidade de antecipar as possibilidades de desenvolvimento de futuros projetos e esforço ininterrupto para ultrapassar-se. Também cabe ao mesmo a tarefa de autoavaliação e contabilização dos pontos alcançados na busca pela excelência de seu desempenho e pela capitalização de seus conhecimentos. É preciso destacar, então, que se passa a acreditar que o “segredo do sucesso” profissional e pessoal encontra-se dentro da própria pessoa – caso ela não alcance o sucesso, é porque ainda não realizou uma autoavaliação adequada e não se esforçou de modo suficiente para superar suas fragilidades. Em tal lógica, conforme provoca Ehrenberg (2010), ser bem sucedido significa definir-se como uma figura de começo, como um indivíduo-trajetória, como alguém que produz a si mesmo, que fabrica para si mesmo uma genealogia do inverso, na qual a vida se torna um contínuo “rito de iniciação”. Esta constatação do autor também pode ser evidenciada nos dados da pesquisa. Durante o processo de produção dos dados, foi proposto aos participantes que escrevessem uma carta fictícia, endereçada a eles mesmos, narrando a própria trajetória profissional. Todos escreveram a carta, imaginando que haviam se passado dez anos da conclusão do Curso de graduação em Pedagogia. Ao ler as produções escritas (ainda que tenham sido situações hipotéticas criadas pelas acadêmicas), foi possível evidenciar o processo de singularização dos indivíduos através de discursos redentores, como pode ser observado nos excertos que serão apresentados a seguir:

Hoje analisando tudo que você vivenciou, passou e principalmente conquistou em sua vida profissional, posso dizer que você teve uma caminhada brilhante, que contribuiu para sua realização pessoal e profissional. *A sua vitória é resultado exclusivo de seu esforço pessoal* (Transcrição de Carta – Pesquisa de Campo – A11). [grifos meus].

Tenho que parabenizar você, *por não ter desistido dos seus planos profissionais e por ter vencido sozinha* todos os obstáculos (Transcrição de Carta – Pesquisa de Campo – A09). [grifos meus].

Observando sua trajetória, vejo que *you passed through many challenges* and conseguiu superá-los com muita garra e determinação. *Your victory is due to the fact that you have gathered personal experiences* and aproveitado todas as oportunidades de formação continuada (Transcrição de Carta – Pesquisa de Campo – A15). [*my highlights*].

Claro que não foi fácil, *you faced many difficulties*, mas gostaria de lhe dizer que valeram a pena todas as noites mal dormidas, as dores de cabeça, as preocupações em acertar, os erros, as críticas, os projetos, planejamentos, artigos, TCC, leituras e angústias, pois *you overcame numerous adversities and you are realizing all your professional and personal desires* (Transcrição de Carta – Pesquisa de Campo – A22). [*my highlights*].

No decorrer de dez anos, fizeste uma caminhada interessante como educadora na Educação Infantil. *Joy, euphoria, anxiety and overcoming were marks of your journey* (Transcrição de Carta – Pesquisa de Campo – A07). [*my highlights*].

Depois de muitos anos estudando para formar-se e chegar onde tanto almejava, hoje observo o quanto foi importante você ter enfrentado com perseverança todos os obstáculos (Transcrição de Carta – Pesquisa de Campo – A19). [*my highlights*].

A partir das considerações e posicionamentos apresentados, podemos perceber que as conquistas narradas pelos acadêmicos (enquanto interlocutores de si mesmos) são sempre decorrentes de investimentos pessoais. Percebe-se, também, que a história individual de superações é a única que realmente importa e que o protagonista das conquistas é o seu próprio referencial. Extingue-se o coletivo. O diálogo, o aprendizado compartilhado, o auxílio recebido deixam de ter relevância, pois o que importa é o esforço individual. A vida, nessa perspectiva, passa a ser considerada como uma sucessão de oportunidades, em que o êxito ou fracasso dependem exclusivamente do empenho das pessoas em busca de conhecimentos e do desenvolvimento de novas aptidões. O único tempo que passa a importar é o presente, o tempo no qual as pessoas devem atingir o sucesso através de um processo de singularização. Por esse motivo, a realização é associada à carreira. Os colegas tornam-se concorrentes e as atitudes combativas são utilizadas como instrumentos para obtenção do sucesso. A esse respeito, é produtivo realizar uma aproximação com as análises de Bauman (2001, p.38) quando o mesmo afirma que a ênfase social contemporânea é a autoafirmação do indivíduo, na qual é possível ouvir, em todos os âmbitos de nossas vidas (nos estudos, no trabalho, nos relacionamentos, na educação dos filhos, nos discursos midiáticos, etc), a seguinte orientação: “não olhe para trás ou para cima; olhe para dentro de você mesmo, onde supostamente residem todas as ferramentas necessárias ao aperfeiçoamento de sua vida – sua astúcia, vontade e poder”. Percebe-se, assim, a existência de uma liberdade regulada, na qual “o indivíduo racional e autônomo” deve agir sobre si mesmo, no intuito de protagonizar a conquista de seu sucesso profissional e de sua felicidade.

Pelo exposto, é possível dizer, então, que o indivíduo – *manager*/empreendedor – deve ser um investidor, uma pessoa que deve destinar o seu tempo à tentativa de apreensão da nova “dinâmica do mundo”, procurando sentir-se parte ativa do cenário social, uma pessoa que deve investir em seu próprio capital humano, tendo em vista potencializá-lo para manter-se ativo no mercado de trabalho. Uma espécie de “investidor compulsivo” que precisa empenhar-se em suprimir o lugar de não saber, obrigando-se a aprender, a todo o momento, em um combate sem trégua para repor e renovar seus repertórios de conhecimentos, já que os mesmos tornam-se rapidamente obsoletos e prontos para serem descartados. A partir dos assuntos desenvolvidos, ressalto que, na próxima seção, será discutida a provisoriedade da formação – na qual a docência torna-se um aprendizado a ser realizado no decorrer da vida.

10.4 PROVISORIEDADE DA FORMAÇÃO: DOCÊNCIA COMO PROJETO DE VIDA

Sabe, tenho a plena certeza que a *docência é a atividade mais inacabada que possa existir! Aprender, aprender, aprender. Aprender sem parar. Aprender para arrumar sempre bons trabalhos e destacar-se* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A23). [*grifos meus*].

Defesa do Projeto de Tese - posicionamentos - Ser empreendedor de si mesmo

Professora Avaliadora: Não vejo nenhum problema no fato dos alunos serem empreendedores, de estudarem e se prepararem. A partir da leitura do seu texto, é possível dizer que todos nós na Universidade também somos empreendedores. O professor universitário também tem que ser empreendedor, tem que publicar artigos, livros, realizar cursos de extensão, palestras, participar de seminários, bancas, congressos, entre tantas outras tarefas, para não ser descredenciado.

Professor Avaliador: – Qual seria a diferença entre o indivíduo empreendedor de si mesmo e o indivíduo que pensa a sua professoralidade? O indivíduo que pensa a professoralidade não é alguém que tem que vivenciar um processo de aprendizado contínuo? O professor que pensa a sua professoralidade é o mesmo empreendedor de si mesmo? (Instantâneo de Formação – Registro do Pesquisador).

O entendimento a respeito da provisoriedade da formação e do processo de constituição da docência como projeto de vida foram enunciados recorrentes nos registros dos acadêmicos participantes da pesquisa. Em uma leitura preliminar, tais enunciados podem ser vistos apenas como posicionamentos produtivos em tempos de modernidade líquida, nos quais é preciso estar constantemente aprendendo para não ser descartado na “dança das cadeiras” do mercado contemporâneo. A partir de uma lógica semelhante, os ditos pelos acadêmicos podem ser vistos como uma preocupação constante com a atualização para o exercício da profissão escolhida. Também não é difícil associar tais enunciados com o processo de produção da professoralidade. Afinal, a professoralidade não é a produção e a

problematização ininterrupta do processo de constituição docente? O exercício da professoralidade não seria um aprendizado permanente? Tendo em vista todas as análises desenvolvidas nas seções precedentes e as discussões apresentadas, acredito que a docência como projeto de vida, que se destaca nos discursos que foram apresentados no decorrer do capítulo, não possui relação alguma com a estética da professoralidade proposta por Pereira (1996), mas uma estreita sintonia com o modelo gestor de vida discutido por Gaulejac (2007). É preciso esclarecer que a via da produção da professoralidade não é compatível com processo de maximização do indivíduo, no qual o mesmo é concebido como referência exclusiva de sua trajetória – pois a estética da professoralidade e a vida não conformada possuem uma relação imanente. Em tal perspectiva, existe um trabalho ético de produção de si mesmo, de problematização dos poderes normalizantes que procuram definir os atributos do professor, de leitura dos funcionamentos de si e dos outros (através da formação compartilhada e da autoformação), da percepção de que somos sujeitos e de que estamos nos produzindo (e sendo produzidos) por práticas sociais – e que, por esse motivo, não precisamos procurar o tempo inteiro por modelos prontos de exercício profissional. Pode-se dizer, também, que o exercício da professoralidade é compatível com um aprendizado ao longo da vida, e não com um projeto de vida previamente ordenado – no qual existe um esforço de “racionalizar” o mundo e de “treinar” seres humanos para habitá-lo. Aprendizado que fomenta a capacidade de conviver com a incerteza, com a diversidade de pontos de vista e com a inexistência de padrões a serem seguidos para obter sucesso, reconhecimento e destaque entre os pares. A partir de tal exposição, apresento, a seguir, alguns excertos de discursos produzidos na pesquisa, nos quais, contrariamente ao que foi exposto a respeito da professoralidade, se destaca a concepção de indivíduo-trajetória, *manager* e empreendedor de si, assumida pelos acadêmicos.

A sensação, apesar de tudo que tenho vivenciado, é uma *vontade de continuar nessa caminhada, que não terá fim, mas tem um projeto: qualificar minha atuação docente e pensar sobre ela, para me destacar entre as minhas futuras colegas* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A16). [grifos meus].

Se sou uma boa ou má educadora, ainda não sei responder. Ainda estou em formação, aliás, *sempre estarei em formação. Temos que investir em nossa formação a vida inteira para sermos reconhecidas* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A18). [grifos meus].

Apesar de acreditar na necessidade de assimetria nas relações em sala de aula, ainda me vejo como aluna – e espero sempre me ver, pois *uma professora deve passar a vida toda aprendendo sem parar!* Somente desse modo *serei valorizada como professora e conquistarei espaço no mercado de trabalho* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A24). [grifos meus].

Pronta para a prática? Sim e não. Sim, pronta para encarar, para assumir e voltar atrás. Não, *nunca preparada, nunca completa, nunca completamente segura e certa do que fazer. As coisas estão constantemente mudando no campo da educação* e por isso tenho que estar *sempre sintonizada com as exigências profissionais do mercado de trabalho. Esse é meu projeto de vida* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A22). [grifos meus].

Percebo o tamanho da responsabilidade de ser professora e percebo o quanto temos ao longo da nossa trajetória docente ter consciência de nossa construção enquanto professores. *Precisamos perceber nossa condição de seres eternamente inacabados, que devem sempre aprender novas maneiras de ser e de agir em sala de aula, pois as mudanças não cessam* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A16). [grifos meus].

Acredito que *enquanto professora não me sinto (creio que nunca me sentirei) pronta*. Sou uma pessoa flexível, inovadora e disposta a aprender sempre, para cada vez mais atender aos desafios da docência, *pois sei que essa tarefa é uma atribuição somente minha* (Transcrição de Relatório – Pesquisa de Campo – A05). [grifos meus].

A leitura dos excertos possibilita visualizar o modelo gerencialista presente nos discursos a partir de atributos, como singularização, concorrência, conquista de espaço no mercado de trabalho, formação como investimento e como atribuição solitária. Observa-se, também, que esses atributos correspondem (entre outros aspectos) ao processo de submissão da formação às regras procedimentais do mercado de trabalho, no qual existe uma transformação do conhecimento em informação destituída de valor. É possível dizer que os acadêmicos, a partir do governo de si mesmos, estabelecem uma relação direta entre o gerenciamento da formação e o aprimoramento do próprio capital humano – operacionalizando a cultura do *management*¹¹³. Em tal lógica, todos os envolvidos estão sendo conduzidos por uma variedade de práticas e estratégias que os capturam no interior do jogo do neoliberalismo, cujos princípios de governo levam ao extremo a ênfase em práticas que conferem centralidade ao indivíduo. É notória a ambivalência nos discursos apresentados. Embora os participantes da pesquisa percebam-se enquanto habitantes da modernidade líquida, na qual a educação e a aprendizagem da docência (para terem algum sentido) devem ser permanentes e realmente ocorrerem ao longo da vida, ambivalentemente os mesmos vinculam-se a um modelo gerencial de formação, baseado em exigências que fazem parte do âmbito empresarial. A busca incessante pelo aprendizado de novos modos de constituição docente, nesse caso, não diz respeito à professoralidade e nem tampouco ao desejo de encontrar outras formas (mesmo que provisórias) de ler e habitar o mundo contemporâneo. Por isso, é interessante enfatizar que tais discursos encontram-se articulados à concepção do

¹¹³ A cultura do *management* (gestão) é constituída pelo culto à performance e pela valorização do empreendedorismo como modo de vida.

homem como *homo oeconomicus* – como agente que responde à lógica econômica da concorrência de mercado. Agente econômico que responde à lógica concorrencial e gerencialista através da teoria do capital humano – para a qual o agente econômico não é apenas um investidor no mercado, mas um empreendedor de si mesmo. Um *manager* que não se apresenta no mercado de trabalho apenas como detentor das qualidades requisitadas pelo empregador, mas como uma microempresa em constante aprimoramento e oferta de novos produtos. Um *manager* que lança uma visão de negócios sobre a sua própria vida, que se assume como único responsável pelo seu sucesso e que vê a si mesmo e aos outros como capital humano.

Trago tais discussões com a intenção de apontar que não se trata de uma crítica aos posicionamentos dos participantes da pesquisa, mas de uma importante discussão a respeito dos efeitos da assunção do modelo gerencialista no governmentação de si dos acadêmicos enquanto futuros docentes. É fato que, contemporaneamente, a formação é impensável de qualquer outra forma que não seja uma reformação permanente e eternamente inconclusa. Por tal razão, a partir do momento em que os acadêmicos percebem a provisoriedade da formação, os mesmos buscam, na lógica gerencial, um referencial, uma forma de sentirem-se seguros e supostamente capacitados para atuarem e serem valorizados no exercício profissional. Tais proposições remetem-me diretamente à metáfora utilizada por Bauman (2007) para discutir a questão da educação ao longo da vida em tempos de modernidade líquida. O autor descreve as diferenças entre as funções de um míssil balístico e de um míssil inteligente. Em relação ao míssil balístico, é preciso esclarecer que, ao ser disparado um tiro, a direção do alvo e a distância que o projétil deverá atingir já foram previamente calculadas. Tal qualidade do míssil balístico fez com que o mesmo fosse muito utilizado nas guerras de trincheiras, já que os alvos permaneciam enterrados em trincheiras ou *bunkers* e os projéteis eram os únicos corpos em movimento. Pela mesma razão, com o passar dos anos, as qualidades dos mísseis balísticos tornaram-se obsoletas quando os alvos invisíveis ao atirador começaram a movimentarem-se, se tornando mais rápidos do que os projéteis. Por tal motivo, foram criados os mísseis inteligentes, com capacidade de mudar de direção no meio do caminho, de detectar os movimentos do alvo, alterar de posição e velocidade – deduzindo exatamente o ponto em que suas trajetórias se cruzariam. Nesse sentido, é preciso destacar que mísseis inteligentes não suspendem a coleta e o processamento de informações enquanto viajam e, muito menos, concluem tal tarefa, pois o alvo nunca para de se mover, de mudar de direção e velocidade, de modo que a marcação do local de encontro entre o projétil e o alvo é constantemente atualizada e corrigida.

E, neste sentido, é possível dizer que a educação ao longo da vida – nesse caso inclui também a formação – requer que o indivíduo saiba movimentar-se, mudar de rota, alterar a velocidade e processar novos conhecimentos, com o intuito de (mesmo que provisoriamente) problematizar os fenômenos sociais e suas estratégias de governo. Nesse sentido, “precisamos da educação ao longo da vida para termos escolha. Mas precisamos dela ainda mais para preservar as condições que tornam essa escolha possível e a colocam ao nosso alcance” (BAUMAN, 2007, p.167). Fazer escolhas e atuar efetivamente sobre as escolhas feitas. Adquirir novos conhecimentos e desenvolver aptidões, não apenas para o desempenho bem-sucedido de um jogo planejado por outros, mas para pensar e discutir estratégias de governo que capturam a docência, tornando os futuros professores presos a si mesmos. Por esse motivo, acredito que é profícuo debater o tempo presente nos cursos de formação de pedagogos para que (talvez) seja possível pensar na provisoriabilidade da formação enquanto modo de fazer escolhas, de exercitar a professoralidade e de constituir-se enquanto sujeito ético que habita uma sociedade líquida.

10.5 REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE: PROPOSIÇÕES A PARTIR DA ESTÉTICA DA PROFESSORALIDADE

O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer o inferno. A primeira é fácil para maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte dele até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço (CALVINO, 1990, p.150).

Seja um professor. Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos. Professor: a profissão que pode mudar o país (MEC, 2011).¹¹⁴

A provocação do autor e a propaganda apresentadas são potentes para pensarmos a respeito das análises desenvolvidas no decorrer do capítulo em relação à disseminação do modelo gestor de vida e da correlata constituição do indivíduo empreendedor de si mesmo. Partindo da metáfora apresentada, é possível dizer que muitos acadêmicos em formação e professores dos cursos de graduação, para não sofrerem o inferno dos vivos, têm aceitado suas condições e tornado-se parte dele. As discussões realizadas com os estudantes no âmbito acadêmico, em nível de graduação, têm permanecido, muitas vezes, somente na projeção do futuro e na inércia em relação à crítica do presente – como se ainda fosse possível

¹¹⁴ Site do MEC – *Seja um professor*. Endereço eletrônico: <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php/>>.

definir os rumos de uma sociedade líquida na qual a marca é a efemeridade e a obsolescência dos conhecimentos. Efemeridade e obsolescência marcadas pelo desmoronamento do tempo. Tempo episódico em que os eventos só podem ser narrados de forma coesa postumamente. Tempo que, enquanto está sendo vivenciado, tem apenas a si mesmo para fornecer todo sentido e objetivo que precisa para manter-se no rumo certo. A esse respeito, como bem observa Bauman (2008), o processo de aprendizado superior, historicamente institucionalizado pela prática universitária, não conseguiu acomodar a falta de normas e o ritmo acelerado do mercado de trabalho, já que as instituições de ensino, desde sua emergência, fizeram parte de um mundo ordenado que, atualmente, se encontra em fragmentos. “Um mundo em que demorava bastante para as habilidades se tornarem obsoletas, para que as especialidades fossem classificadas como antolhos, para que as heresias atrevidas se tornassem ortodoxias retrógradas” (BAUMAN, 2008, p.174), para que os bens se tornassem obrigações e as coisas mudassem de nomes. Formação acadêmica moderno-sólida, concebida para um mundo ordenado, no qual havia perspectivas para a operacionalização de projetos de longa duração e a garantia de emprego e reconhecimento através da certificação universitária.

Em contrapartida, atualmente, vivencia-se um tempo em que os indivíduos não podem mais apegar-se ao conhecimento que adquirem – pois “vive-se nas encruzilhadas”. O conhecimento, ao ser transformado em informação, se torna ultrapassado rapidamente e pode mostrar-se enganoso ao invés de proporcionar uma orientação confiável. Atribuir importância ao conhecimento torna-se uma das tarefas mais difíceis, pois a única referência ao indivíduo é a relevância momentânea do assunto. Nessa perspectiva, “o impetuoso crescimento do novo conhecimento e o não menos rápido envelhecimento do conhecimento prévio se combinam para produzir ignorância humana em grande escala” (BAUMAN, 2007, p.156). Em meio a tais deslocamentos, encontram-se os acadêmicos participantes da pesquisa – como habitantes da modernidade líquida. Mesmo sabendo das características do tempo presente e esforçando-se para acompanharem a avalanche operada pelas mudanças sociais que maximizam a singularidade dos indivíduos, os futuros pedagogos entram na ordem do discurso do *management* enquanto projeto de vida, como forma de sentirem-se mais seguros e confiantes em seus processos formativos. Desse modo, aceitam “vivenciarem o inferno dos vivos”, entendido, nessa pesquisa, como a assunção pela responsabilidade de tornarem-se destacados protagonistas, que interpretam como personagem um homem comum que tem a missão de desprender-se de seu destino e de sua tradição para construir uma história supostamente

vitoriosa e grandiosa através de uma lógica concorrencial e lucrativa – na qual a vida não é nada mais e nada menos do que *business*.

Nesse caso, o futuro indeterminado, aberto, sem fronteiras, ao invés de ser utilizado como espaço de crítica do presente e de reflexão a respeito da formação docente, passa a ser orientado pelo culto à performance. No limite, o protagonismo assumido pelos acadêmicos a partir do empreendedorismo de si passa a ser visto de modo naturalizado, como se os mesmos não fizessem parte de uma coletividade e fossem incapazes de assumir o exercício da professoralidade através da resistência ao assujeitamento. Pelo exposto, torna-se mais fácil compreender a potência do exercício da estética da professoralidade como possibilidade de “tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno”, problematizando a formação docente e resistindo às formas de vida fascistas que nos habitam e nos singularizam enquanto seres humanos governáveis. Por isso, é inevitável atentarmos para o fato de que, se quisermos pensar a formação docente a partir de uma perspectiva ética, também temos que mudar a nós mesmos através de um incessante trabalho de superação de nossos egoísmos, de nossos interesses meramente pessoais, de nossos pequenos fascismos, pois, como afirma Pereira (2010, p.189), “professoralidade não é identidade, não é condenação, não é estereótipo – é experimentação, é estilo, é paixão” –, conforme poderá ser acompanhado nas considerações finais, presentes no último capítulo da Tese, o qual será apresentado a seguir.

11 A POSSIBILIDADE DE COMPOR-SE COMO PEDAGOGO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compor é desafiar. Compor é combater. Compor é subverter. Compor é resistir. (Instantâneo de Formação – Registro do Pesquisador).



É possível ler-se como docente. É possível ler-se como docente em formação. É possível ler-se na companhia dos próprios pares. É possível ler-se. É possível ser lido. É possível compor-se de outros modos, escolhendo elementos que sejam decorrentes de experiências significativas. Elementos que permitam pensar a escola, as crianças, as famílias, o ensino, as práticas pedagógicas, o currículo, os projetos, os ditos pelos “estrangeiros da educação”, de maneiras diversas, das quais usualmente vivencia-se nas trajetórias de formação, pelo fato das mesmas estarem ancoradas em discursos críticos e normalizadores (preceitos “sagrados” que devem ser seguidos para que o indivíduo encontre a “salvação”) que, muitas vezes, sequer são discutidos. É possível provocar rupturas/fissuras nos discursos que são aprendidos desde a primeira vez que entramos em uma escola. Discursos que reiteradamente nos inscrevem em determinados modos (muito semelhantes) de sermos professores. É possível criar outros discursos – compor outros ditos sobre a escola e suas práticas, que tem sido vistas e reconhecidas (muitas vezes) de modo indelével e naturalizado. Uma possibilidade. Uma intenção. Uma provocação. Um modo de pensar a docência. Perceber-se. Perceber-se como conteúdo-linguagem, como nos ensina Junqueira-Filho (2006). Perceber-se como conteúdo-linguagem para si e para os outros. Um desafio. Um exercício árduo. Uma tarefa ética. Um modo de fazer a própria professoralidade tornar-se matéria prima para realização de novas composições docentes – sem ter que recorrer a padrões de normalização previamente estabelecidos. Uma potente estratégia de suscitar acontecimentos educativos, de vivenciar e partilhar experiências, de engendrar novos espaços/tempos, de pensar nos modos como nos constituímos (e somos continuamente constituídos) enquanto docentes. Uma possibilidade de discutir nossas atuações profissionais para além da ordem do discurso vigente difundido nas escolas, nos cursos de formação de professores e nas pedagogias culturais. Uma possibilidade de resistência. Uma possibilidade de combate. Uma possibilidade de enfrentarmos os modos cristalizados como, historicamente, temos nos tornado professores (Instantâneo de Formação – Registro do Pesquisador).

Durante toda a escrita da Tese, procurei destacar e problematizar os modos como são inventados os pedagogos generalistas a partir das práticas sociais nas quais os mesmos encontram-se inscritos enquanto acadêmicos em processo de formação. Através da análise dos discursos decorrentes das produções escritas dos participantes da pesquisa, evidenciei as produtivas estratégias de governo (e autogoverno) que operam (intensamente) na constituição dos mesmos. Para tanto, inicialmente apresentei algumas notas a respeito da história do curso de Pedagogia em nosso país, evidenciando a vontade de poder e de saber presente nos discursos (críticos) legais que, historicamente, têm prescrito (e circunscrito de um determinado modo) a formação do pedagogo enquanto profissional da educação – responsabilizado (muitas vezes), como pôde ser visto em capítulos precedentes, pela mudança social através de seu trabalho. Em um segundo momento, analisei a ordem e o detalhe dos discursos das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação do pedagogo – destacando a ênfase acentuadamente moral e normalizadora presente nas orientações da legislação que norteiam atualmente os cursos de Pedagogia em nosso país. Nesse âmbito, prosseguindo a discussão, enfoquei os jogos de verdade (que procuram definir modos de ser pedagogo) presentes nos discursos dos acadêmicos participantes da pesquisa. As memórias de formação, a produção da gramática normativa do “bom professor”, o imperativo do amor aos alunos e a gestão da formação foram algumas estratégias de governo (apresentadas como unidades de análise da Tese) problematizadas intensamente durante o decorrer dos capítulos, tendo como cenário (de fundo) os discursos circulantes nas pedagogias culturais (reportagens de livros, revistas, informes de sites, etc) e os meus instantâneos de formação enquanto pedagogo/pesquisador/coordenador/professor que pensa a respeito de sua professoralidade e na ética de seu ofício profissional.

Em tal contexto, ficou evidente o governo operado sob os acadêmicos em formação e o processo de normalização incorporado nos discursos dos mesmos (autogoverno) – uma espécie de reedição dos ditos que estão em voga no meio educacional. Por outro lado, também foi possível perceber que é necessário e viável abrir espaços (permanentes) de discussão e produção de novas experiências formativas desde a graduação – que é possível problematizar com os próprios acadêmicos os discursos que os tornam pedagogos de um determinado tipo, ou seja – críticos (que lutam destemidamente pela “salvação” do mundo através da educação), cognitivistas (que assumem os discursos da psicologia enquanto saber científico), afetuosos (que tomam o amor como imperativo principal do trabalho que desenvolvem) e gestores da profissão (que incorporam o empreendedorismo e a correlata cultura do *management* em suas vidas), entre outras tantas

características que “pasteurizam” a docência e impedem o exercício ético de composição da professoralidade dos mesmos.

Enquanto pedagogo e professor universitário, responsável pela formação de novos colegas de profissão, a escrita da Tese constituiu-se em um desafio constante e, ao mesmo tempo, em um estímulo para continuar pensando com os acadêmicos (agora em minhas aulas) estratégias de problematização e de reinvenção dos discursos (advindos da legislação, das pedagogias culturais, da psicologia, das didáticas, metodologias, entre outras) que circunscrevem e delimitam os modos de exercício da docência. Tenho evidenciado, nas discussões que desenvolvo em minhas aulas, que é possível prosseguir em busca de formas de atuação profissional em que a experimentação de outros modos de pensar a docência seja o guia principal, sem ter que recorrer a modelos padronizados prescritos pelos discursos educacionais em voga. Para tanto, tenho apostado, em meu trabalho como professor, na possibilidade de que os futuros pedagogos componham-se enquanto profissionais da educação, que pensem a ética como forma de vida (como estética da existência) e que passem a entenderem-se como conteúdo-linguagem de si mesmos e dos outros. Em tal perspectiva, tenho acompanhado Junqueira-Filho (2006) quando o mesmo, a partir de suas pesquisas, afirma que o indivíduo (e, nesse caso, incluo meus alunos, futuros colegas de trabalho) é conteúdo-linguagem, porque pode ser apreendido (lido) como objeto de conhecimento, na relação com a produção de sua própria professoralidade. Por essa via, o pedagogo, ao perceber-se como sujeito leitor de si e dos outros, tem a possibilidade de explorar, pelas suas atitudes, seus funcionamentos, suas escolhas, discursos e suas realizações/produções, os elementos que lhe compõem como profissional – problematizando o que se fizer necessário, com a intenção de conhecer-se, de produzir-se, de mover-se, de outros modos, de reinventar-se, de ser artífice de si mesmo, operacionalizando, desse modo, um estilo de vida não conformado. Através de tal entendimento, o pedagogo tem a possibilidade de fazer de sua própria vida o material para a realização de uma estética da existência, sem ter que recorrer a um padrão de normalização. Por essa razão, o mesmo passa a ser considerado um indivíduo leitor de si, de seus alunos, dos conteúdos de sua disciplina, dos seus pares (professores, gestores, coordenadores), do grupo de pais, da comunidade, da escola em que trabalha e do nível de escolaridade em que atua. Portanto, o que se torna cada vez mais claro é a potencialidade do pedagogo se perceber como conteúdo-linguagem desde o processo de formação inicial, para que o mesmo possa compor-se a partir da estética da professoralidade – já que a docência é pura composição – de ideias, de reflexões, de problematizações, de

aspirações, de conquistas, de frustrações, de descobertas, de dúvidas, de aprendizagens, de (re) invenções, de amizades, de vidas – em constante movimento.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWSKI, Ana. **Maneras de Querer:** los afectos docentes em las relaciones pedagógicas. Buenos Aires: PAIDÓS, 2010. 176p.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história:** destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 188p.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **História:** a arte de inventar o passado. Bauru/SP: EDUSC, 2007.

ALVES, Nancy Nonato de Lima. “Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende”: ambiguidade entre a vocação e a profissionalização. In: **29ª Reunião anual da ANPED**, 2006, Caxambu. CD – ROM anais. Rio de Janeiro, 2006.

ALLIAUD, Andrea. La escuela y los docentes – eterno retorno o permanência constante: apuntes para abordar una particular relación desde perspectiva biográfica. **Revista Cuadernos de Pedagogía de Rosario**. Argentina, Ano: VII, nº12, p.01-16, maio/ago.2004 a.

_____. La experiência escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. **Revista Iberoamericana de Educación**, Argentina, v.3, p.35-58, maio/ago. 2004b.

_____; ANTELO, Estanislao. Grandezas y misérias de la tarea de enseñar. **Linhas**, Florianópolis/SC, v.6, n.1, p.41-57, jan/jun. 2005.

_____. **La biografía en el desempeño de los docentes**. Argentina, 2006b a. 25f. (Texto digitado).

_____. Experiencia, narración y formación docente. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.31, nº1, p.07-22, jan/jun.2006.

_____. Los maestros a través del espejo. In.: ALLIAUD, Andrea; ANTELO, Estanislao (orgs.). **Los gajes del oficio:** enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2009. P.51-64.

AMORIM, Verussi Melo de. **Por uma educação estética:** um enfoque na formação universitária de professores. Campinas: PUC, 2007. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2007

_____; CASTANHO, Maria Eugênia. Por uma educação estética: na formação universitária de docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.29, n.105, 1167-1184, set/dez.2008.

ANTELO, Estanislao. De los procesos a los sucesos pedagógicos. La retracción de lo necesario em educación. In: ANTELO, Estanislao; ABRAMOWSKI, Ana (orgs.). **El renegar de la escuela:** desinterés, apatía, aburrimiento, violencia e indisciplina. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2000. P.135-172.

AQUINO, Júlio Groppa. **Instantâneos da escola contemporânea**. Campinas/SP: Papirus, 2007.

ARFUCH, Leonor. **O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea**. Tradução de Paloma Vidal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010. 370p.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.2, n.113, p.167-184.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. **Especialistas, professores e pedagogos: afinal, que profissional é formado na Pedagogia?** Campinas: PUC, 2007. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 370 p.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Notas de peregrinos: percursos e desafios nos modos de fazer pesquisa em educação. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.9, n.1, p.63-77, 2006a.

_____; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Tempos, espaços e o disciplinamento dos corpos nas práticas escolares. **Contrapontos**, Itajaí/SC, v.6, n.2, p.369-379, mai/ago. 2006b.

_____; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **E agora professora?** Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/074/74saballa.htm>> Acesso em 20 out. 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 258p.

_____. **Ética pós-moderna**. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007. 119p.

_____. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BÉGAUDEAU, François. **Entre os muros da escola**. Tradução de Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BERRY, Kahleen S. Estruturas da bricolagem e da complexidade. In: KINCHELOE, Joe L.; _____. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap.5, p.123-148.

BISSOLI DA SILVA, Carmem Silva. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Eve. **O novo espírito do capitalismo**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009. 691 p.

BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas...** Quais narrativas contam em práticas pedagógicas? Porto Alegre: UFRGS, 2007. 220f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BORDAS, Merion Campos. Pedagogia: seus cursos, discursos, práticas, (in)definições, desafios e possibilidades. In: **XIV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P. 503-529.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia: Brasília: CNE, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas/SP: Papyrus, 1996.

BUJES, Marisa Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BURMAN, Érica. **La desconstrucción de la psicología evolutiva**. Madrid: Visor, 1998. 280p.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 152p.

CAMARGO, Iberê. **A gaveta dos guardados**. São Paulo: Editora da USP, 1998.

CARDARELLO, Carla Giovanna Lamas. **Pedagogias de Paulo Freire: o cuidado de si do/a educador/a libertador/a**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba: por que seus alunos vão melhor na escola**. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Ediouro, 2009.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulário de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores**. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. **Premiar o mérito**. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/130208/entrevista.shtml>>. Acesso em: 20 out. 2008.

CARVALHO, Marília Pinto. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã; FAPESP, 1999. 247p.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____; RIBEIRO, Juliana Vargas. A ortopedia generificada dos discursos sobre afetos docentes: problematizações contemporâneas. In: **V Seminário Corpo, Gênero e Sexualidade** - FURG, 2006, Rio Grande: RS. CD – ROM anais. Rio Grande: RS, 2011.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre Estudos Culturais**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois**. São Paulo: Saraiva, 1980.

CONNELLY, Michael; CLANDININ, Jean. Relatos de experiência e investigação narrativa. In: LARROSA, Jorge (org.). **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Laertes Ediciones, 1995. P. 12-59.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002, p.105-132.

_____. **Uma vida de professora**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. **A pedagogia nas malhas de discursos legais**. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 74f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares. In: _____ (org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000. Cap.1, p.13-36.

_____. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002a. P.13-22.

_____. Velhos temas, novos problemas: a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002b. P.199-214.

_____; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.23, p.36-61, maio/jun/jul/ago. 2003.

COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. In.: _____. **O magistério como política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. Cap.2, p.69-92.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). **Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n.93, p.1257-1272, set/dez. 2005.

_____. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.34, n.2, p.171-186, mai./ago. 2009.

COUTINHO, Karyne Dias. **A emergência da Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 219f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____; SOMMER, Luís Henrique. Discursos sobre formação de professores e artes de governar. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v.11, p.86-103, jan/jun.2011.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001. 267p.

DALPIAZ, Alexandra da Silva Santos. **Do quadro negro à tela do computador: a produtividade do governmentamento na constituição do aluno do curso de Pedagogia a distância da FAGED/UFRGS**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DEAN, Mitchell. **Governmentality, power and rule in modern society**. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1999.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: 34, 1992.196p.

DE MARCO, Rosane Rigo. **Curso de Pedagogia: conquistas e desafios**. Passo Fundo: UPF, 2002.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis. Vozes, 1999, p. 14-29.

DÍAZ-MARÍN, Dora Lilia. **Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade**. Porto Alegre; UFRGS, 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

DOLABELA, Fernando C. **O segredo de Luísa:** uma ideia, uma paixão e um plano de negócios: como nasce o empreendedor e se cria uma empresa. São Paulo: Editores Associados, 1999.

DROI-POL, Roger. **Michel Foucault:** entrevistas. Tradução de Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Graal, 2006.

DURHAM, Eunice. **Fábrica de maus professores.** Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/261108/entrevista.shtml>> Acesso em 20 out. 2008.

DUSSEL, Inés. Foucault e a escrita da história: reflexões sobre os usos da genealogia. In: **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre, v.29, n.1, p.45-68, jan/jun. 2004.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance:** da aventura empreendedora à depressão nervosa. Tradução de Pedro F. Bendassolli. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2010. 239p.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais:** uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EWALD, François. **Foucault:** a norma e o direito. Tradução de António Fernando Cascais. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FORGRAD – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. **Concepções e implementação da flexibilização curricular.** Campo Grande/MS, 2003 (mimeo).

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I:** a vontade de saber. Tradução de Jose Augusto Guilhon Albuquerque; Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1999. 152 p.

_____. **História da sexualidade II:** o uso dos prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1995a. 295p.

_____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: _____. RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b. P. 253-278.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS Hubert. **Uma trajetória filosófica:** para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995c. P.231-249.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2003a.

_____. **Ditos e escritos IV:** estratégia poder-saber. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. 390p.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: _____. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. P.264-287.

_____. A hermenêutica do sujeito. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2005.77p.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a. 236p.

_____. **El nacimiento de la biopolítica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007b.

_____. **Segurança, território e população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da biopolítica**. Tradução de: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 474p.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Sobre diretrizes e pedagogia**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>>. Acesso em: 10 out. 2007.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009a. 240p.

_____. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.2, n.34, p.171-186, mai/ago.2009b.

_____. Governamentalidade neoliberal e instituição de uma infância empreendedora. In: KOHAN, Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância e educação** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P.123-140.

GARCIA, Maria Manuela Alves Garcia. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002a.

_____. A docência nos discursos das pedagogias críticas. In: HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; GARCIA, Maria Manuela Alves (orgs.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002b. P.139-170.

GASTALDO, Denise; MCKEEVER Patrícia. Investigación cualitativa: intrínsecamente ética? In: MERCADO, Francisco; GASTALDO, Denise; CALDERÓN Carlos (org.). **Investigación cualitativa em salud em Iberoamérica: métodos, análisis y ética**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara/ Centro Universitario de Ciencias de la Salud, 2002. P.475-479.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Relatório final de pesquisa: Pedagogia** – Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 2008.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Ideias e Letras, 2007. 331 p.

GERZSON, Vera Regina Serezer. **A mídia como dispositivo de governamentalidade neoliberal**: os discursos sobre educação nas revistas *Veja*, *Época* e *Isto é*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 164f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GOLDIM, José Roberto. O consentimento informado e sua utilização em pesquisa. In: VÍCTORA, Ceres Gomes; KNAUTH, Daniela Riva; HASSEN, Maria de Nazareth. (orgs.). **Pesquisa qualitativa em saúde**: uma introdução ao tema. Porto Alegre: Tomo editorial, 2000. P.82-89.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. **Práticas discursivas e subjetivação docente**: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de pedagogia da UFPA. Belém/PA: UFPA, 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. P.9-20.

GORZ, André. **O Imaterial**: conhecimento, valor e capital. Tradução de Celso Azzan Júnior. São Paulo: Anablume, 2005. 108p.

GOUVEIA, Tatiana Bittencourt. **A demanda empreendedora e o trabalho imaterial na construção da subjetividade do “empreendedor”**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 157f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In: FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. P.613-662.

GURGEL, Thais. A origem do sucesso (e do fracasso) escolar. **Nova Escola**, São Paulo, n.216, p.48-61, out.2008.

HADDAD, Fernando. A formação docente é prioridade para o Ministério. **Nova Escola**, São Paulo, n.216, p.32-36, out.2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HATTGE, Morgana Domênica. **Escola campeã: estratégias de governmentação e auto-regulação**. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001. 2922p.

ILLOUZ, Eva. **La salvación de la alma moderna: terapia, emociones y la cultura de la autoayuda**. Traducido por Joaquín Ibarburu. Buenos Aires: Katz Ediciones, 2010. 316 p.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade. Interdisciplinaridade: o professor e suas múltiplas linguagens. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Interdisciplinaridade na formação de professores: da teoria à prática**. Canoas: Editora da Ulbra, 2006. P. 93-102.

KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007. 208 p.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio; GALLICCHIO, Gisele Soares. Escola-empresa: traços do empresário-sombra. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n.28, p.116-127, jan/fev/mar/abr. 2005.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a. P. 281-296.

_____. Lenguaje y educación. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.16, p.68-80, jan/abr. 2001b.

_____. A libertação da liberdade. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. P.328-335.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.1, n.19, p.20-28, jan/fev/mar/abr.2002b.

_____. Os paradoxos da autoconsciência. In: _____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Cap.1, p.21-44.

_____. Notas sobre narrativa e identidad (a modo de presentación). In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004a. P.11-22.

_____. Algunas notas sobre La experiencia y sus lenguajes. In: BARBOSA, Raquel L. Leite (org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004b. P. 19 -34.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, p.843-876, out.2006.

LIBÂNEO, José Carlos. A pedagogia em questão: entrevista com José Carlos Libâneo. Goiânia: 2005. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v.10(1), p.11-33, 2007.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 11-58.

LOPES, Beatriz Leal. **A importância das relações de afetividade entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. 36f. TCC (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia a Distância - PEAD) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LÓPEZ- RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o novo espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007. 320 p.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista: arte, estética de si e subjetividades femininas**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 207f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Notas para dar conta de uma promessa**, 2002. (digitado).

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística da experiência**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Viver para contar**. Tradução de Eric Nepomuceno. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARZOCHI, Ilana Feldman. **Paradoxos do visível: reality shows, estética e biopolítica**. Niterói: UFF, 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social, Instituto de Artes e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

MASSIAS, Simone Carvalho. **As propostas da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) para definição do Curso de Pedagogia no Brasil (1990-2006)**. São Paulo: PUC, 2007. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MENEGON, Vera Mincoff. Consentindo ambiguidades: uma análise documental dos termos de consentimento informado, utilizados em clínicas de reprodução assistida. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, n.3, p.845-854, mai/jun. 2004.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. Tradução de Ana Lúcia Silva Ratto. São Paulo: Cortez, 2010. 142p.

MOREIRA, Adriana Longoni. **As Diretrizes Curriculares Nacionais na prática de um Curso de Pedagogia:** estudo de caso na Faculdade de Educação da UFRGS – Porto Alegre/RS. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MUSSI, Mônica Cristina. **Subjetivações e formação docente:** uma perspectiva foucaultiana. São Paulo: USP, 2005. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. P.7-38.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral:** uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, julho. 1999.

OSTRONOFF, Henrique. Um lugar incômodo. **Revista Educação**, São Paulo, n.148, p.22-27, agosto. 2009.

PALAMIDESSI, Mariano Ismael. La producción del “maestro constructivista” em el discurso curricular. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.21, n.2, p.191-213, julho./dez.1996

_____. **A ordem e o detalhe das coisas ensináveis:** uma análise dos planos, programas e currículos para a escola primária. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PECOITS, Sariane da Silva. **Querido Diário?** Um estudo sobre registro e formação de professores. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PEREIRA, Marcos Villela. **A Estética da Professoralidade:** um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. São Paulo: PUC/SP, 1996. 298f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. O não lugar da formação. **Diário do grande ABC**, Santo André/SP, 03 dez. 2004. Diário na escola Santo André, p.3.

_____. Formação de Professores. Campinas, 2005. **Revista Profissão Docente**, Uberaba/MG, n.15, p.1-7. dez. 2005. Entrevista concedida a Prof^ª Dr^ª Ana Maria Faccioli de Camargo.

_____. *et alli*. Influências nos escritos sobre formação de professores. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (org.). **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006. P. 66-92.

PEREIRA, Marcos Villela. Vozes publicáveis. Campinas, p.128-130, 19 jun.2006. Entrevista concedida (via eletrônica) a Verussi de Melo Amorim. In: AMORIM, Verussi Melo de. **Por uma educação estética**: um enfoque na formação universitária de professores. Campinas: PUC, 2007. 144f. Dissertação (mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

_____. O razoável na atualidade. In: KROEF, Ada Beatriz Gallicchio; MEDEIROS, Simone Beatriz (orgs.). **Conversações internacionais**: paisagens da educação. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre – Secretaria Municipal de educação, 2007. P.93-104.

_____. Pesquisa em educação e arte: a consolidação de um campo interminável. Trabalho apresentado na **31ª ANPED** (Associação Nacional de Pesquisa em Educação), Caxambu – Minas Gerais, 2008.

_____. Utopias contemporâneas para a vida coletiva. **Travessias** – Pesquisa em Educação, Cultura e Arte, Paraná, v.2, n.1, p.1-12, maio/ago.2008.

_____. Poesia, gênero e paixão: digressões sobre a escrita da professoralidade. In: ICLE, Gilberto (Org.). **Pedagogia da arte**: entre lugares da criação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. P.179-192.

PINHO, Patrícia Moura. **Currículo e alfabetização nos planos de estudos**: construções interdiscursivas. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. IN: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994. P.173-210

PRADO FILHO, Kleber. Uma história crítica da subjetividade no pensamento de Michel Foucault. In: FALCÃO, Luis Felipe; SOUZA, Pedro de (orgs.). **Michel Foucault perspectivas**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005. P.41-50.

RAGO, Margareth. O anarquismo e a história. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. P.88-116.

RAMOS, Paula. **Nossas bagagens, nossas constantes mudanças**. Porto Alegre, 2000.8f. (Texto digitado).

RATTO, Ana Lúcia Silva. **Livros de ocorrência**: disciplina, normalização e subjetivação. Porto Alegre: UFRGS, 2004. 322f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____. **Livros de ocorrência**: (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Inscrevendo a sexualidade:** discursos e práticas de professoras do ensino fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 2002. 125f. Tese (Doutorado em Bioquímica) – Programa de Pós – Graduação em Bioquímica, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

RIPOLL, Daniela; POLLI, João Paulo; BONIN, Iara Tatiana. Cultura contemporânea e formação de professores. In: BONIN, Tatiana Iara; RIPOLL, Daniela; KIRCHOF, Edgar Roberto; POOLI, João Paulo. (orgs.). **Cultura, identidade e formação de professores:** perspectivas para a escola contemporânea. Canoas: Ed. da Ulbra, 2008. P.33-58.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: FEITOSA, Charles; BARRENECHEA, Miguel Angel; PINHEIRO, Paulo (Orgs.). **Nietzsche e os gregos:** arte, memória e educação – assim falou Nietzsche V. Rio de Janeiro: DP&A: Faperj: Unirio: Brasília, DF: CAPES, 2006. P.267-278.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa/PR, v.10, n.1, p.35-62, 2007.

ROLLA, Marcos Paulo. **O corpo e o material:** uma reflexão social do desejo na vida através da arte. Belo Horizonte: UFMG, 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Curso de Mestrado em Artes da Escola de Belas Artes, Faculdade de Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

ROMÃO, Arquilau Moreira. **Filosofia, educação e esclarecimento:** os livros de auto-ajuda para educadores e o consumo de produtos semi-culturais. Campinas, SP: UNICAMP, 2009. 169f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RORTY, Richard. A contingência da linguagem. In: _____. **Contingência, ironia e solidariedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. Cap.1, p.25-56.

_____. **Inventing our selves:** psychology, power and personhood. Cambridge: Cambridge University Press, 1996a.

_____. Governing “advanced” liberal democracies. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas (ed.) **Foucault and political reason.** Chicago: The University of Chicago Press, 1996b. P.37-64.

_____. A contingência da linguagem. In: _____. **Contingência, ironia e solidariedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. Cap.1, p.25-56.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998. P.30-45.

SANTOMAURO, Beatriz. O que levar para 2011? **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.238, p.171-186, dez.2010

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Maria de Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P.138-179.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na Educação infantil: um estudo de professores em creche**. Florianópolis, SC: UFSC, 2005. 274f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.37, n.130, p.43-62, jan/abr. 2007.

SCHMID, Wilhelm. **Em busca de um nuevo arte de vivir: la pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética em Foucault**. Valencia/Espanha: Pre-Textos, 2002.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis/SC, v.22, n.2, p.525-545, jul./dez. 2004.

SILVA, Anna Selmira Jardim. **Afetividade e construção do conhecimento: a produção textual como portadora de conteúdo**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. 95f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995. 202p.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar as narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2005. P.197-210.

SIMON, Roger I. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.), **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. P. 61– 84.

SOMMER, Luis Henrique. **Currículo para a docência: uma análise sobre literatura de formação de professores**. 2008. Trabalho apresentado no IV Colóquio Luso Brasileiro sobre questões curriculares, Florianópolis/SC, 2008a.

_____. Problematizações sobre o exercício da docência na Educação Básica. In: QUARTIERO, Elisa Maria; SOMMER, Luís Henrique (orgs.). **Pesquisa, educação e inserção social: olhares da Região Sul**. Canoas: ULBRA, 2008b. P. 279-288.

SOMMER, Luís Henrique; COUTINHO, Karyne Dias. Formação docente para um currículo inclusivo: armadilhas da linguagem. In: BONIN, Iara Tatiana; RIPOLL, Daniela; KIRCHOF, Edgar Roberto; POOLI, João Paulo (orgs.). **Cultura, identidade e formação de professores: perspectivas para escola contemporânea**. Canoas: ULBRA, 2008. P.17-32.

SONTAG, Susan. A escrita como leitura. In: _____. **Questão de ênfase**. São Paulo: Cia. das Letras, 2005. Cap.3, p.335-341.

SOUZA, Nádia Geisa Silveira. **Que corpo é esse?** O corpo na família, mídia, escola, saúde... Porto Alegre: UFRGS, 2001. 168f. Tese (Doutorado em Bioquímica) – Programa de Pós-Graduação em Bioquímica, Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SOUZA, Dóris Helena. **Deslugarização**: a provisoriabilidade das conversações na singularidade dos fios. Porto Alegre: PUCRS, 2007. 183f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCHOLZE, Lia. **Narrativas de si**: o olhar feminino nas histórias de trabalho. Porto Alegre: UFRGS, 2005.157f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Tradução de: P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 1973. 101p.

TANURI, Maria Leonor. As diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006. P.73-81.

TREVISAN, Juliano Fontana. **Nietzsche e o ressentimento**: um estudo em psicologia social. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 106f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

TRICHES, Jocemara. O curso de Pedagogia: projetos em disputa. **Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2005-2006**, Florianópolis, UFSC, 2006.

_____. Curso de Pedagogia: a hegemonia da docência. **Relatório final de pesquisa PIBIC/CNPq 2006-2007**, Florianópolis, UFSC, 2007.

UBERTI, Luciane. **Escola Cidadã**: dos perigos de sujeição à verdade. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 210f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996. P.73-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 230f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996a.

_____. A didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.21, n.2, p.161-176, jul./dez.1996b.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera. (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000a. P.179-217.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000b. P.37-72.

_____. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. P.23-38.

_____. Coisas de governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz Lacerda; _____. (orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. P.9-12.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, nº79, agosto/2002c.

_____. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Currículo, cultura e sociedade. **Educação**, São Leopoldo/RS, v.8, n.15, p.157-171, 2004.

_____. **Educação e pós-modernidade: impasses e perspectivas**. Rio de Janeiro: Universidade Católica do Rio de Janeiro (PPG- Educação/PUC – Rio), 2005a, 11f. (Texto digitado).

_____. Princípios norteadores para um novo paradigma curricular: interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade em tempos de Império. In: VEIGA, Ilma P.A; NAVES, Marisa Lomônaco (orgs.). **Currículo e avaliação na Educação Superior**: Araraquara: Junqueira e Marin, 2005b. P.25-51.

_____; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, 2007.

VELOSO, Nanci Teresa Félix. **Competências na formação de professores: rastros e visibilidades**. Canoas: ULBRA, 2002. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2002.

VEYNE, Paul Marie. Foucault revoluciona a história. In: _____. **Como se escreve a história**. Brasília: Editora da UnB, 1998. P.237-285.

VIEIRA, Suzana da Rocha. **Diretrizes Curriculares para o curso de pedagogia: pedagogo, docente ou professor?** Florianópolis: UFSC, 2007.133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 143-216.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas.** Tradução de Marcos G. Montagnoli. Petrópolis: Vozes, 1994. 352p.

WONDRACEK, Natalie. **As primeiras professoras e as lembranças que se tem delas: a afetividade tecendo relações entre professores e alunos.** Porto Alegre: UFRGS, 2010. 36f. TCC (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

YONEZAWA, Fernando Hiromi. **Corporeizar: acompanhar o problema do adoecimento das professoras a partir de uma intervenção ético-afetiva em grupos.** Porto Alegre: UFRGS, 2008. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

APÊNDICE
TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Você está sendo convidada/o a participar de uma pesquisa, sendo que o presente termo contém todas as informações necessárias sobre a mesma. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar ou não é sua. Caso você concorde em participar, basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa intitulada A invenção do pedagogo generalista: discursos implicados no governmentação de professores em formação. Desse modo, declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que: a) participarão desta pesquisa todos/as integrantes do curso de extensão Educação Infantil: prática, docência e saberes, que terá duração de 20h e será realizado na Faculdade de Educação da UFRGS; b) durante a realização do curso de extensão, serão realizadas filmagens, gravações em fita cassete, registros fotográficos e produzidos materiais pelos/as participantes, como textos, desenhos, cartazes e painéis que serão utilizados posteriormente de forma anônima enquanto dados para elaboração da Tese de Doutorado e publicações futuras; c) no decorrer da pesquisa, caso tenha alguma dúvida, posso entrar em contato imediatamente com Rodrigo Saballa de Carvalho, responsável pela pesquisa, pelo telefone (051) 99635739 ou através do endereço eletrônico rsaballa@terra.com.br; d) você tem a liberdade de não participar ou interromper sua participação neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

Porto Alegre, ___ de _____ de 200 __.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Profª Drª Nádia Geisa Silveira de Souza
Orientadora da Pesquisa

Rodrigo Saballa de Carvalho
Pesquisador