

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



CONHECIMENTO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Por
Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso

Dezembro de 1999

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**Conhecimento: limites e possibilidades na
formação do professor**

Por

Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso

Dissertação apresentada como
requisito à obtenção do título de
Mestre em Educação.

Rio de Janeiro, dezembro de 1999.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONHECIMENTO: LIMITES E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR

Por

Lilian Auxiliadora Maciel Cardoso

Aprovada pela Banca Examinadora

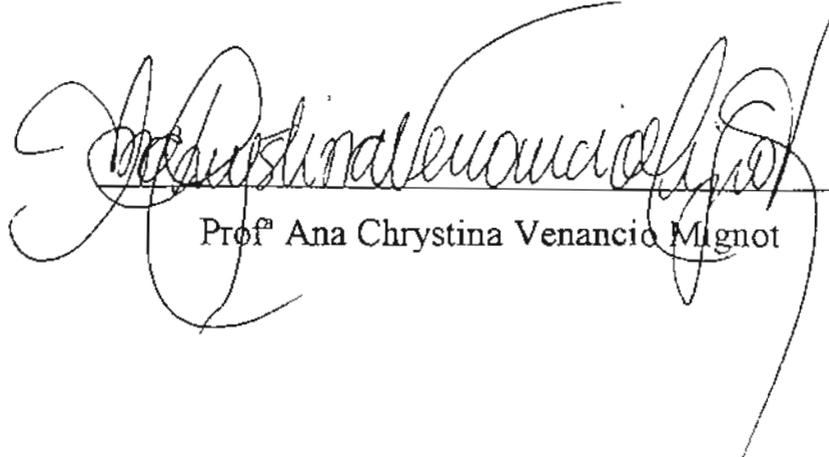
Rio, 20/12/99



Orientadora da Dissertação
Profª Siomara Borba Leite



Profª Célia Frazão Soares Linhares



Profª Ana Chrystina Venancio Mignot

DEDICO ESTE TRABALHO:

À vovó Tita (in memória), lembrada por muitos como Profª Tita, que sempre batalhou no campo da educação e, certamente, com seus discursos e práticas participou do processo de constituição de muitas identidades profissionais e fez diferença na vida de muitas pessoas entre as quais me incluo.

A meus pais, pelo estímulo e exemplo de luta e dedicação, pelo apoio irrestrito nesta caminhada.

Aos meus filhos Fernando, Alyrio e Manoela, pelo respeito e compreensão.

Ao meu esposo Luis Fernando, companheiro de todas as horas.

À querida Batica, que tem sido minha aliada na educação dos meus filhos e que tanto se dedica à minha família.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Mato Grosso, através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, do Instituto de Educação e do Departamento de Ensino e Organização Escolar, que permitiu o meu afastamento para cursar o Mestrado.

À CAPES, pelo apoio financeiro materializado com a concessão da bolsa de estudos.

À Profª Siomara Borba Leite, uma orientadora inesquecível, que com doçura e segurança conduziu suas críticas e orientações de modo a tornar os nossos encontros momentos agradáveis e estimulantes.

À Profª Edil Vasconcellos de Paiva, pelas contribuições diretas e indiretas que ofereceu a este trabalho.

À Irene Baleroni Cajal, amiga e colega, que carinhosamente se dispôs a revisar este texto.

À amiga Judith, pelo estímulo, carinho e material de pesquisa fornecido.

A Bruno, Alyrio Neto e Patrícia, pelo assessoramento nas questões de informática.

A Mariete e Heliane, funcionárias da PROPEP/UFMT, pela atenção e empenho em todos os momentos em que foram solicitadas.

A todas as pessoas que forneceram material para o estudo exploratório ou indicaram caminhos para chegarmos a ele.

RESUMO

Este estudo focalizou a formação do professor enquanto processo de formação de uma identidade profissional. Partimos dos seguintes pressupostos: o processo de formação acadêmica é marcado por relações de poder; os conhecimentos, priorizados nesse processo, têm em vista a construção de uma identidade profissional de professor.

No contexto do Programa de Pós-Graduação da UERJ – Educação e Cidadania, esta investigação está inserida na linha de pesquisa Produção Social do Conhecimento, uma vez que teve como tema o conhecimento, o discurso científico produzido sobre e para a formação do professor como um dos elementos fundamentais na constituição da sua identidade de professor específico. Esse profissional é formado no discurso científico que afirma o seu compromisso na formação do cidadão, sendo constituído como partícipe fundamental no processo de formação do cidadão.

Seguindo essa perspectiva, buscamos relacionar o discurso referendado e disseminado na academia e as identidades “vestidas” pelos professores – saber científico e identidade profissional, a partir do referencial teórico de Michel Foucault que permite problematizar a formação de professores, os conhecimentos nela trabalhados e o processo de constituição da identidade profissional para além do binômio qualidade/quantidade.

A investigação, por sua natureza, é uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir da produção científico-educacional que tem sido tomada como referência na disciplina Didática, nos cursos de Pedagogia. A delimitação do material de estudo foi feita tendo em vista que, a partir da década de 70, a forma de organização do trabalho passou a exigir mão-de-obra mais qualificada e especializada, que os questionamentos em torno da formação do profissional professor intensificaram-se a partir da década de 80 e que a contribuição teórica foucaultiana também começou a ganhar destaque nas produções científicas brasileiras dos últimos anos.

Cruzando o pensamento foucaultiano com alguns aspectos levantados acerca da formação, do professor e da profissão docente, na história da educação brasileira, investigamos o significado do saber acadêmico no processo de constituição da identidade profissional, nos cursos de Pedagogia. A pesquisa mostrou que diferentes discursos têm

sido acionados como blocos táticos nesse processo de formação do professor e possibilitou compreender que os limites e as possibilidades do nosso pensar, agir e ser são historicamente construídos, portanto, não são definitivos: tanto podem ser expandidos quanto reduzidos mas sempre no bojo das múltiplas relações estabelecidas por diferentes atores, em diversos espaços/tempos.

Por outro lado, investigar a formação de professores à luz das categorias foucaultianas levou-nos a perceber quão criativos temos sido, e ainda podemos ser, tanto no exercício do poder, como nos mecanismos de resistência, tanto na construção do saber docente quanto na constituição dos nossos modos de ser e de nos ver como professores. Apesar dos discursos e práticas unificadoras, a multiplicidade dos saberes, dos poderes e das identidades que se cruzam de forma instável e dinâmica, no processo de formação, permite que a diversidade subsista aos processos homogeneizadores.

O referencial foucaultiano contribui não só para a compreensão do processo de formação de professores enquanto formação de identidades, mas também na constituição de uma identidade de professor menos culpada, mais aberta à possibilidade de criação de um novo sujeito e de uma nova sociedade.

ÍNDICE

Lista de Anexos	vii
Introdução	01
Capítulo	
I - Adentrando no mar revolto das categorias foucaultianas	21
II - Formação de professores: uma visita à literatura da educação	71
III. Uma tentativa de lançar novos olhares sobre a formação de professores ..	148
IV. Conclusão	183
Bibliografia	206
Anexos	225
Abstrat	250

LISTA DE ANEXOS

ANEXO	PÁGINA
1 . Planos de Curso de Didática/Pedagogia – UFMT	226
2 . Planos de Curso de Didática/Pedagogia – UFRJ	237
3 . Planos de Curso de Didática/Pedagogia – UERJ	242

INTRODUÇÃO

"Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar e refletir".

Michel Foucault (1994)

Na trajetória profissional que construímos até aqui, temos feito opções teóricas, metodológicas, didáticas, políticas ... na luta diária, comum a muitos educadores brasileiros, frente ao desafio de uma atuação competente e participação no processo de construção da escola de qualidade, voltada para a formação da cidadania.

Nesta pesquisa, procuramos focalizar o processo de formação da identidade (professor), a partir do estudo da formação acadêmica dos professores do ensino fundamental. Partimos do pressuposto de que tal processo de formação, marcado por relações de poder, constrói uma certa identidade profissional através de conhecimentos e práticas priorizadas no decorrer do desenvolvimento dos cursos destinados a formar professores para atuar no nível fundamental da educação básica.

A inquietação em relação ao conhecimento valorizado nos cursos de formação de professores, especialmente naqueles em que atuei como docente nos últimos 4 anos – Pedagogia e Licenciaturas – e aos questionamentos levantados pelos colegas e alunos, nesse mesmo período, acerca da formação do educador profissional contribuiu na definição do caminho que trilhamos.

Ante à complexidade do espaço escolar, construído a partir de compromissos e necessidades diversas de sujeitos diferentes, e à vasta possibilidade de problematização desse espaço, delimitamos nossa investigação ao estudo de aspectos relativos ao processo de formação acadêmica do professor do ensino fundamental relacionando-o à questão da formação de

identidade. Essa abordagem implicou a consideração de discussões relacionadas à luta pelo poder e pelo saber.

Este estudo se insere entre aqueles que pretendem contribuir para propiciar aos professores dos cursos de formação docente, enfim, ao campo da educação uma "nova"¹ compreensão das pressões, contradições e perspectivas na luta em defesa da qualidade do ensino e da formação de professores competentes no desafio de construção da cidadania.

Em sociedades como a que vivemos, em que novas habilidades são exigidas dos profissionais, esse tipo de estudo se apresenta como uma perspectiva fértil e relevante para aqueles que estão diretamente envolvidos nas questões aqui levantadas, ou até mesmo para aqueles que indiretamente se preocupam com os destinos da educação tendo em vista seus produtos e sua repercussão no processo de desenvolvimento da sociedade.

Tal perspectiva se mostrou interessante do ponto de vista pessoal e profissional, uma vez que neste final de século podemos observar a emergência de novos paradigmas, de outras formas de nos relacionarmos com o contexto no qual vivemos, ou ainda, que o modo de vida-conhecimento-ação da Modernidade agonizam (Najmanovich, 1995).

Nossa pretensão foi focalizar, nesta investigação, a formação do professor enquanto formação de identidade, relacionando *saber oficial ou científico – formação profissional – a uma identidade "vestida"*², entendendo que todo esse processo começa num determinado momento da história da humanidade denominado Modernidade.

Com base em Stuart Hall (1998), podemos situar, nesse momento particular, o nascimento do "sujeito humano" – com capacidades fixas e um sentimento de identidade estável e do seu

¹ No sentido de ser uma outra, que necessariamente não resulta de uma posição epistemológica nem melhor nem pior, mas que nos possibilita uma visão diferente do nosso cotidiano, das nossas lutas, do que parece óbvio no processo de formação.

² No sentido de assumida no cotidiano da vida profissional.

lugar na ordem das coisas, ou dito de outra forma, o nascimento do indivíduo soberano. Tal entendimento implica aceitar que, nos tempos pré-modernos, a individualidade era vivida e conceptualizada de forma diferente. Assim, o nascimento desse “indivíduo soberano” (entre o século XVI e XVIII) representou uma ruptura com o passado. Entre os movimentos importantes no pensamento e na cultura ocidental como a Reforma e o Protestantismo, o Humanismo Renascentista e o Iluminismo estão relacionados, ou melhor, contribuíram para a emergência dessa nova concepção do sujeito individual.

O sujeito moderno nasceu no meio da dúvida e do ceticismo metafísico que seguiram o deslocamento do teocentrismo para o antropocentrismo. Destacando tal fato, Hall lembra que esse sujeito *nunca* foi estabelecido e unificado como a forma cartesiana³ de descrevê-lo parece sugerir. Esse autor indica que a figura ou dispositivo conceitual do indivíduo soberano é uma invenção que está inscrita nos processos e práticas centrais que fizeram o mundo moderno.

Os homens ocidentais, ao longo de vários séculos, foram construindo de forma dispar e intermitente uma forma de vida e pensamento diferente do período medieval. Nesse processo, eles passaram por transformações em vários âmbitos (valores, modos de representação, sistemas de vínculos, estilos cognitivos, perspectivas teórica e estética) ligadas, indissociavelmente, às profundas modificações institucionais que conduziram a uma nova ordem social a partir da qual surgiu o ponto de vista do “indivíduo”.

Nessa perspectiva, podemos caracterizar a sociedade contemporânea como aquela que nasceu nesse contexto histórico específico – o da Modernidade – marcado pela ruptura com o passado, com a emergência da noção de indivíduo soberano, pela priorização da teoria, dos princípios e das demonstrações matemáticas, pela criação da noção de sociedade como ordem

³ Como sujeito racional, pensante, consciente, situado no centro do conhecimento (Hall, 1998).

laica, possível de descrição quantitativa, em grande parte, devido a profundas transformações econômicas (industrialização), demográficas (crescimento populacional), políticas (urbanização) e culturais (novas instâncias e padrões de socialização), que por sua vez estão interligadas às mudanças no *modus vivendi* que emergiu com o surgimento da vida nas cidades e a mercantilização (inclusive de relações e conceitual que ocorreu de forma progressiva).

Assim, de maneira sintética, é possível afirmar que o contexto da Modernidade pode ser identificado como aquele no qual aparece a noção de sujeito unitário, autônomo, livre (que se relaciona com o mundo como se não fosse parte dele)⁴; a concepção de conhecimento neutro, objetivo, científico, momento pleno de realização da condição de humanidade;⁵ a noção de poder centralizado cuja autoridade respalda-se na norma; no qual a postura frente ao conhecimento está marcada pela *positividade*, origem das concepções positivistas de conhecimento, ou pela *historicidade*, inspiradora das concepções de conhecimento historicista, fenomenológica e marxista.

Em outros termos, queremos afirmar que muitas foram as alterações ocorridas com o advento da Modernidade, entre essas, aquelas que ocorreram *na concepção de Homem*, com o aparecimento da noção de indivíduo/sujeito-social/racional, *na concepção e na forma de conhecer*, com a centralidade do conhecimento deslocada do fato para o ator do fato (as informações dependem da ação racional do sujeito), *na postura frente ao conhecimento*, com a colocação da razão como fundamento de todo conhecimento possível. Lembramos, no entanto, que dos questionamentos surgidos a partir dessa nova postura que compreende o conhecimento como constatação emergiu uma noção de conhecimento como produção social, humana.

⁴ Esta noção se insere numa série ou grupo conceitual constituído por noções de fundamento último, realidade única e verdade absoluta.

⁵ Tal concepção forjou-se interligada ao êxito alcançado pela física newtoniana e, segundo Denise Najmanovich, ela é "producto de un proceso histórico de estandarización perceptual y cognitiva" (Najmanovich, 1995:46).

Também podemos apontar alterações ocorridas *na fonte de autoridade*, com o aparecimento da norma e da possibilidade de exercê-la com base na razão, *nas formas de organização social* – com o surgimento de uma sensibilidade nova⁶, intimamente ligada à concepção de tempo métrico que subsidiou a padronização dos costumes, *nas relações de poder*, com a reorganização social sob a forma de estado e a hierarquização em classes. Na sociedade deste tipo – capitalista, disciplinar⁷ – as relações deixam de ser de servidão para caracterizar-se como relações de produção⁸ e os homens são submetidos a processos (de disciplinarização e regulação dos corpos e saberes) que buscavam majorar a eficácia do estado enquanto instituição política de poder.

Cabe salientar que as mudanças apontadas aconteceram de forma imbricada e indissociável. É importante destacar que é nesse quadro que estão inseridas algumas inovações como o nascimento da escola, instituída como agência transmissora de conhecimento formal, e o desenvolvimento dos processos de disciplinarização e profissionalização pelo qual passou o conhecimento, possibilitando a constituição e a consolidação das modernas ciências sociais como parte de um esforço global para garantir e fazer avançar o conhecimento objetivo sobre a realidade humana.

Embora este não seja o momento de apresentar análises, gostaríamos de sinalizar que a partir da categoria foucaultiana de poder disciplinar (que comentaremos no primeiro capítulo) podemos situar a educação escolar, estandardizada, no bojo do processo de investida do poder

⁶ Com base na idéia de que a realidade podia ser representada, da anterioridade e independência do mundo em relação à representação humana, do sujeito como aquele que se separa da natureza para dominá-la. Em outros termos, com base na ordenação no espaço da representação – no quadro. Cabe destacar que a mudança na noção de espaço – limitado para ilimitado – fez parte das condições de possibilidade para a emergência da teoria do conhecimento objetivo.

⁷ Conforme a perspectiva foucaultiana apresentada no livro *Vigiar e Punir* (Foucault, 1997b).

⁸ Aqui entendida não apenas como produção propriamente dita mas como apropriação em diversos sentidos, ou seja, produção de saber, de aptidões, de saúde, de força, de docilidade, de lucro não só econômico mas também em termos de utilidade para o exercício do poder.

sobre os corpos e do aparecimento do sujeito normal. Admitindo a intrincada relação entre os processos de escolarização moderna, de investida do poder disciplinar e de normalização, podemos compreender que a escola moderna (mais especificamente a escolarização obrigatória) foi um instrumento fundamental no processo de imposição do mito da objetividade, uma vez que, nas aulas, aprendemos a objetivar, ou seja, aprendemos uma forma de ver e expressar o mundo, de estabelecer prioridades entre coisas, métodos, saberes, relações, de produzir um discurso. Assim, pretendemos sinalizar que, a partir dos estudos desenvolvidos por Michel Foucault (1926-1984), uma das análises possíveis é aquela que situa a escola como um aparelho que foi fundamental no processo de difusão do poder disciplinar.

Por outro lado, cabe assinalar que, atualmente, muitos autores têm destacado a necessidade de discutir a função da escola hoje. Alguns estudiosos afirmam que “a escola é um espaço único e especial” (Alves, 1998:139), que, no momento atual, marcado pelo crescente distanciamento das pessoas, um de seus grandes triunfos é constituir-se como “um espaço/tempo de juntar pessoas” (idem). Ela representa um dentre os múltiplos “espaços/tempos de conhecimento” (idem) em que os formadores de professores atuam.

Resta salientar, também, que as formas assumidas pelas questões epistemológicas formuladas no advento da Modernidade começaram a ser questionadas no contexto das três últimas décadas do nosso século, e com mais ênfase nesta em que vivemos. As concepções contemporâneas sobre as dicotomias clássicas (sujeito-objeto, corpo-mente, verdadeiro-falso) avançam no sentido de um novo espaço cognitivo em que as polarizações excludentes dão lugar a pares correlacionados. A partir daí, questões como a que investigamos neste estudo começaram a fazer sentido, inquietando e instigando, especialmente, pesquisadores e educadores a buscar caminhos que ajudem a compreender a realidade educacional na qual atuam.

À medida que fomos nos separando da concepção que compreende o processo cognitivo como passivo, outras dimensões de análise foram se abrindo e sendo abordadas por vários campos (cibernética, epistemologia, filosofia e outros) e estudos acerca das relações entre o poder e o conhecimento. Autores de diversos pontos e perspectivas – entre os que têm se destacado, citamos T. S. Kuhn, Von Foerster, P. Feyerabend, M. Foucault, G. Bachelard, E. Morin – têm salientado a multidimensionalidade do processo de conhecimento e a imprescindível e inevitável influência da linguagem nele (Najmanovich, 1995).

No momento atual, marcado por desigualdades sociais, por transformações econômicas, políticas e tecnológicas que caracterizam a chamada "nova ordem mundial", na qual novas tecnologias se constituem em condutos da ciência, mediadoras do conhecimento, uma nova era de influência cultural se inicia com a unificação dos sistemas de mercado e a legitimação de novas formas de conceber o social⁹. A realidade e os desafios enfrentados pelos homens se complexificam, especialmente nas questões relacionadas ao conhecimento.

A importância do componente cultural parece crescer a cada dia no mundo contemporâneo, de tal forma que alguns estudiosos como Vera M. Candau afirmam que, não obstante a atual dificuldade no que se refere à definição de cultura¹⁰, esta se constitui em “núcleo radical da identidade dos diferentes grupos sociais e povos” (Candau, 1998:239). Para Antonio Flávio B. Moreira, podemos entender cultura como “uma prática produtiva, um campo constituidor, que dispõe de relativo grau de autonomia em relação à esfera econômica” (Moreira, 1999:83).

Os novos paradigmas da ciência abrem caminho para o que se tem chamado de "ciências da complexidade" e implicam uma nova maneira de pensar a nós mesmos e a produção da nossa

⁹ Segundo indicações fornecidas por Denise Najmanovich, podemos identificar como exemplo dessas novas formas “las redes y las organizaciones “heterárquicas” (Najmanovich, 1995:59).

¹⁰ Segundo indica Candau, existem mais de cem tentativas nesse sentido.

subjetividade¹¹. Na perspectiva dessas ciências, o sujeito é uma unidade heterogênea, complexa, aberta e em permanente intercâmbio com o mundo, um devir. Ele se auto-organiza através dos vínculos sociais que estabelece –afeto, linguagem, comportamento (Najmanovich, 1995).

Num mundo transnacional, o mercado universal e os governos mundiais são os grandes disciplinadores e normatizadores. A aceleração da produção e apropriação de bens, serviços e saberes possibilitam a visualização, em contextos nacionais e locais, da repercussão das mudanças ocorridas com a implantação da nova ordem que valoriza o intercâmbio. Percebemos a exigência de modernização tanto na dimensão macro (nível global/mundial) quanto na dimensão micro (regional/local/cotidiano) da realidade e somos atingidos por dificuldades de toda ordem daí decorrentes.

Exige-se do professor uma formação sólida (geral e específica), capaz de sustentar escolhas conscientes e consistentes quanto a conhecimentos e práticas priorizadas em função da formação e do exercício da cidadania. Em muitos aspectos, a escola presente está sendo suplantada, na disputa com outras agências, como espaço/tempo de educação.

Estudos na área de formação de professores, como os de Nilda Alves (1998), evidenciam que os profissionais da educação têm clareza da necessidade da incorporação dos múltiplos aspectos dos recursos tecnológicos (como a televisão, o computador ...) no processo de formação dos profissionais da educação pois, caso contrário, seremos considerados estrangeiros em nosso

¹¹ Por muito tempo a subjetividade foi associada a uma postura individualista do sujeito. Denise Najmanovich (1995) chama atenção para o fato de que não se deve confundir sujeito e subjetividade. Esta é a forma peculiar adotada pelo vínculo homem-mundo em cada um de nós, o espaço de liberdade, de criatividade e da ética. O sujeito se caracteriza, ao mesmo tempo, por sua subjetividade e pela capacidade de objetivar – construir sua realidade. Valeska Oliveira (1998) sinaliza que essa diferença também é feita por autores como Félix Guatarri e Suely Rolnik que entendem a subjetividade como uma produção, algo fabricado que tem a ver com a individualidade e não com individualismo.

próprio território, ou melhor, em nosso campo de atuação, entendido enquanto espaço/tempo: territorial/social, profissional/formador.

Muitas noções tidas, até há bem pouco tempo, como certas são hoje rejeitadas e mudanças importantes vêm ocorrendo, tanto na perspectiva da prática quanto das idéias, que nos permitiram tentar pensar diferente, buscar novos sentidos para nossas lutas cotidianas e para a constituição da nossa profissionalidade. A necessidade de pensar os problemas da mudança, da aparição da novidade, a transformação do mundo e de nós mesmos se impõe cada vez mais.

Hoje, o argumento da formação continuada é recorrente nos discursos e até na legislação. Segundo Alves (1998), essa progressiva substituição da concepção de formação "terminal" por "formação continuada" e a superação da idéia de formação inicial constituem elemento importante para compreender e desenvolver a noção de que a formação profissional se dá em "esferas" diversas¹² que "estabelecem redes de relações entre si" (Alves, 1998:137). Entre as mudanças apontadas no estudo de Alves também encontramos, embora de forma não predominante, a substituição da formação enquanto percurso individual por formação enquanto trajetória coletiva.

Tais mudanças de rumo no processo de formação do professor pareciam exigir uma reflexão no sentido de tentar compreender porquê ocorreram, ou o que possibilitou esse deslocamento na concepção de formação. Um dos caminhos que nos pareceu possível seguir na aventura de responder essa indagação foi buscar compreender o lugar do conhecimento na sociedade contemporânea.

¹² Identificadas e nomeadas por Nilda Alves em 1992 como: a) da formação acadêmica; b) da ação política do Estado; c) da prática cotidiana; d) da prática política coletiva; e) das pesquisas em educação. Desde a década de 80, essa autora já procurava mostrar, em seus estudos, que a formação profissional do professor – entendida por nós como formação de uma identidade específica, ou seja, de "professor" – não se dá exclusivamente no âmbito da formação acadêmica, mas em múltiplos espaços/tempo.

No momento atual, caracterizado pelo questionamento dos paradigmas hegemônicos no século XX, entre os quais figuram o positivismo, a psicanálise e o marxismo, e por uma generalizada desconfiança em relação ao valor do conhecimento acadêmico e da escola como instituição produtora e transmissora desse saber formal, enfim, da racionalidade moderna, do sujeito dotado de razão libertadora e de consciência individual e autônoma, podemos problematizar a formação de professores, os conhecimentos nela trabalhados e o processo de constituição da identidade profissional para além dos binômios qualidade/quantidade, teoria/prática.

Assim, desenvolvemos este trabalho de pesquisa tendo em mente o objetivo de analisar a relação existente entre o conteúdo acadêmico/conhecimento científico adotado na formação profissional de nível superior, do professor do ensino fundamental, e a identidade profissional constituída nesse processo. Mais, especificamente, este estudo procurou olhar, na produção científica da área de Didática, como o discurso científico constitui a identidade profissional de professor.

Nesse sentido, procuramos, no decorrer da investigação, identificar os discursos dominantes nos cursos de Pedagogia, examinar a formação do professor enquanto formação de identidade profissional e analisar o conceito de poder enquanto elemento mediador entre os saberes valorizados /trabalhados nos cursos e as identidades constituídas.

Pelas leituras feitas, observamos que na sociedade contemporânea a tendência à homogeneização global vem se entrelaçando à fascinação pela diferença tornando pertinente pensar em uma nova articulação entre o local e o global. Em relação às mudanças que vêm ocorrendo no mundo, resguardando as grandes diferenças, a ênfase no discurso da descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento apresentou-se como um ponto comum.

Tendo por suporte as elaborações conceituais de Michel Foucault que questionam a própria noção de verdade; criticam a razão que se põe a serviço do poder; rompem com o pensamento centrado no sujeito social/racional, ou seja, na razão iluminista – libertadora/transformadora – denunciando-a como uma construção discursiva perpassada e inter-relacionada à vontade de poder, controle e regulação; e, considerando as questões que esse pensador levanta a partir das categorias "saber-poder", "técnicas de si", "micropoder", entre outras, tomamos como eixo norteador deste estudo o problema do *significado do saber acadêmico, científico no processo de constituição de identidade profissional nos cursos de formação de professores - os cursos de Pedagogia*.

Conforme Stuart Hall (1998) destacou, os avanços na teoria social e nas ciências humanas decorrentes, por exemplo, da reinterpretação dos escritos de Karl Marx na década de 60, da descoberta do inconsciente por Sigmund Freud, do trabalho do lingüista Ferdinand Saussure, do trabalho do filósofo pós-estruturalista Michel Foucault e do feminismo, tanto como crítica teórica quanto como movimento social, tiveram grande impacto nos discursos do conhecimento, propiciando uma série de rupturas que acabaram provocando deslocamentos na noção de sujeito.

Após a leitura de autores diversos, entre os quais citamos Fredric Jameson, Stuart Hall, Andreas Huyssen e Sérgio Paulo Rouanet, concluímos que não há concordância no debate filosófico em relação ao entendimento da realidade em que vivemos e também não há consenso quando se trata de identificar qual a corrente filosófica de autores que não são ortodoxos na escolha de seus objetos e de seus métodos de análise. Nesse caso, destacamos, entre outros, Michel Foucault, cujo pensamento apresenta muitos deslocamentos que dificultam, ainda mais, o seu enquadramento numa classificação geral.

Partilhando da idéia presente nas análises de Christian Delacampagne (1997) e nos relatos do livro de Didier Eribon (1990), de que o pensamento de Michel Foucault fornece elementos novos para um novo entendimento da sociedade, com sua analítica do poder e sua compreensão acerca da verdade (construção humana que se faz a partir da vontade de poder, como efeito deste e que, ao mesmo tempo, incita-a pelos poderes específicos que detém), optamos por tomá-lo como base teórica e conceitual das análises elaboradas no decorrer deste estudo.

De acordo com levantamentos bibliográficos, as primeiras obras de Foucault encontram-se registradas nos anos 50 e 60, porém seu pensamento ganhou destaque no Brasil, constando como referência de muitos estudos e pesquisas, alguns anos após a sua morte trágica, ou seja, a partir do final da década de 80.

Com base nas colocações feitas por Roberto Machado (1996) e Christian Delacampagne (1997), podemos, esquematicamente, dizer que os estudos empreendidos por Foucault dividem-se em dois blocos, separados apenas didaticamente, mas na realidade articulados de forma íntima.

Na década de 60, as produções resultantes das pesquisas desenvolvidas por Foucault tinham como marca os *estudos arqueológicos*, cujo objetivo era responder como os saberes aparecem. Desse período destacamos as seguintes obras: História da loucura (1961), O nascimento da clínica (1963), As palavras e as coisas (1966), Arqueologia do saber (1969). A partir das duas últimas, Foucault demonstrou ainda a preocupação em refletir o que até então vinha pensando em relação aos discursos.

Já na década de 70 e início dos anos 80, mesmo não abandonando a preocupação epistemológica, o que marcou o trabalho intelectual e de pesquisa de Foucault são os *estudos genealógicos* que visavam responder o porquê do aparecimento dos saberes, enfim, explicar a

existência e transformação dos saberes. Naquele período, o trabalho de Foucault começou a apresentar uma grande preocupação com problemáticas sociais e a questão do poder se introduz nos seus estudos como instrumento de análise. Entre as publicações representativas desse momento destacamos: Confissão (1973), Vigiar e punir (1975), História da sexualidade - volume 1 (1976), vol. 2 e 3 (1984), nas quais Foucault buscou traçar as tramas entre conhecimento e política.

Cabe destacar que nas obras que buscaram constituir a história da sexualidade, os objetos e objetivos não são os mesmos nos 3 volumes. No volume 1 (A vontade de saber), o foco de análise se voltou para a psicanálise e a moral cristã, tendo como objetivo a desmistificação essencialmente desse saber de pretensão médica e a descontextualização das práticas sexuais do domínio do cristianismo; enquanto nos volumes 2 (O uso dos prazeres) e 3 (O cuidado de si) o objeto passou a ser a moral e o objetivo foi a recuperação da positividade dessas doutrinas morais acerca do sexo.

Tomando como referência o que o próprio Foucault disse sobre seus estudos, na introdução de O uso dos prazeres, podemos afirmar que ele realizou "estudos de "história" (Foucault, 1994:11) como "exercício filosófico" (idem:12) que permite pensar diferentemente. Através dos trabalhos de pesquisa realizados, desenvolveu uma "história do pensamento" (idem:14), não do comportamento ou das representações, centrada na questão da subjetividade. Nesse sentido, observamos que no segundo volume da História da sexualidade, encontramos a história de como a subjetivação se definiu e se transformou, ou simplesmente, da maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos.

Nas leituras que fizemos do pensamento de Foucault e dos comentários¹³ a respeito desse pensador, evidenciamos que a metodologia adotada por ele, nas análises das problematizações e práticas visando construir uma história da verdade, teve como referência e ponto de partida fragmentos sucessivos e diferentes. A história que ele escreve não é marcada pela linearidade, característica marcante da história ainda hoje, mas por rupturas e descontinuidades que, através da arqueologia e genealogia, constituem análises "fragmentárias e transformáveis" (Machado, 1996:XI). Nessa perspectiva, Foucault procurou não se limitar ao nível do discurso e articulou "saberes e extra-discurso" (idem:IX). Em resumo, as obras da década de 60 têm como foco principal questões relativas ao saber e nas produções das décadas de 70 e 80 esse foco se articula ou se insere nas questões de poder e de subjetivação.

Algumas questões que aparecem nos trabalhos de Michel Foucault já foram, de alguma forma, pensadas por Gaston Bachelard (1884-1962) e Alexandre Koyré (1892-1964) e também aparecem nos estudos de Pierre Bourdieu, mas de outra forma. Os dois primeiros - que defenderam a tese da descontinuidade e da não linearidade - antecederam Foucault e exerceram notada influência sobre seu pensamento. Entre os contemporâneos encontramos Bourdieu - que completou a tarefa iniciada por Max Weber em relação ao questionamento da neutralidade científica - contestando o pressuposto epistemológico da neutralidade, afirmando que toda ação pressupõe interesses diversos em jogo e introduzindo às relações de interação a questão do poder.

Porém, compartilhamos da idéia de que foi a partir da elaboração teórica foucaultiana que se pode ousar, embora com grandes dificuldades, pensar em "novas figuras do saber sociológico" (Delacampagne, 1997:252) e em "formas inéditas de intervenção política" (idem). É,

¹³ Em especial os de Christian Delacampagne e de Roberto Machado.

especialmente, graças a formulações de Foucault que a filosofia atual vem focalizando, como ponto primordial de seus debates, o fundamento da razão, seus poderes e seu futuro. A abordagem foucaultiana constitui hoje uma referência importante nas discussões sobre saber e poder.

O estudo que apresentamos caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista que buscamos compreender a relação entre a questão da formação da identidade profissional – do professor – e a produção científica que dá respaldo à “base comum” dos cursos de formação de professores deste final de século, a partir de uma investigação teórica. Por essa via, a explicação da prática não foi priorizada pois desenvolvemos um trabalho de pesquisa que tenta lançar novos olhares, construir conhecimento, centralizando-nos no estudo das argumentações em uso nos cursos de Pedagogia, das condições de possibilidade dessas, dos confrontos por elas gerados, dos vazios deixados para só daí construirmos a nossa argumentação.

Pedro Demo (1994) afirma que a atualização e, sobretudo, a produção teórica são condição de competência e de formação básica. Alinhados a esse pensamento, compreendemos que, mesmo não implicando uma imediata intervenção na realidade, este tipo de pesquisa é importante pois contribui com o profissional de hoje (questionador), criando condições básicas de intervenção competente, suscitando a emergência de formas diversas de práticas, de problematizações, e a proposição de alternativas para a crise que se arrasta por vários anos na educação e em outros aspectos da vida humana.

Admitimos que a argumentação por si só não se esgota na teoria (existem as razões práticas) e reconhecemos que pesquisas dessa natureza (como também outras) apresentam certas limitações (nesse caso, domínio teórico não basta para inovar) mas entendemos que ainda assim, essa era uma possibilidade viável (em termos de tempo e material disponível) e que contribuiria

para fazer suscitar outros questionamentos no processo de formação de professores e a criação de mecanismos de resistência que possibilitem a certas falas adquirir eloquência, a proposição de outras práticas e outros discursos acerca do professor, da formação acadêmica, da educação brasileira.

A necessidade de pensar a transformação do mundo e de nós mesmos se impõe cada dia mais e o caminho escolhido, nesse sentido, foi a investigação conceitual. O estado de incerteza amplamente descrito na literatura nos colocou frente ao desafio que pode ser entendido como um encontro com a nossa forma de pensar a educação, em especial a formação de professores. Najmanovich (1995) sinaliza que a estratégia do sujeito encontrar-se com a sua forma de olhar tem propiciado visualizar limites e possibilidades abrindo as portas para a criação.

Num momento em que se admite que a teoria é uma prática regional e local, que as totalizações são produzidas pelo poder que se serve dela, entendemos que o nosso conhecimento é limitado pela nossa forma de ver (perceber e processar com o nosso corpo a realidade). Daí a importância do encontro a que nos referimos há pouco (com o nosso modo de pensar e as implicações dele decorrentes).

Compreendendo que a bibliografia disponível sobre formação de professores é vasta, que o conhecimento é ilimitado, foi necessário delimitar o material a ser estudado, tendo em vista, entre outras coisas, a problemática que norteou este estudo, os objetivos traçados e o prazo disponível para a realização da pesquisa. Como nossa preocupação centrou-se na constituição da identidade do professor (genérico) e não uma identidade específica (professor de alguma área específica), optamos por focalizar as publicações básicas utilizadas nos cursos de Didática por entender que essa disciplina passa, necessariamente, pela dimensão do "ser professor". A nossa vivência como professora de Didática em cursos de formação de professores (magistério,

pedagogia e licenciaturas) influenciou, decisivamente, nessa escolha uma vez que possibilitava recorrer à mesma nas nossas argumentações e análises.

Esta investigação desenvolveu-se tendo como base as publicações da última década deste século que estivessem inseridas no âmbito da formação de pedagogos. Delimitamos como material de estudo as produções que subsidiavam as aulas de Didática procurando, dessa forma, aproveitar nossas experiências de professora nesse campo. Através de um estudo exploratório, tentamos nos informar sobre as referências utilizadas como base nos cursos de Didática desenvolvidos em algumas universidades públicas (Universidade Federal de Mato Grosso - na qual vimos atuando como professora, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Universidade Federal Fluminense - três grandes e renomadas instituições de ensino superior situadas no Estado do Rio de Janeiro).

Nesse sentido, tentamos, de diversas formas, identificar essas referências. Ora diretamente com alunos que já cursaram essa disciplina e ainda não concluíram a graduação, ora através das coordenações de curso, ora diretamente com professores de Didática dessas universidades.

À medida que fomos conseguindo tais informações, procuramos identificar as referências que eram utilizadas por mais de um professor. Após essa etapa, passávamos à leitura e estudo das mesmas. Resta esclarecer que como o acesso aos planos de ensino de Didática dessas universidades não se deu ao mesmo tempo, umas demoraram mais para fornecê-los, o cruzamento das referências utilizadas nessa área foi sendo feito ao longo do processo de pesquisa. Assim, conforme obtínhamos nova listagem, as indicações de leitura ampliavam-se, tendo em vista tanto as publicações utilizadas como as leituras complementares que algumas delas exigiram.

O período delimitado justifica-se, em primeiro lugar, pelo fato de que, no Brasil, a preocupação com a formação profissionalizante se efetiva a partir da década de 60, período em que o nosso país foi alvo de pesados investimentos internacionais, bem como de ampliação da rede de ensino, da faixa etária de escolaridade obrigatória, da profissionalização do 2º grau, quando a forma de organização do trabalho exigia a formação de mão-de-obra mais qualificada e especializada, das vagas no ensino superior e da criação de cursos de pós-graduação.

O segundo fator que influenciou na delimitação temporal da publicação do material de estudo foi o objeto formação de identidade profissional do professor. Sabendo que o movimento pela "reformulação dos sistemas de formação de professores", a mobilização e o questionamento em torno da formação profissional do professor têm como marco eventos¹⁴ concretizados no final da década de 70 e início dos anos 80, intensificando-se a partir daí, entendemos que pesquisando o período compreendido entre a década de 80 e os dias atuais tínhamos material farto para realização do estudo. Além disso, considerávamos que os cursos de Didática, desenvolvidos recentemente, estavam fundamentando-se, a grosso modo, na produção científico-pedagógica desse período.

O terceiro fator que preponderou nessa delimitação foi o fato de que a contribuição teórica foucaultiana também começa a ganhar destaque nas produções científicas brasileiras, a partir da segunda metade dos anos 80. Como esse será o nosso suporte teórico básico, achamos coerente direcionar nossa investigação nesse período que, inclusive, poderia apontar a repercussão das elaborações foucaultianas no processo de produção e formação dos professores brasileiros.

¹⁴Tais como: I Seminário Brasileiro de Educação realizado na UNICAMP/Campinas em 1978; I Conferência Brasileira de Educação realizada na PUC/SP em 1980; Encontro nacional do projeto de reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação realizado em Belo Horizonte, em 1983.

Quanto ao pensamento foucaultiano, priorizamos, no estudo do período arqueológico, trabalhos¹⁵ (livros, artigos e teses) que apresentam análises das elaborações dessa fase e, no período genealógico, as obras do próprio Foucault citadas na nossa bibliografia. Tal estratégia foi utilizada levando em consideração a necessidade de compreender a trajetória construída pelos estudos e pesquisas realizados por esse pensador e por entendermos que as categorias centrais neste estudo (como poder disciplinar, regime de verdade, micropoder, biopoder, poder-saber, técnicas de si, processos de subjetivação) estavam explicitadas nas publicações da fase genealógica.

No primeiro capítulo, apresentamos um resumo do pensamento de Michel Foucault tentando delinear o caminho percorrido por esse pensador, seus deslocamentos e algumas novidades em relação a outros referências comumente utilizadas nas análises que focalizam as questões relacionadas a saber e poder, a constituição do sujeito.

O segundo capítulo é a apresentação do trabalho de rastreamento feito na literatura da educação acerca de como vem se dando a formação de professores, ou seja, dos discursos valorizados e das questões abordadas no processo de formação acadêmica. Identificamos, através do estudo da bibliografia utilizada na disciplina Didática, o que se tem dito a respeito de como deve ser o curso, o professor e o profissional docente.

No terceiro capítulo, passamos a estabelecer as relações entre as categorias foucaultianas e o discurso teórico privilegiado nos cursos de pedagogia, especialmente, no que diz respeito à relação entre formação acadêmica e o que Michel Foucault denomina como processos ou constituição dos modos de subjetivação — construção e reconstrução dos modos de ser e se perceber. Reconhecemos a complexidade das práticas educativas (discursivas e extra-

¹⁵ Entre outros: Machado (1982), Dreyfus e Rabinow (1995), Gallo (1995), Murashima (1998).

discursivas), bem como o fato de que, ao longo da história da educação, passamos por diversas e até contraditórias concepções de formação/Didática, de professor e de profissional.

No último capítulo, fizemos um balanço de como foi pensado e realizado este trabalho de pesquisa. Apresentamos alguns comentários que entendemos propiciar a compreensão dos caminhos percorridos ao longo da realização deste estudo, de algumas dificuldades encontradas, o nosso entendimento acerca dos limites e possibilidades do saber acadêmico no processo de constituição da identidade professor no curso de Pedagogia, bem como algumas idéias que surgiram e que podem suscitar outros estudos para maiores aprofundamentos.

Reafirmamos que este estudo não tem, evidentemente, a intenção de ser conclusivo mas de se inscrever como uma explicação, um olhar entre muitos outros, que pretende contribuir para as discussões e encaminhamentos na formação de professores. Provocar tantos quanto têm algum tipo de acesso à informação, nos diversos lugares que ocupam no mundo da produção, no mundo do saber, quanto à necessidade de estarem atentos e ligados na procura de um tipo de solução diferente para os problemas com os quais se defrontam, de não se deixar cair na mesmice, de não aceitar o conformismo como saída.

CAPÍTULO I - ADENTRANDO NO MAR REVOLTO DAS CATEGORIAS FOUCAULTIANAS

“Michel Foucault. Um viajante sempre inquieto, que perseguiu, com passos largos, uma trajetória desconhecida em direção a um perigo, sem nunca descobrir nenhum abrigo seguro para o pensamento. a não ser o interior do olho de um ciclone”.

Mary Murashima (1998)

Este capítulo buscará apresentar, resumidamente, o pensamento de Michel Foucault (1926-1984) que cultivou, desde muito cedo, uma paixão pela história. Um pesquisador francês contemporâneo que traz elementos novos, categorias que possibilitam uma nova compreensão da sociedade, da produção da verdade, do processo de formação de identidade, do funcionamento do poder, entre outras.

Michel Foucault nasceu em 15 de outubro de 1926, de família burguesa, numa cidade provinciana da França – Poitiers. Sua infância foi marcada por grandes acontecimentos, entre os quais, a ameaça de guerra e sua concretização. Na adolescência e na vida adulta, a agitação da infância parece ter se manifestado em outro campo, ou seja, na sua vida pessoal e na trajetória do seu pensamento. Por vontade própria, ingressou bastante cedo na vida escolar, antes dos 4 anos, e estudou em instituições públicas e privadas de prestígio. Sua formação foi bastante diversificada, pois licenciou-se em Filosofia e Psicologia e doutorou-se em Letras.

Ao longo de sua via, Foucault desempenhou funções culturais, de ensino, de pesquisa e administrativas. Nos anos 60 aproximou-se dos bastidores da política e, no final dessa década, da militância política. Morou em diferentes países, França, Suécia, Polônia, Alemanha e Tunísia, e conheceu outros, entre os quais o Brasil. No início da década de 70, foi eleito para uma cadeira

de ensino no *Collège de France* onde ministrou diversos cursos até sua morte em 25 de junho de 1984. Nos anos oitenta, questões relativas à edição e pesquisa (conteúdo e forma, condições etc.), confusão de valores, entre outras, preocuparam Foucault.

Trabalhou com fontes de origem muito variadas (historiografia, regulamentações e documentações, iconografia, artes plásticas e outras), o que ao mesmo tempo que indica muitas possibilidades de leitura, é um complicador pois exige uma diversidade muito grande de conhecimentos para apreender certos detalhes. Entendemos que há várias possibilidades de contato com o pensamento de Foucault, de uma leitura agradável, superficial, talvez até fácil, a uma leitura complexa que exige um grau de compreensão elevado de filosofia, de literatura, de arte, de pintura, por exemplo. Enfim, ele parece ter desenhado uma trajetória pessoal e intelectual marcada por uma tentativa de manter-se aberto a mudanças, a novas possibilidades de pensar, de agir, de dizer, de ouvir, de sentir, de ver, de ser, de viver.

Neste estudo, privilegiamos algumas categorias foucaultianas, identificadas e comentadas ao longo deste capítulo, uma vez que sugeriam poder contribuir para o estudo e a problematização da formação de professores, dos conhecimentos nela trabalhados e do processo de constituição da identidade profissional, para além dos binômios qualidade/quantidade, teoria/prática.

O momento atual é análogo a outros da história da ciência e da filosofia (séculos XVI - XVII, por exemplo) que se caracterizam pela desestabilização e pelo questionamento das referências básicas da ação humana e mostram-se propícios à fertilização de novos pensamentos e novos olhares. Nesse contexto, a perspectiva dos estudos foucaultianos tem constituído, na atualidade, uma referência importante nas discussões que implicam as dimensões do saber e do

poder¹⁶.

Com as mudanças que têm sido introduzidas no mundo contemporâneo, tanto na dimensão do saber quanto na do poder, parece que realmente começa fazer sentido a idéia da emergência de uma nova ordem científica e do desaparecimento da distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar.¹⁷

Com base na leitura de algumas obras de Foucault (das décadas de 70 e 80), bem como de estudos que o tomam como referência ou como objeto de análise, podemos apontar a preocupação com a constituição histórica das "ciências do homem" na Modernidade como um dos aspectos centrais das pesquisas desenvolvidas por Foucault na década de 60.

Tomando como referência básica o saber, as investigações foucaultianas moveram-se sempre instruídas pelos documentos pesquisados, pelas propriedades intrínsecas dos objetos estudados e, no sentido de uma "história do pensamento" (Foucault, 1994:14), de uma história das "problematizações" (idem:15).

Rastreando nos escritos de Michel Foucault, o problema das relações entre pensamento e história, Márcio Tavares D'Amaral (1998) assinala que, apesar da atenção aos jogos de verdadeiro-e-falso ter sido uma constante no pensamento de Foucault, ele não fez uma analítica da verdade - como Heidegger - mas uma "história da verdade" (Foucault, 1994:12), na qual a dimensão da história se coloca como condição de possibilidade para pensar. Porém, cabe ressaltar que não se trata da história dos historiadores que narra ocorrências e suas

¹⁶ Denise Najmanovich (1995) destaca que a concepção de saber humano veio sofrendo transformações, atingiu o apogeu nas últimas décadas e que os estudos que têm analisado as relações entre poder e conhecimento, de diversas perspectivas (entre as quais está inserida a de Michel Foucault), tiveram importância significativa nessa mudança na forma de conceber o saber.

¹⁷ Explorada por Santos (1990) no estudo intitulado *Um discurso sobre as ciências* e sinalizada na expressão "horizontalização de experiências e saberes" utilizada por Elina Dabas (1995). Entretanto, a nosso ver, tanto Santos como Dabas não indicam a possibilidade da supressão da diversidade de saberes e ciências e sim da prática de hierarquização desses.

estruturas, arraigada no conceito de tempo linear e nem no pensamento contemporâneo de "fazer história" arraigado na primazia do espaço.

Na perspectiva daqueles que pensam a partir de uma visão complexa do universo (não simplificadora, não linear mas que admite a possibilidade de unidades heterogêneas, multidimensionais em devir na interação), na qual entendemos estar inserido o pensamento de Michel Foucault, a noção de história descontínua é básica para constituir novas formas de atuar e conhecer.

Segundo Denise Najmanovich (1995), a transformação conceitual que ocorreu na noção de história emergiu com os sistemas abertos de pensamento e, na comunicação em que Foucault trata do valor da história como genealogia,¹⁸ podemos observar tal mudança. Nesse texto, encontramos sinais de que a concepção foucaultiana de história como "corpo do devir" (Foucault, 1996:20) está ligada à criatividade e não à repetição ou desdobramento do passado, ela se insere entre aquelas em que o acaso, o outro, o distintivo, os acontecimentos "perdidos" não são eliminados mas, ao contrário, são considerados e entrelaçados num jogo de forças constante em que se evidencia a incompletude e a incerteza do conhecimento, a sua multidimensionalidade.

A questão do pensamento como história é, na perspectiva foucaultiana, "a questão *ética* do investimento do poder sobre o comportamento livre de alguém" (D'Amaral, 1998:59). Reinventando o tempo e reivindicando a história, Foucault tratou "dos homens reais e seus corpos, do poder que sofrem e da resistência que opõem" (idem). Na luta contra um ser transcendente, contra a busca da origem, Foucault desenvolve uma ética da verdade "de nós mesmos" (Foucault apud D'Amaral, 1998:49), que desembocou no que ele chama de "estética

¹⁸ Intitulada Nietzsche, a genealogia e a história e que está inserida entre os textos de Microfísica do poder (1996).

da existência, da qual *cada um* é o corpo vivo da experimentação" (D'Amaral, 1998:59). Nela, exercício da liberdade é refletido como "jogo de poder" (Foucault, 1994:220), o sujeito é tratado como resultado de um processo e a verdade como instrumento e efeito de poder.

Pelo exposto na introdução de O uso dos prazeres, e pelos pontos destacados por Mark Philp (1992), podemos afirmar que o pensamento de Foucault está marcado pela "convicção de que não existe para a história um sujeito constante" (Philp, 1992:102) e de que "não existe um curso racional na história" (idem). A luta se apresenta, portanto, como exigência e condição do processo histórico. Segundo Márcio T. D'Amaral (1998), embora Foucault não alimente esperanças quanto a um salvador, ele (Foucault), "*espera* do futuro a diferença que, quem sabe, mudará a história; *espera* quer dizer: *age* sobre o presente, contra o presente, em benefício (*espera*) de um tempo por vir" (D'Amaral, 1998:60).

Nas investigações que realizou, Michel Foucault, com muita habilidade, trabalhou sempre experimentando, problematizando os limites metodológico, conceitual, das relações, das disciplinas, das palavras e das coisas. Assim, foi desenvolvendo uma nova forma de análise histórica. Estudos dessa natureza nos afetam profundamente pois mostram a necessidade de estarmos sempre alertas, nos questionando e questionando os saberes e as práticas, as formas pelas quais ordenamos o pensamento e a realidade na qual estamos inseridos, as formas de luta e resistência que valorizamos em nosso cotidiano.

Foucault procedeu sucessivos remanejamentos e várias noções, por exemplo a de discurso, foram modificadas ao longo das pesquisas que realizou, assim como os próprios projetos foucaultianos, os quais passaram por várias redefinições de objetivos e deslocamentos no sistema de argumentação, no aspecto metodológico, entre outros. Daí a

trajetória do pensamento foucaultiano ser dividida por muitos estudiosos em fases ou projetos - arqueológica (o) e genealógica (o).

Reconhecemos a importância das categorias trabalhadas por Foucault no projeto arqueológico mas, por entendermos que a nossa problemática está mais relacionada às questões e categorias estudadas nas pesquisas da fase seguinte do pensamento de Foucault, retomaremos apenas alguns aspectos gerais desse primeiro projeto para tentar apresentar, no panorama da trajetória foucaultiana, alguns deslocamentos realizados por esse pensador nos seus estudos.

Com base na análise de Roberto Machado (1982), podemos afirmar que, inicialmente, Foucault adotou uma postura diferente da posição clássica e próxima da epistemologia, mas, pouco a pouco, demarcou o espaço específico de uma nova forma de análise histórica a qual denominou "arqueologia", cujo objeto inicial foi "o saber investido nos sistemas complexos de instituições" (Foucault apud Eribon, 1990:199). Georges Canguilhem apontou num artigo publicado em *Critique*, nº 242 de julho de 1967 que a arqueologia era "condição de uma outra história" (Canguilhem apud Eribon, 1990:169).

Segundo Machado, essa denominação, arqueologia, aparece pela primeira vez em História da loucura - 1961 - no sentido de uma "investigação de condições de possibilidade" (Machado, 1982:86) para além daquelas dadas pelo conhecimento e pela ciência. No prefácio dessa publicação de 1961, Foucault destacava que o seu projeto não foi o de fazer a história da linguagem da psiquiatria, mas a arqueologia do silêncio estabelecido entre o louco e o homem de razão com a separação formalizada entre a loucura e a razão e, assim, chegar "ao zero grau da história da loucura, onde ela é experiência indiferenciada, experiência ainda não vivida" (Foucault apud Eribon, 1990:103).

No projeto arqueológico que envolve as pesquisas expostas nos livros História da loucura (1961), O nascimento da clínica (1963), As palavras e as coisas (1966), o grande desafio enfrentado por Foucault foi aventurar pelo saber buscando suas cercanias, “des-cobrando” o pensamento. Isso conforme Machado (1982), através de uma análise que considera a formação dos conceitos como um dos níveis da análise arqueológica, na qual “o visível e o dizível ... são formas determinantes do exercício arqueológico” (Murashima, 1998:60).

Argumentando sobre a consistência do pensar em rede, Osvaldo Saidón (1995) destaca que todo conceito é uma unidade e multiplicidade ao mesmo tempo, uma unidade que contém uma multiplicidade de componentes em mútua relação, que molda o acontecimento – a nossa forma de ver, pensar e agir. Cruzando as reflexões de Saidón (1995) e de Najmanovich (1995), acerca dessa forma de pensar, com o modo como Foucault foi trabalhando e elaborando suas categorias, entendemos que essa perspectiva, do pensar em rede, parece ter sido a adotada por Foucault. Entendemos que tal forma de pensar se inscreve entre as que admitem que o conhecimento é multidimensional e ambicionam respeitar e articular as várias dimensões do fenômeno ou objeto estudado. Em outras palavras, uma perspectiva que procura identificar e apresentar as articulações despedaçadas pelos cortes disciplinares, pelas categorias cognitivas.

Segundo Roberto Machado (1982), podemos também estabelecer divisões dentro do projeto arqueológico que envolve os estudos sobre a loucura, a doença e o discurso. Reconhecendo como Gaston Bachelard¹⁹ (1884-1962) e Alexandre Koyré²⁰ (1892-1964),

¹⁹ Autor dos livros O novo espírito científico (1934) e A formação do espírito científico (1938), nos quais defende a tese de que o progresso científico se faz de modo descontínuo, através de rupturas provocadas mais pela emergência de concepções teóricas novas do que pela observação empírica.

²⁰ Este aplica a tese bachelardiana da não linearidade do progresso científico na história da física e da astronomia ilustrando-a nos livros Estudos galileanos (1939) e Do mundo fechado ao universo infinito (1975).

entre outros, que o saber e a história têm caráter descontínuo, Michel Foucault procurou localizar nesses estudos as rupturas que evidenciariam o progresso não linear da história e da ciência.

Os três momentos identificados por Machado no projeto arqueológico são distintos mas interligados. O primeiro foi batizado por esse estudioso como "arqueologia da percepção" (Machado, 1982:87), pois Foucault teria localizado, no estudo da loucura/psiquiatria, a ruptura que marca o aparecimento da doença mental e da psiquiatria, privilegiando, na análise, o nível da percepção. Faz-se necessário destacar que, nesse momento, ainda não havia sido formulada a idéia de que o saber é um nível específico de análise.

O segundo momento é denominado por Machado como "arqueologia do olhar" (idem:96), pois este identifica no estudo da doença/medicina moderna um privilégio da análise na dimensão do olhar, na qual Foucault localizou uma ruptura no modo como a doença é vista. Embora o visível e o dizível estejam intrinsecamente relacionados, Machado explica tal mudança de privilégio em função da mudança do objeto de estudo – a medicina clássica – que constituirá o olhar como ponto de referência para a análise da linguagem médica. Nessa fase, interessava a Foucault analisar "um saber cujo corpo visível não é o discurso teórico ou científico, nem a literatura, mas uma prática cotidiana e regulamentada" (Foucault apud Eribon, 1990:199). O fundamental em tal análise é, segundo Machado, a relação percepção-linguagem. Até então Foucault não utilizava a noção de saber como categoria de análise.

O terceiro momento recebeu a denominação de "arqueologia do saber" (Machado, 1982:122) e teve seu desenvolvimento no estudo da constituição das ciências humanas, onde o nível privilegiado é o saber, ou talvez se poderia dizer, o discurso. Nesse ponto, Foucault

reconheceu entre a opinião e o conhecimento científico a existência de uma categoria ou "um nível particular [de análise], que se propõe chamar o do saber" (Foucault apud Eribon, 1990:200). Passou, a seguir, a reivindicar a especificidade da arqueologia em relação à epistemologia e pode, também, demarcar a distinção entre elas a partir do objeto de cada uma, respectivamente, o saber e o conhecimento científico.

Machado assinala que, além disso, a priorização dessa dimensão (o saber) possibilitou a identificação de uma pluralidade de rupturas – transformações que atingem o regime geral de um sistema de formação dos elementos do discurso: objetos, enunciados, conceitos, estratégias – nas inter-relações conceituais estabelecidas em determinada época, num conjunto de saberes através da análise das formações discursivas. Essas rupturas, ao contrário de invalidar o passado, revelaram que os saberes têm princípios históricos de organização que, muitas vezes, não coincidem com aqueles que norteiam a epistemologia – princípios científicos.

Conforme destacou Machado em sua análise da trajetória arqueológica de Foucault, nesse momento, ele vai analisar o discurso como uma dispersão, que não tem um princípio de unidade regendo seus elementos – objeto, enunciado, conceito e temas. Assim, a condição para se poder falar em regularidade do discurso é que se considerasse as relações estabelecidas entre seus elementos.

Essa etapa dos estudos foucaultianos caracteriza-se por investigar a ordem interna constitutiva do saber, a história das "condições de possibilidade" (Foucault apud Mariguela, 1995:105) da emergência do conhecimento sobre o homem ou, dito de outro modo, pela busca da "experiência nua da ordem e de seus modos de ser" (Foucault apud Gallo, 1995:14) que, o

pensador francês chamou, repetidamente, em As Palavras e as coisas, de *epistèmè*²¹.

Pesquisando sempre períodos de longa duração, Foucault foi fazendo da descontinuidade seu objeto e instrumento de pesquisa. Objeto porque é um dos temas investigados na arqueologia do saber, inclusive, a partir da qual ruptura é definida como "o nome dado às transformações que atingem o regime geral de uma ou várias formações discursivas" (Foucault apud Machado, 1982:180). A descontinuidade é instrumento porque a perspectiva de pensamento utilizada por Foucault nos seus estudos não é a da linearidade ou da simplificação.

A bibliografia contemporânea fala dessa descontinuidade em termos de "paradigma", da ciência²² e de complexidade²³. Na teoria da ciência de Thomas Samuel Kuhn (1922-1996), a ênfase no caráter descontínuo do saber é dada, especialmente, utilizando os conceitos de paradigma e de revoluções científicas. Christian Delacampagne (1997) assinala que Kuhn dá o nome de "paradigmas" às sucessivas "visões" do mundo que subjazem, em cada época, ao trabalho dos cientistas e que apesar da similaridade entre os conceitos de paradigma e de *epistèmè* a comparação entre Kuhn e Foucault tem seus limites pois suas abordagens são muito diferentes.²⁴

²¹ Segundo Murashima (1998), esse termo foi substituído no livro Arqueologia do Saber (1969) pela nomenclatura "sistema vertical de escansão", referindo-se aos períodos de longa duração que são estudados, mas tal substituição não altera o sentido do pensamento de Foucault que continua remetendo à ideia de algo – um porão, uma infra-estrutura – que numa certa época funciona como um *a priori* histórico.

²² Na literatura contemporânea, Thomas Kuhn aparece como o criador do conceito de ciência paradigmática. Rafael Cordeiro Silva (1998) aponta-o como um pensador, cujas ideias interferiram, significativamente, na concepção filosófica contemporânea da ciência. Silva identifica Kuhn como responsável pela virada radical na perspectiva do discurso filosófico sobre a ciência -- que o distancia da filosofia analítica de Popper -- e assinala que um outro mérito de Kuhn foi ter negado a tese da continuidade do saber (o caráter cumulativo do conhecimento), afirmando que o mesmo se constrói por rupturas, por revoluções científicas que são, essencialmente, mudanças de visão de mundo das quais resultam mudanças de teorias.

²³ Ver Morin, Edgar. Ciência com consciência. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

²⁴ Delacampagne (1997) destaca que embora ambos tenham contribuído para lançar a dúvida sobre a existência de um fundamento último, um faz isso deliberadamente e o outro contra a vontade. Ao "tudo é político" de Foucault o pesquisador americano opõe uma visão mais compartimentada das diversas práticas sociais.

Edgar Morin (1998a), apesar de alertar para o fato de que não existe um paradigma de complexidade mas a “problemática da complexidade”, utiliza a expressão "paradigma da complexidade" para denominar "o conjunto dos princípios de inteligibilidade que, ligados uns aos outros, poderiam determinar as condições de uma visão complexa do universo (físico, biológico, antropossocial)" (Morin, 1998a:330).

Segundo esse estudioso, com a crise da explicação simples, o que parecia ser resíduo não científico – a incerteza, a desordem, a contradição – passou a fazer parte do conhecimento científico. Contudo, Morin acredita que, no pensamento contemporâneo, o problema da complexidade ainda ocupa uma posição marginal. Porém, ele destaca que essa problemática está posta há algum tempo e indica que Bachelard foi uma exceção no seu espaço-tempo pois entendeu que "não há nada simples na natureza, só há o simplificado" (Bachelard apud Morin 1998a:175), ou seja, considerou a problemática da complexidade como fundamental mesmo não desenvolvendo essa idéia²⁵.

Na perspectiva de Morin, o pensamento complexo não recusa a ordem, a clareza o determinismo mas os considera insuficientes. A nosso ver, os indícios deixados por Foucault parecem indicar a convergência do seu pensamento com essa perspectiva. Morin afirma, entre outras coisas, que a complicação é apenas um dos constituintes do pensar complexo, o qual integra, também, os modos simplificadores de pensar recusando suas consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais, ilusórias. A contradição é, segundo Morin, própria

²⁵ Hilton Japiassú (1976) e Elyana Barbosa (1996) assinalam a importância do pensamento de Bachelard. Japiassú destaca que os trabalhos de Gaston Bachelard e de Karl Popper, apesar de terem sido contemporâneos, não foram confrontados e, resguardadas as diferenças, é possível aceitar que suas posições epistemológicas apresentem convergências as quais epistemólogos ingleses e franceses, tomando como referência as obras de Louis Althusser e Thomas Kuhn, apontam. Conforme sugere Japiassú, tal convergência passa pela concepção de descontinuidade da história das ciências de ambos. Por outro lado, Barbosa destaca a grande influência exercida por Bachelard no pensamento francês contemporâneo, inclusive, sobre Foucault. Considerado o filósofo da ruptura, ele combateu o positivismo e o materialismo no momento mesmo em que tais idéias eram produzidas e acatadas, mas só com o questionamento de tais filosofias é que se pode reconhecer tal fato.

do pensamento complexo, que concebe a unidade como uma conjunção do uno e do múltiplo, que comporta a incerteza.

Hubert Dreyfus e Paul Rabinow, ao discutir sobre o pensamento de Michel Foucault, destacam, por exemplo, que em Arqueologia do saber esse pensador relaciona ordem e desordem, uma vez que a ordem que ele descobre no discurso parece conter uma desordem. Nesse sentido, as análises arqueológicas têm por objetivo "descrever a dispersão das discontinuidades elas mesmas" (Foucault apud Dreyfus e Rabinow, 1995:84), ou em outros termos, descrever meticulosamente a desordem, que não significa, linearmente, a existência da ordem.

A noção de descontinuidade foi utilizada como um instrumento na crítica ao documento que, considerado sob o ponto de vista do monumento, pode ser dessacralizado, adquiriu um valor próprio, pois sua materialidade, mesmo morta, mostrou-se rica e capaz de surpreender, de dar voz a falas marginais relegadas pelo discurso tradicional. Encarando o documento sob essa perspectiva, Foucault não desvaloriza o passado e sim possibilita ao passado livrar-se da tarefa de iluminar o presente. Nessa linha de pensamento, de concepção da história, os elementos descontínuos não são reduzidos ou eliminados em favor da continuidade dos acontecimentos.

Como se tentou demonstrar, as pesquisas de Michel Foucault que precederam a publicação de História da loucura (1961), O nascimento da clínica (1963) e As palavras e as coisas (1966) assinalam o nascimento e desenvolvimento desse tipo de investigação histórica, original, denominada arqueologia e que se destina a analisar o terreno das coisas ditas ou "*arquivo*" (Foucault apud Eribon, 1990:179).

Talvez por apresentar um pensamento nômade e dinâmico, Foucault foi interpretado de formas diferentes e algumas vezes sentiu-se incompreendido. Tal fato parece evidente em Arqueologia do saber (1969), obra em que reflete sobre a *demarche* pensada e executada nos anos anteriores. Nesse momento, o pensador francês procura dar uma inteligibilidade homogênea ao projeto até aí realizado e deixa isso claro:

Explicar o que eu quis fazer nos livros onde tantas coisas ainda ficaram obscuras? Não só, não exatamente, mas, indo um pouco além, retornar, como em uma volta de espiral, a quem do que empreendi; mostrar de onde eu falava; delinear o espaço que possibilita essas pesquisas e outras, talvez que nunca realizarei; em suma, dar significado a essa palavra arqueologia que eu tinha deixado vazia... (Foucault apud Eribon, 1990:178).

Seguindo na direção oposta à busca do estabelecimento de linearidades e continuidades, Foucault dá prosseguimento às pesquisas orientando-se no sentido de pensar o saber como dispositivo de poder. O desafio de tomar como foco de estudo as relações entre poder e discurso parece ter sido uma necessidade imposta pela aventura de procurar saída para o labirinto do saber, no qual adentrou e percorreu durante a década de 60, em outros termos, para os impasses encontrados nos trabalhos anteriores.

Machado (1982) destaca que, mesmo não estabelecendo como, Foucault indica na sua obra reflexiva, Arqueologia do saber, a necessidade da análise arqueológica fazer a articulação complexa entre discurso e extra-discurso, ou seja, do discurso não se fechar em si mesmo, a necessidade da análise arqueológica estabelecer a interação entre materiais diversos.²⁶ Na perspectiva de Machado, embora tal preocupação estivesse presente nas obras de Foucault, em graus variados conforme o assunto tratado, essas relações não foram sistematizadas na sua arqueologia do saber e daí a não consideração dessa como uma teoria.

²⁶ Vale destacar que Osvaldo Saidón (1995) assinala que a perspectiva do pensar em rede comporta essa consideração de materiais diversos e que muitos de nós temos utilizado essa estratégia para relacionar produções sociais e subjetividade, para estabelecer a necessidade de desenvolver uma política de subjetividade.

Este estudioso diz que, considerando o projeto arqueológico foucaultiano, "é preciso reconhecer que a consideração das práticas sociais tem sua importância progressivamente diminuída nas pesquisas arqueológicas" (Machado, 1982:179), pois os objetivos dos estudos exigiam que assim fosse.

Conforme a visão de Roberto Machado (1982), Mary K. G. Murashima (1998), Luiz C. Pinho (1998), Hubert Dreyfus e Paul Rabinow (1995), entre outros, essa mudança de rumo não significa, necessariamente, negação do projeto ou dos trabalhos anteriores, mesmo considerando o fato do próprio Foucault ter proibido reedições ou até renegado algumas de suas obras, As palavras e as Coisas (1966), por exemplo.

Com a reorientação dada por Foucault aos estudos desenvolvidos na década de 70, a articulação do acontecimento discursivo com acontecimentos não-discursivos é priorizada, e, nesse aspecto, Machado (1982) considera que podemos admitir uma aproximação entre a obra que deu início ao projeto arqueológico, História da loucura (1961), e o novo projeto denominado "genealogia".

A partir dos escritos de Foucault e do que seus analistas dizem, entendemos que o projeto genealógico começou a se desenvolver no sentido de uma análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos, ou seja, de explicar o aparecimento de saberes a partir de condições de possibilidade que são imanentes ao saber e os situam como elementos de um dispositivo político.

Segundo Machado (1982), mesmo não se posicionando mais em relação à história epistemológica, desde que estabeleceu o saber como categoria de análise, Foucault não reconhece incompatibilidade entre história arqueológica, ou dos saberes e história epistemológica, ou de um saber específico, o científico. Nesse sentido, podemos destacar que

"o saber não é exclusividade da ciência. (...) Os saberes são independentes das ciências, isto é, se encontram em outros tipos de discurso; mas toda ciência se localiza no campo do saber e pode ser analisado enquanto tal" (Machado, 1982:172). Para Antônio C. Maia (1998), o eixo epistemológico esteve sempre marcante nas obras de Foucault e o fato de suas análises genealógicas terem acarretado a politização do domínio da epistemologia tem causado estranheza a muitos teóricos.

No projeto genealógico, conforme a interpretação de Machado (1996), Foucault não procura analisar o "como" certos saberes se desenvolveram e se transformaram, mas o "porquê" isso ocorreu. Seguindo essa perspectiva, seu trabalho direcionou-se para a desestabilização tanto das verdades estabelecidas, quanto da valorização das origens e da crença no desenvolvimento e no progresso.

A partir das leituras feitas no decorrer deste estudo, entendemos que, enquanto na arqueologia a atitude interpretativa era inviável, visto que os enunciados e as visibilidades são singularidades, indissociáveis, conforme Murashima (1998) que "afirmam" e "assemelham", suscetíveis de serem arqueologizadas mas não interpretáveis, na genealogia, o que se propõe é uma atitude interpretativa "à distância"²⁷, ou seja, contar a história das interpretações, entendida como acesso à verdade, das dominações que se estabeleceram em nome da verdade, ou ainda, contar a história do "devir da humanidade".

Uma vez que interpretar é, na perspectiva foucaultiana, estabelecer uma relação de dominação, é "se apoderar por violência ou sub-repção, de um sistema de regras que não tem

²⁷A distância aqui mencionada é aquela que marca o afastamento da busca de uma verdade, do fundamento em profundidades misteriosas. O movimento da interpretação genealógica é aquele que se afasta da crença cultural no significado profundo e busca as questões complexas, profundas nas práticas superficiais. O pensador francês realiza uma inversão e mostra que as questões consideradas tradicionalmente mais profundas e complexas guardam seu significado nas práticas superficiais e não em profundidades misteriosas.

em si significação essencial e lhe impor uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em um jogo e submetê-lo a novas regras" (Foucault, 1996:26), o genealogista vai contrapor, através da estratégia da desconstrução, novas forças àquelas que mantêm a coesão, vai mostrar que a suposta essência das coisas é um aspecto que foi forjado.

Com base na posição de Dreyfus e Rabinow (1995), pode-se afirmar que na passagem da arqueologia para a genealogia, Foucault, sem menosprezar a teoria, priorizou o estudo da prática. Enquanto na arqueologia ele buscou a inteligibilidade das ciências humanas nas regras do discurso, na genealogia Foucault pensa essa inteligibilidade como "parte de um conjunto maior de práticas organizadas e organizadoras, em cuja expansão as ciências humanas desempenham um papel crucial" (Dreyfus e Rabinow, 1995:115).

Esses estudiosos afirmam que, com a inversão realizada, Foucault "*inaugura* um novo nível de inteligibilidade das práticas que não pode ser captado pela teoria; ao mesmo tempo, ele *introduz* um novo método de "deciframento"²⁸ do significado destas práticas" (idem. Grifo nosso). O imbricamento entre teoria e prática fica evidenciado com a utilização de tal método que mostra a teoria subordinada à prática e, ao mesmo tempo, a teoria "como um dos componentes essenciais através dos quais as práticas operam" (idem).

Para esses dois estudiosos, com a abertura à análise interpretativa, genealógica, o pensamento foucaultiano completa-se²⁹ como releitura dos limites estruturalistas e hermenêuticos, ou seja, desvenda os limites do estruturalismo e da hermenêutica mostrando

²⁸ Segundo comentários de Dreyfus e Rabinow (1995), a posição de *déchiffrement* adotada por Foucault implica um entendimento de que as práticas sociais são portadoras de uma inteligibilidade diferente daquela disponível aos atores e o desenvolvimento dessa interpretação foi a contribuição mas original de Foucault—embora este não tenha tematizado desta forma. O que Foucault chama de decifração (método que lhe permite analisar "exatamente" o que as práticas fazem e assim escrever a história do presente), Dreyfus e Rabinow preferem chamar de analítica interpretativa.

²⁹ Não no sentido de estar acabado mas de complexificar-se e revitalizar-se de forma que noções complementares, concorrentes e antagônicas puderam ser associadas, por exemplo, poder, verdade e ética.

como os seres humanos tornaram-se, na cultura ocidental, “uma espécie de objeto e sujeitos analisados e descobertos pelo estruturalismo e pela hermenêutica” (Dreyfus e Rabinow, 1995:X). Na perspectiva de Dreyfus e Rabinow, "Foucault consegue ao mesmo tempo utilizar e criticar – de um modo extremamente original – os métodos disponíveis para o estudo dos seres humanos" (idem:XXIV). Outro ponto também assinalado por eles é que Foucault teria previsto – em Arqueologia do saber (1969) – o direcionamento dos estudos realizados nos anos setenta ao reconhecer que para uma análise mais completa sobre o saber era necessário um estudo sobre as estratégias de poder, ao mesmo tempo exteriores e imanentes ao saber.

No que tange à genealogia, Murashima (1998) assinala que enquanto a origem grega dessa palavra pressupõe a valorização da memória e do resgate do passado como luz para o presente, a análise genealógica que Foucault propõe tem um sentido oposto a esse, nasce de uma memória lancetada. Em outros termos, com base numa concepção de história como "contramemória" (Foucault, 1996:33), uma história do presente construída como um espetáculo de máscaras ou, nas palavras de Foucault, como "um carnaval organizado" (idem:34) que busca "fazer aparecer as discontinuidades" (idem:35) a partir das quais se forjaram as grandes verdades, ele dissipa a idéia de identidade homogênea e descobre um sistema complexo de elementos múltiplos que nenhum poder de síntese domina.

Maia (1998), em estudo sobre a genealogia de Foucault, observa que dentro do projeto genealógico houve mudanças, por exemplo, inicialmente a temática do poder foi abordada a partir de um enfoque mais epistemológico e depois se restringiu a análises de natureza política, e que o pensador francês utilizou o "princípio de contraste". Esse consistiria em não só destacar períodos históricos distintos, mas privilegiar "espaços temporais onde tenham ocorrido mudanças significativas revelando ou a emergência de um novo sistema de

pensamento, ou drásticas mudanças nos quadros mentais de nossa cultura" (Maia, 1998:119). Esse estudioso lembra que tal maneira de proceder reforça a idéia de uma ligação entre a perspectiva epistemológica de Bachelard, que focaliza em suas análises os momentos de ruptura e descontinuidade na história das ciências, e as pesquisas histórico-filosóficas de Foucault.

Conforme Luiz Celso Pinho (1998), o termo genealogia aparece, pela primeira vez, na aula inaugural de Foucault no Colégio de França (1970), publicada posteriormente com o título A ordem do discurso. Entretanto, nesse momento, ainda não designa um conjunto específico de análise mas já fornece indícios de uma inflexão teórica na concepção do saber com a denúncia da política discursiva e a logofobia ocidental.

A partir da obra coletiva intitulada Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão... (1973), na qual Foucault fez uma análise institucional de práticas sociais (médico-legais) através desse caso particular que permitiu uma análise circunstancial e política do discurso, ele passou a investigar as tramas entre conhecimento e política, ou formas como saber e poder interagem, donde se pode traçar uma história política do discurso e não somente as compatibilidades e incompatibilidades entre saberes via configuração de suas positivities. Portanto, a partir do estudo dos documentos do caso Rivière, Foucault passou a fazer uma análise "estratégica" (Foucault apud Eribon, 1990:218) do discurso.

Para avançar no incerto e no aleatório, na problemática da complexidade, Foucault lança mão de metáforas como "rede" que implica a possibilidade de examinar as relações, entre indivíduos, entre esses e as instituições que os qualificam, bem como entre instituições. Essa metáfora possibilita pensar em termos de logística, de estratégia, de manobra, de relações e

trocas que dão sentido à logística, pensar a noção de interstício, de espaço como resultado de práticas históricas e como o campo onde tais práticas operam.

Em síntese, a genealogia foucaultiana é uma modalidade de análise histórica que toma como foco o poder sem referir-se a um sujeito, ou seja, prioriza o estudo das práticas, enquanto possibilidade de explicar o porquê certos saberes emergiram, orientando-se pelas dispersões que vão revelando o jogo das dominações - o que a história arruinou (mascarou) - ativando saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, singularidades, heterogeneidades, descontinuidades para combater os efeitos de poder próprios à instância teórica unitária (ciência). Uma análise que mergulha nos acontecimentos buscando encontrar o limiar da realidade empírica para dele se separar e se apoderar.

Machado (1982) aponta Vigiar e punir (1975) como a obra onde se deu a introdução da palavra genealogia na produção teórica foucaultiana, visto que nessa foi expresso claramente seu sentido - utilizar o poder como instrumento de análise do saber. Observa-se, portanto, um deslocamento metodológico, da necessidade de estabelecer a especificidade do tipo de análise realizada para a necessidade de relacionar poder e saber. Foucault começa então a revelar formas de interação entre saber e poder. Ele passa a fazer a crítica das formas de organização social estabelecidas com a Modernidade, e, ao mesmo tempo, desenvolve sua analítica³⁰ do poder.

A proposta foucaultiana não foi de elaborar uma teoria, mas, ao contrário de fazer análise sobre o poder que não se caracterizasse como teoria, como uma descrição acontextual, a-

³⁰ Foucault parece utilizar o termo analítica para situar a posição que ele, como analista, toma nesse estudo. Não se identifica com a do intelectual universal que vai elaborar uma grande teoria ou que vai revelar uma verdade sobre o que é o poder mas com a daquele que vai fazer um diagnóstico do funcionamento do poder numa sociedade determinada. Na analítica o investigador está sempre situado e faz um diagnóstico das práticas culturais que não pretende ser uma síntese totalizadora.

histórica, objetiva, e sim como uma analítica. Por um lado, Foucault explica essa recusa com a seguinte afirmação:

Se tentamos construir uma teoria do poder, será necessário sempre descrevê-lo como algo que emerge num lugar e num tempo dados, e daí deduzir e reconstruir a gênese. Mas se o poder é, na realidade, um conjunto de relações abertas, mais ou menos coordenadas (e, de fato, mal coordenadas), então o único problema consiste em se munir de uma rede de análise que torne possível uma analítica das relações de poder (Foucault apud Dreyfus e Rabinow, 1995:202).

Por outro lado, alguns estudiosos do pensamento foucaultino justificam tal recusa em função da compreensão foucaultiana de que "a teoria só existe e é inteligível quando é estabelecida contra e entre práticas culturais articuladas" (Dreyfus e Rabinow 1995:206).

Coerente com a perspectiva assumida, Foucault apresentou uma análise sistemática das tecnologias do poder e, conforme Dreyfus e Rabinow (1995), teria concordado que seu conceito de poder é pouco explícito, mas foi importante para o diagnóstico que ele fez sobre a contemporaneidade e que o tema geral de sua pesquisa é o sujeito. A analítica do poder proposta por Foucault, enfocando o funcionamento do poder em certos fatos e determinados domínios historicamente circunscritos, avançou para além da denúncia. Além de inventariar e descrever as tecnologias de poder postas em funcionamento na sociedade moderna, seu trabalho de análise apresenta algumas características metodológicas e na concepção do poder que fazem diferença em relação às análises anteriores.

Tomando por base os escritos de Foucault e a sua afirmação de que "Marx substituiu a denúncia do roubo pela análise da produção" (Foucault, 1996:232), sem pretender fazer uma síntese totalizadora, entendemos que Foucault substituiu a denúncia do poder pela análise da produção do saber e dos mecanismos e dispositivos, estratégias e táticas de poder, em suma, por análises que mostram os limites do nosso pensamento e uma outra face do poder. Ele mostra que o poder que vem funcionando na história dos últimos séculos, nas sociedades

ocidentais, não é essencialmente repressivo. Nesse sentido, Foucault argumenta que o modelo jurídico (de poder) que se estabelece como uma relação negativa num ciclo de interdição se constituiu, num contexto de correlações de forças, como tática de aceitabilidade de uma forma de governo.

No decorrer da década de 70, Foucault foi sinalizando como ele concebia o poder e, entre os muitos sinais deixados por esse pensador, encontramos a seguinte idéia:

As grandes instituições de poder que se desenvolveram na Idade Média - a monarquia, o Estado com seus aparelhos - tomaram impulso sobre um fundo de **multiplicidade de poderes** pré-existentes, e até certo ponto, contra eles: poderes densos, **intrincados**, conflituosos, ligados à dominação direta ou indireta sobre a terra, à posse das armas, à servidão, aos laços de suzerania e vassalagem. Se elas conseguiram se implementar, se souberam fazer-se aceitar, beneficiando-se de uma série de **alianças táticas**, é porque se apresentaram como instâncias de regulação, de arbitragem, de delimitação, como maneira de introduzir ordem entre esses poderes, de fixar um princípio para mitigá-los, e distribuí-los de acordo com fronteiras e hierarquia estabelecidas. (...) A história da monarquia e o **recobrimento**, pelo discurso jurídico-político, dos efeitos e processos de poder, vieram de par (Foucault, 1997b:84-85. Grifo nosso).

A tentativa empreendida com a citação e os grifos feitos acima é no sentido de apontar aspectos ou idéias que possam ajudar a compreender o poder segundo a perspectiva foucaultiana. Buscamos, assim, destacar o caráter relacional do poder, que não se reduz a uma relação, constituído a partir de múltiplas relações de força, de uma estrutura que não toma por base a forma centralizada mas segue a racionalidade da luta, com táticas locais e estratégias globais.

Complementando tais colocações, Foucault nos dá exemplos de que, mesmo quando se criticou a instituição monárquica, sistemas de dominação com base no direito, a representação do poder permaneceu presa ao modelo jurídico. Nesse sentido, vejamos o comentário que ele fez em relação à Revolução Francesa:

A crítica da instituição monárquica na França do século XVIII não foi feita contra o sistema jurídico – monárquico, mas em nome de um sistema jurídico puro, rigoroso, (...) não colocou em questão o princípio de que o direito deve ser a própria forma de poder e de que o poder deveria ser sempre exercido na forma do direito (Foucault, 1997b:85),

e, a respeito do marxismo:

Outro tipo de crítica bem mais radical, pois tratava-se de mostrar não somente que o poder real escapava às regras do direito, porém que o próprio sistema do direito nada mais era do que uma maneira de exercer a violência, de anexá-la em proveito de alguns, e de fazer funcionar, sob a aparência da lei geral, as dissimetrias e injustiças de uma dominação. (...) é feita sobre o pano de fundo do postulado de que o poder deve, essencial e idealmente, ser exercido de acordo com um direito fundamental (idem).

Entre os vários aspectos que caracterizam a analítica do poder foucaultiana retomamos, alguns desses, nos comentários a seguir.

I - A dessacralização da imagem centralizada do poder, que não significa rejeitar a idéia de que o poder possa ser exercido de forma centralizada mas visualizar outras formas de exercer o poder, ou seja, admitir que o poder é difuso. A análise foucaultiana focaliza os mecanismos, o funcionamento do poder, ou simplesmente, o modo como o poder se exerce e o porquê.

II - A atenção ao âmbito micro do poder, destacando sua existência própria e formas específicas ao nível mais elementar e com isso demonstrando que o Estado não é o foco absoluto, mas que existem mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo e ao lado dos aparelhos de Estado. Segundo assinala Machado (1996), com a noção de microfísica, na qual está implícita uma mecânica que se expande por toda a sociedade, poderes periféricos e moleculares se articulando, Foucault realizou um duplo deslocamento, ou seja, do espaço e do nível da análise, visto que considerou o poder em suas extremidades e esteve atento as suas formas locais. Na mecânica que Foucault desvenda, o poder intervém sobre os corpos.

Com a microfísica foucaultiana, aparece uma relativa autonomia dos poderes no nível/espço micro e macro, mas também o *pertencimento* desses a uma rede complexa na qual os micro-poderes podem existir integrados ou não ao Estado. Nas redes, as relações são múltiplas, diversas e variáveis, visíveis e invisíveis e aparecem as interfaces do poder. A construção de um micropoder foi fundamental para o funcionamento do poder disciplinar já que o controle do espaço era um elemento essencial de tal tecnologia.

III - Ao adotar o recurso da análise genealógica recusou as análises que subordinam o poder à instância econômica e ao sistema de interesse que garantia. Nessa perspectiva, tomou como referência o modelo da guerra e da batalha e não o modelo da língua e dos signos (análises que se referem ao campo simbólico ou ao campo das estruturas significantes). Assim, ao colocar a questão da mecânica do poder, da relação entre saber e poder, procurou livrar-se de algumas noções bastante presentes nas análises vigentes, a noção de ideologia e de repressão.

Entretanto, alguns autores, como Terry Eagleton (1997), parecem entender como ideologia o que para Foucault é discurso. Para esse ensaísta “a ideologia se ocupa menos com o significado de que com os conflitos no campo do significado” (Eagleton, 1997:24). A sua argumentação é no sentido de que o termo ideologia é polifônico, admite diferentes definições ou significados, nem sempre compatíveis entre si e que a maioria das teorias da ideologia surgiram no interior da tradição de pensamento materialista. Em certo sentido, para esse autor a invalidação do conceito de ideologia está relacionada à deturpação ou a uma forma muito restrita de entender esse conceito.

Segundo Eagleton, “o termo ideologia é apenas uma maneira conveniente de classificar em uma única categoria uma porção de coisas diferentes que fazemos com os signos”

(idem:171) e a substituição do conceito de ideologia pelo conceito de discurso é uma questão ideológica (política) pois a ideologia pode ser definida como "uma função da relação de uma elocução com seu contexto social" (idem:22). Ao contrário do que muitos teóricos às vezes fazem parecer, Eagleton apresenta argumentos no sentido de que nem sempre a ideologia ilude e cega completamente a si própria e de que a utilidade das diferentes acepções, da utilização ou rejeição dessas está relacionada a histórias políticas e conceituais divergentes.

IV - Defesa da noção de poder como correlações de força, que não tem como matriz e base uma oposição binária mas correlações múltiplas que atingem as profundezas do corpo social, que não reprimem, simplesmente, mas que além disso também produzem outros efeitos (indivíduos dóceis, novos poderes e saberes...). Aqui o plural do termo correlação é essencial para marcar o caráter múltiplo, relacional e dinâmico, no sentido de produzir cadeias que se refazem continuamente tanto pelas rupturas quanto pelos pontos de apoio. Daí que, para Foucault, o problema não foi constituir uma teoria do poder mas munir-se de princípios de análise que permitissem uma analítica das relações de poder.

Com base no pensamento de Foucault, diz-se que o poder circula, funciona como um sistema ininterrupto, em cadeia, e se exerce em rede; portanto, não se aplica aos indivíduos, mas os produz, utilizando-se deles como centro de transmissão, atravessando-os por mecanismos e técnicas, por estratégias e táticas. Segundo Foucault explicita em A vontade de saber, "as grandes dominações são efeitos hegemônicos continuamente sustentados pela intensidade de todos estes [locais e interligados] afrontamentos" (Foucault, 1997b:90).

V - A idéia de resistência, postulada na expressão foucaultiana "lá onde há poder há resistência" (idem:91), por um lado, reforça a característica anterior, do caráter relacional, do relacionamento de forças, do exercício do poder como "um conjunto de ações sobre ações

possíveis" (Foucault, 1995a:243), por outro, procura firmar que, sendo o poder uma rede, a resistência não se estrutura a partir de um único ponto mas em múltiplos, móveis e transitórios pontos, que tanto podem seguir o sentido ascendente como descendente, movimento de cima para baixo e de baixo para cima. Não havendo exterioridade da resistência nas relações de poder, torna-se a interlocutora nessas relações, atravessando as estratificações sociais e as unidades individuais. Contudo, a possibilidade de grandes rupturas, de divisões binárias e maciças não é totalmente descartada, apesar da distribuição irregular dos pontos de resistência, da mobilidade e transitoriedade desses. O próprio Foucault sugere, em A vontade de saber, que a codificação estratégica dos pontos de resistência pode tornar possível uma revolução.

VI - Por último, mas certamente sem pretender esgotar as novidades que o pensamento foucaultiano traz para a discussão da experiência de poder, destacamos a evidência dada por esse pensador a sua produtividade. O sujeito, o indivíduo e a população normal, a gestão da vida dos indivíduos e populações, o reforço e/ou a constituição de saberes com efeitos diversos de poder; os diversos dispositivos, mecanismos e estratégias que cria e desenvolve são apenas uma amostra do quanto o poder é produtivo.

Ao longo da investigação que resultou na obra Vigiar e punir, Foucault tratou do exercício do poder de punir e suas transformações na virada do século XVIII e XIX. Ele buscou elucidar procedimentos, técnicas, táticas, dispositivos, processos, talvez em uma palavra, a tecnologia política do corpo e seu entrelaçamento com técnicas, discursos científicos. Lança, portanto, a partir dessa pesquisa, a noção de poder-saber ou seja, a idéia que se tornou célebre de que "não há relação de poder sem constituição correlata de um

campo de saber, nem saber que não suponha e constitua ao mesmo tempo relações de poder" (Foucault, 1997a:27).

Toda terminologia adotada na analítica do poder aponta para um esquema operatório que tem por base uma luta contínua entre elementos heterogêneos, que vai complexificando sua rede de relações à medida que as circunstâncias vão exigindo deslocamentos, ramificações, especificações cada vez mais detalhadas do exercício do poder e de formação de saber. Atravessando o espaço, o tempo e a ordem estabelecida, a rede de relações de que fala Foucault em suas obras possibilita aglutinar elementos dispersos, criar um território intersticial.

O recurso foucaultiano da utilização de metáforas espaciais, estratégicas na decifração do discurso, parece ter sido fundamental à descoberta do entrelaçamento entre poder e saber. Foucault aponta isso no texto *Sobre a geografia*, que está em Microfísica do poder, quando diz: "Desde o momento em que se pode analisar o saber em termos de região, de domínio, de implantação, de deslocamento, de transferência, pode-se apreender o processo pelo qual o saber funciona como um poder e reproduz seus efeitos" (Foucault, 1996.158).

O termo dispositivo, por exemplo, adotado para demonstrar a "rede" ou "jogo" que se pode estabelecer entre o visível e o dizível ou, dito de outra forma, entre elementos discursivos e extra-discursivos, entre os quais, discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões, leis, enunciados científicos, proposições, indica que houve um deslocamento metodológico bem como na idéia de discurso³¹.

Ao concentrar sua análise nas práticas culturais em que poder e saber se cruzam (medida, inquérito e o exame) e nas quais se fabricou a nossa compreensão de indivíduo, de sociedade

³¹ Luiz Celso Pinho (1998) procura acompanhar a trajetória da noção de discurso.

e das ciências humanas, Foucault introduz o termo dispositivo tentando revelar algo sobre as práticas elas mesmas, em ação, abrangendo um domínio heterogêneo que implica "os discursos, as instituições, as disposições arquitetônicas, os regulamentos, as leis, as medidas administrativas, os enunciados científicos, as proposições filosóficas, a moralidade, a filantropia etc." (Foucault apud Dreyfus e Rabinow, 1995:134).

Segundo Luiz Celso Pinho (1998), enquanto no período arqueológico (década de 60) o discurso remetia a sistemas anônimos e transformados de pensamento (epistemes), no período genealógico, ele é tramado no bojo de relações de força e está associado a um componente político e, portanto, foi necessária a utilização de um termo mais geral, que conjugasse elementos de natureza discursiva e não-discursiva. Como o dispositivo, esse jogo estabelecido entre elementos heterogêneos, é sempre traçado no interior de relações de poder e ligado à configuração de saber, ou saberes, que dele nascem e o condicionam, ele foi considerado por Foucault um conceito mais apropriado para a investigação das tramas entre conhecimento e política sendo uma constante tanto em Vigiar e punir, quanto em A vontade de saber.

Ao longo dos estudos realizados na década de 70, Foucault identificou diferentes dispositivos, entre os quais, o encarceramento, a prisão, o panóptico³², a sexualidade, a disciplina que têm funções estratégicas a exercer — controle-dominação, disciplinarização, sujeição, regulação, normalização. Entretanto, como as relações estabelecidas entre os elementos que compõem o dispositivo são variáveis, a posição dos elementos e suas funções também são variáveis. Um exemplo disso é o aprisionamento que, como dispositivo de

³² Exemplo claro da forma de funcionamento do poder porém, não é a única. Segundo assinalam Dreyfus e Rabinow (1995), o projeto do *Pnopticon* de Jeromy Bentham (1791) foi tomado por Foucault como o paradigma de uma tecnologia específica - a tecnologia disciplinar.

controle, produziu um meio delinqüente, uma forma de ilegalidade específica que foi reutilizada com finalidades políticas e econômicas.

Cabe retomar que foi no bojo das análises genealógicas do poder que Foucault estabeleceu distinções, situação central ou periférica, nível micro ou macro, que lhe possibilitaram pensar em termos de uma nova física do poder, ou seja, de uma microfísica do poder. Há pouco, destacamos que esta foi uma das inovações que caracterizam a analítica do poder foucaultiana e voltamos mais uma vez a ela para resgatar o argumento de Foucault de que existem níveis diferentes e formas específicas e elementares de exercício do poder, articuladas de várias maneiras ao Estado e indispensáveis a sua sustentação e atuação eficaz.

Essa microfísica supõe o poder como dispersão, como relação estratégica cujos efeitos dependem das disposições tomadas pelos elementos que a constituem, das manobras efetivadas, das táticas e técnicas empregadas, que configuram uma rede tensa, dinâmica, não unívoca, portanto instável que implica forças se movendo no sentido ascendente e descendente do feixe de relações sociais.

Parece que o caminho indicado por Foucault para compreendermos o poder e sua materialidade, seu funcionamento diário nos remete ao nível das micropráticas, das tecnologias políticas onde nossas práticas se formam. Os estudos foucaultianos mostram que os poderes periféricos e moleculares não foram confiscados ou absorvidos pelo aparelho de Estado. Conforme diz Machado, na microfísica, "os poderes se exercem em níveis variados [macro e micro] e em pontos diferentes da rede social [central ou periférica] e neste complexo os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado" (Machado, 1996:XII).

Segundo esse estudioso do pensamento foucaultiano, o micro poder pode ser caracterizado como aquele cuja intervenção é material e atinge a realidade mais concreta dos

indivíduos — o seu corpo, situa-se ao nível do corpo social, penetra na vida cotidiana. Conforme argumentação apresentada por Foucault, a derrubada desses "micropoderes" não obedece à lei do tudo ou nada; ele não é adquirido de uma vez por todas e seus episódios localizados só inscrevem-se na história "pelos efeitos por ele induzidos em toda a rede em que se encontra" (Foucault, 1997a:27).

Analisando o pensamento foucaultiano é possível apontar que "a construção de um "micropoder" [que remete à noção de microfísica], começando pelo corpo como um objeto a ser manipulado, é a chave do poder disciplinar" (Dreyfus e Rabinow, 1995:170), e que as prisões, o hospital, a escola interessaram a Foucault na medida em que constituíam expressões de práticas mais generalizadas para disciplinar os indivíduos e as populações. Entretanto, Dreyfus e Rabinow enfatizam que a escola, por exemplo, "não pode ser reduzida à sua função disciplinar" (idem:203) apesar da imanência das relações de poder às instituições, pois esses dois termos, poder e instituição, não são idênticos.

No estudo sobre a prisão, Foucault identificou alguns processos que denomina "de objetivação", os quais são apontados como inerentes às táticas e distribuição de poder, ou seja, à prática disciplinar, que fabrica corpos dóceis³³, através dos quais uma relação de objetos vai se constituindo no exercício do poder de punir, entre os quais: da relação crime-criminoso, ou de um fato a estabelecer segundo normas específicas (objeto de conhecimento da semiologia) surge um criminoso como indivíduo a conhecer (objeto de um conhecimento psicológico) — delinqüente — segundo critérios específicos. Em síntese, o processo de objetivação implica a realização de sucessivos procedimentos — classificação, generalização, delimitação e controle, que constituem objetos.

³³ Em Vigiar e Punir Foucault diz que um corpo é dócil quando pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado.

Apesar da grande popularização do pensamento de Foucault com a tematização do poder, o objetivo do seu trabalho, nos últimos vinte anos que antecederam sua morte, não foi analisar o "fenômeno do poder" ou elaborar os fundamentos de tal análise mas sim "criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos" (Foucault, 1995a:231). Perseguindo essa meta, ele trabalhou com diferentes modos de objetivação, na investigação científica, nas práticas divisórias, na constituição do sujeito de sexualidade.

No ponto em que Foucault focalizou as práticas divisórias, identificou e analisou o desenvolvimento de uma das estratégias de poder, a disciplina ou poder disciplinar. Tomando como referência os escritos foucaultianos, entendemos que esta estratégia ou modalidade de poder pode ser entendida como uma formação histórica condicionada pela interação de forças ou ainda, como um modo específico de funcionamento do poder que utiliza um conjunto de elementos materiais e técnicos para constituir dispositivos encarregados de submeter os corpos, objetivá-los, estabelecer uma relação de dominação, sobre os corpos, que implica em controle e sujeição dos indivíduos – maximização da obediência e da utilidade.

Embora as disciplinas já tivessem sido inventadas e postas em funcionamento em certos espaços institucionais anteriores à época clássica³⁴ (por exemplo na vida monástica do início da cristandade ou nas legiões romanas), Foucault procurou mostrar em Vigiar e punir que, foi ao longo dos séculos XVII, XVIII que elas potencializam-se e disseminam-se por todo o tecido social tornando-se "fórmulas gerais de dominação". Cruzando o estudo de várias instituições, como a prisão, a escola, o hospital, o quartel, Foucault pode perceber que as

³⁴ Foucault inclusive chama nossa atenção para esse fato em Vigiar e Punir.

formas de ordenar o espaço, o tempo e os corpos, em todas essas instituições, estão vinculadas a uma mesma forma de exercer o poder, a exigência de um tipo de saber.

Além disso, ele destaca que a historicidade "evolutiva", evidenciada por muitos ainda hoje, está ligada ao modo de funcionamento do poder disciplinar. Em outros termos, uma macro e uma microfísica do poder permitiram "a integração de uma dimensão temporal, unitária, cumulativa no exercício dos controles e na prática das dominações" (Foucault, 1997a:136).

Assim, a disciplina pode ser identificada como "tecnologias difusas que atravessam diferentes aparelhos sem poderem ser especificamente localizadas" (Murashima, 1998:157); dispositivo, técnica específica, modalidade de poder, instrumento, método de controle e sujeição que se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação; ou ainda, uma racionalização³⁵ utilitária do detalhe no controle político, uma "anatomia política do detalhe" (Foucault, 1997a: 120).

A noção de disciplina vai remeter, nos estudos foucaultianos, a certas práticas, a uma dinâmica, na qual poder e saber se entrelaçam, se apoiam e se reforçam mutuamente no discurso e no extra-discurso. A técnica do exame, altamente ritualizada nos dispositivos disciplinares, manifesta, ao mesmo tempo, a sujeição e a objetivação dos indivíduos, pois o processo do exame põe em funcionamento, num só mecanismo, relações de poder que permitem obter e constituir saber. Através da utilização da prática do exame, que combina

³⁵ Como Foucault (1995) reconhece a relação entre racionalização e poder mas indica que devemos "analisar racionalidades específicas mais do que o progresso da racionalização" (Foucault, 1995:233), achamos que seria interessante destacar aqui a distinção que Edgar Morin (1990, 1998a e 1998b) faz entre racionalidade e racionalização. Para Morin, a racionalidade estabelece um diálogo entre o homem e o mundo, entre uma lógica e o que resiste a essa mesma lógica, admite a contestação e a possibilidade da superação de sua lógica. Já a racionalização tem a pretensão de esgotar num sistema lógico a totalidade do real, ela procura encerrar a realidade num sistema coerente, se fecha numa lógica e se autoconfirma. Essa colocação, a nosso ver, contribui para ratificar o que Dreyfus e Rabinow afirmam em relação a Foucault, ou seja, de que ele não ataca a razão mas mostra em seus estudos como uma forma de racionalidade operou.

controle normalizante e vigilância hierárquica, o poder disciplinar capta os indivíduos, constitui um poder de escrita ao inseri-los num campo documentário. Portanto, fabrica uma individualidade por mecanismos científico-disciplinares, pois, ao descrever os indivíduos, cria um meio de controle e viabiliza um método de dominação, que tem por referência a norma, que constitui o indivíduo como efeito e objeto de poder e de saber.

Foucault identificou na prática do exame o modelo ou "matriz jurídico-política" (Foucault, 1997a:186) das ciências do homem. Como peça intrínseca das técnicas disciplinares, podemos inferir que o exame esteve na base da constituição de um contradireito, já que a disciplina é assim caracterizada, por Foucault, como uma "suspensão, nunca total, mas também nunca anulada, do direito. (...) uma contrapartida política às normas jurídicas" (idem:184); da constituição de um sistema de controle, exclusão e punição próprios às sociedades industriais; da implementação de uma política de dominação dos homens, pelo controle minucioso do seu corpo, que possibilitou a acumulação de novos conhecimentos.

Portanto, considerando as formulações teóricas de Foucault acerca do imbricamento entre poder e conhecimento, é possível afirmar que as ciências humanas existem porque, simultaneamente, existiram "conjuntos de relações de poder que permitiram que os respectivos agentes [sujeitos] estruturassem os campos da possibilidade" (Philp, 1992:98) e se pode exercer o poder observando, ordenando, classificando, fazendo experiências e realizando determinadas práticas com os homens, aplicando os conhecimentos que se tinha e, com isso, obter "mais "conhecimentos" dessas práticas" (idem:99). Nessa perspectiva, à medida que se reivindica conhecimento, se reivindica, também, poder.

Nas pesquisas históricas realizadas no domínio da justiça, nas quais Foucault procurou analisar a vontade de saber, desde exemplos das instituições arcaicas gregas, outras práticas

ou formas de poder-saber como a medida e o inquérito foram identificadas e analisadas como matrizes jurídico-políticas de determinados saberes.

Tanto em Vigiar e punir como no resumo do curso desenvolvido no Colégio de França (1971-1972), sob o título Teorias e instituições penais, Foucault identifica nas práticas de produção da verdade — a medida, o inquérito e o exame — uma vontade de saber ligada à instalação de um poder político, ou seja, desempenhando uma função política específica (ordenamento, centralização, seleção e exclusão) e possibilitando a constituição de diferentes domínios de saber.

Conforme as relações estabelecidas por Foucault (1997a, 1997b, e 1997c), no caso da medida, efeito e instrumento de ordenação, a ligação é com a constituição da cidade grega e com a constituição do saber matemático e físico. Já o inquérito, meio de constatar ou de restituir, esteve ligado à formação do Estado Medieval — instauração do poder de soberania — desempenhando a função de centralização do exercício do poder e à constituição dos saberes empíricos e das ciências da natureza. O exame, cujo efeito é fixar, serviu de instrumento para selecionar e excluir. Ele articulou-se à constituição dos sistemas jurídicos e políticos exigidos pela sociedade industrial e ao surgimento das ciências do homem. Entretanto, Foucault adverte que tais ligações não são perpétuas. Essas práticas se juntaram, foram atualizadas em muitas práticas científicas que, por vezes, desarticularam-nas dos modelos jurídico-políticos a que estavam ligadas inicialmente.

Em A vontade de Saber, um novo exercício genealógico é realizado por Foucault que utilizou a esfera do discurso para rever a teoria de um poder repressivo ao longo da história, ou seja, inseriu os discursos sobre o sexo na mecânica do poder. Trabalhando sempre sobre a história mas a partir de fragmentos, da não linearidade, da reativação dos saberes locais contra

a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos de poder, a argumentação apresentada por Foucault é no sentido de derrubar a tese do poder essencialmente repressor³⁶.

Utilizando-se da estratégia de remeter-se à história para apontar uma possível justificativa à aceitabilidade da hipótese repressiva do poder bem como para apresentar argumentos para refutá-la, Foucault explicita a sua intimidade com a história e, ao mesmo tempo, vai se servindo dela na constituição da própria eloquência.

Assim, Foucault revela, em 1976, que uma vontade de saber vinha funcionando como suporte e instrumento à produção do discurso sobre o sexo e seus efeitos de poder, enquanto, ao mesmo tempo, buscou elucidar a intenção estratégica que os direcionou. Nesse percurso, admite que houve uma polícia dos enunciados e uma política dos discursos. Em outros termos, que esteve em funcionamento um "regime" da verdade³⁷ (Foucault, 1996:14) ou política de produção dos discursos tidos como verdadeiros, amparando a formação e desenvolvimento do capitalismo.

Esse regime de verdade acerca do sexo teria, paralelamente, constituído a teoria repressiva e objetivado o sexo nos discursos racionais (medicina, biologia), tornando-o objeto de análise e alvo de intervenção do poder. O processo de constituição da sexualidade, de certa forma, é análogo ao da constituição da delinquência. Visto que ambos são dispositivos de poder-saber desenvolvidos nas sociedades modernas ocidentais, e, tanto o discurso da delinquência quanto o discurso do sexo são imanentes a certas táticas de poder e a certo saber sobre o sujeito.

Ora, nessa perspectiva, a idéia de delinquência e a idéia de sexualidade podem ser tomadas como elementos que dão visibilidade às mudanças empreendidas na mecânica do

³⁶ Vale retomar que Foucault limita seus estudos ao funcionamento do poder nas sociedades ocidentais.

³⁷ Com esta noção ele põe em questão a maneira pela qual o saber circula e funciona, suas relações com o poder.

poder através da implementação de novas técnicas, disciplina e bio-política, na tecnologia do poder.

Enquanto em Vigiar e punir, o foco de análise é o poder disciplinar, a constituição da delinqüência, enquanto dispositivo, é a prisão se generalizando como forma de punição, em A vontade de saber, Foucault aponta uma outra modalidade de ação do poder, estratégia de poder, que investe sobre o corpo vivo, ou como alguns preferem dizer, sobre o homem-espécie, por ele denominada "bio-poder" (Foucault, 1997b:132). Essa modalidade foi apreendida pelo pensador francês no decorrer do projeto de escrever a história da sexualidade enquanto "experiência"³⁸. Nesse sentido, Foucault procurou analisar a constituição da sexualidade e a difusão desse dispositivo, os deslocamentos e os desdobramentos da técnica da confissão na produção da verdade e do sujeito e, nesse processo, observou que uma nova forma de ordenação da vida começou a se instaurar no final do século XVIII.

Se, por um lado, com a noção de poder disciplinar o que se vê é o investimento do poder sobre o corpo físico, voltado para os desempenhos do corpo - vida do corpo entrando na ordem do saber e do poder — que revela uma atuação individualizante do poder, a partir do corpo, em sua dimensão micro; por outro lado, com a noção de bio-poder, esse poder sobre o corpo se orienta no sentido do corpo/espécie, dos processos da vida — é a vida da espécie e seus mecanismos se inserindo na ordem do saber e do poder. O que Foucault nos mostra é uma atuação especificante do poder, a partir de intervenções articuladas em função de efeitos de poder globais que implicam a consideração do corpo nas dimensões micro e macro e suas relações.

³⁸ Experiência entendida por Foucault como correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade.

Segundo os estudos realizados por Foucault, podemos admitir que no final do século XVII uma tecnologia disciplinar se instala nas sociedades ocidentais, porém não de forma homogênea mas com ritmos e extensão variáveis, empregando técnicas de racionalização e de economia de um poder que devia se exercer mediante um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios e depois, segunda metade do século XVIII, aparece uma outra tecnologia de poder que não exclui a primeira mas integra-a, modifica-a e utiliza-a, implantando-se nela.

Assim, em poucas palavras, podemos dizer que o bio-poder é uma modalidade de exercício do poder que procura gerir a vida e administrar os corpos através do controle regulador em torno da norma. Neste ponto, retomamos o destaque que Dreyfus e Rabinow (1995) fazem no sentido de que, se por um lado, alguns leitores podem reconhecer uma similaridade entre a descrição de Kuhn das "ciências normais"³⁹, que se constituem no bojo de um único paradigma consolidado e reconhecido nas realizações de uma determinada comunidade científica, e a de Foucault da sociedade normalizadora⁴⁰, que se estabelece em um projeto (de individualização) definido anteriormente, por outro lado, existem várias diferenças nas idéias desses pensadores, entre as quais as seguintes:

enquanto as ciências normais objetivam, em princípio, a assimilação final de todas as anomalias, a tecnologia disciplinar funciona para estabelecer e preservar um conjunto gradativamente diferenciado de anomalias, que é o próprio modo pelo qual

³⁹ A abordagem Kuhniana é de que uma ciência torna-se normal quando há concordância entre os cientistas de um campo de conhecimento quanto à questão de qual modelo ou paradigma devem constituir como base do trabalho que devem realizar para dar conta dos fenômenos enigmáticos que oferecem resistência a uma incorporação à teoria. Assim, as ciências normais visam tornar as anomalias compreensíveis à luz de uma teoria. Elas podem ser compreendidas como campo totalizador de atividade que estende continuamente suas previsões e controle sob os resultados obtidos nas pesquisas (Dreyfus e Rabinow, 1995).

⁴⁰ As quais põem em funcionamento tecnologias normalizadoras que operam de forma similar ao das ciências normais, ou seja, estabelecendo uma definição comum de objetivos e procedimentos que tomam a forma de modelos que definem os limites entre o que é normal e o que deve ser normalizado. Assim, a sociedade normal pode ser compreendida como campo totalizador de atividade que estende suas previsões e controle até o nível mais elementar do corpo social (Dreyfus e Rabinow, 1995).

amplia seu saber e poder para domínios cada vez mais abrangentes" (Dreyfus e Rabinow, 1995:217)

Uma outra diferença que é apontada por Dreyfus e Rabinow como, realmente, importante entre Foucault e Kuhn é de ordem política, ou seja,

Enquanto a ciência normal transformou-se num modo eficaz de acumular saber sobre o mundo natural (onde saber significa exatidão de previsão, quantidade de problemas diversos solucionados etc., e não verdades sobre como as coisas são em si mesmas), a sociedade normalizadora tomou-se uma forma poderosa e insidiosa de dominação" (idem).

Porém, de qualquer modo, a partir de cada uma dessas análises (Kuhn/ciência normal e Foucault/sociedade normalizadora) podemos perceber a importância dos paradigmas para a cultura e também compreender sua importância metodológica para a compreensão da sociedade.

Retomando a argumentação de Foucault acerca do biopoder, observamos que essa tecnologia de poder se constitui no bojo da formação de uma governamentalidade⁴¹ política, ou seja, atividade de direcionamento dos homens centrada na questão do exercício do poder a partir da conduta de um conjunto de indivíduos. Segundo Foucault, o bio-poder tem por função principal "garantir, sustentar, reforçar, multiplicar a vida e pô-la em ordem" (Foucault, 1997b:130). Nessa modalidade de exercício do poder, governar implica produzir e recorrer a novas tecnologias e a saberes que auxiliem na função de gerir a vida da população.

Assim, Foucault nos leva a perceber que houve um estreitamento do significado de governo — agora restrito às coisas do Estado — em decorrência da progressiva governamentalização do Estado, ou em outros termos, ao fato de que as relações de poder

⁴¹Qualidade com a qual o Estado foi se tornando governamental, ou seja, foi capturando determinadas técnicas de governo e ampliando-as de modo a permitir a sua própria sobrevivência. Tal processo só pode ocorrer porque, entre outras coisas, os corpos se tornaram governáveis com o desenvolvimento das técnicas de disciplinamento, docilidade e autogoverno. Portanto, governamentalização implica governabilidade mas não se restringe a ela pois seu objeto é o Estado, a sua gestão.

foram "elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado", porque houve uma "estatização contínua das relações de poder"⁴² (Foucault, 1995a:247).

Essa nova estratégia de poder emerge com as transformações que foram sendo processadas no programa disciplinar e implica uma nova racionalidade política —do Estado de governo — que tem como princípio que o estado era seu próprio fim. Dreyfus e Rabinow destacam que tal racionalidade política, a do biopoder, estava conectada às ciências humanas nascentes. Cabe lembrar que foi a partir da adoção dessa que o estado procurou maximizar seu poder e suas forças gerando um saber concreto, específico e mensurável que propiciasse verificar suas forças e tornar-se mais eficiente aumentando ou sustentando sua força, respectivamente, onde fosse frágil e forte. Em outros termos, poderíamos dizer que tais estudiosos apontam que essa racionalidade, associada à transformação política ocorrida com a colocação da vida como escolha política, criou as condições que tornaram possível a emergência das ciências do homem, já que se tornaram necessárias. Portanto, essa nova modalidade de exercício do poder sustentou e foi sustentada por um saber específico, o saber sobre o homem.

Além disso, esses estudiosos assinalam que Foucault demonstra uma mudança na forma de conceber bem-estar humano. Ou seja, que com a mudança da teoria política tradicional, o aparelho administrativo do Estado passou a conceber as necessidades humanas como meios para aumento do poder do estado. Ele mostra que tal mudança foi importante para a expansão do bio-poder. Cabe sublinhar que a emergência dessa era política está relacionada a muitas mudanças e sobretudo ao surgimento do capitalismo.

⁴² Segundo sugere Foucault, essa estatização foi contínua mas não foi homogênea em termos das formas que tomou na pedagogia, na economia, na família, na justiça.

Pelos indícios encontrados nos estudos foucaultianos, essa forma de funcionamento do poder encontra-se ligada a pelo menos três aspectos que se interligam. Ou seja, a emergência de uma arte racional de governar — através de uma tecnologia de polícia — que visa fazer crescer as forças do Estado a partir de seu interior; ao surgimento da biologia que, com a noção de vida, possibilita uma mudança na forma de dominação pois permite ligar o nível biológico ao nível histórico/político; ao aparecimento do fenômeno da população — conjunto de elementos vinculados ao regime dos seres vivos, cujos processos específicos, permitem intervenções articuladas — como problema político que parece, ao mesmo tempo, derivar da tecnologia política de polícia e correlacionar-se ao nascimento da reflexão econômica.

Para Foucault, fazer a análise da sexualidade como dispositivo político implica fazer a "história dos corpos" e da maneira como se investiu sobre o que neles há de mais material, de mais vivo" (Foucault, 1997b:142). Implica, ainda, afirmar que a sexualidade se constituiu como dispositivo estratégico de produção de verdade e se converteu no principal instrumento de expansão do bio-poder.

Há estudos indicando que Foucault "resume a história de nossa sexualidade: à vontade de saber [explosão discursiva] e às injunções entre poder e prazer [ampliação dos campos de saber e de intervenção do poder] que constituíram o sexo como objeto de verdade" (Murashima, 1998:171). Entendemos que é nessa perspectiva que, em A vontade de saber, Foucault insiste nas relações entre corpo e história e continua perseguindo o objetivo de caracterizar o poder como uma positividade, ou seja, de revelar o seu potencial de construção, as transformações que opera em si mesmo, impondo às estratégias atuantes forças de resistência.

No início dos anos 80, Foucault direciona sua pesquisa para os modos instituídos do conhecimento de si e a história desses, ou seja, para uma outra maneira de fazer a história da constituição dos sujeitos. Até esse ponto, os estudos foucaultianos tinham priorizado a constituição dos sujeitos através dos processos de objetivação. A partir daqui, as pesquisas tomarão como fio condutor os processos de subjetivação, ou seja, aqueles processos, variáveis conforme a época e as regras vigentes, que visam produzir um modo de ser (existir).

Na introdução de História da sexualidade, volume 2, Foucault pontua os deslocamentos efetuados até aquele momento, procura indicar as dificuldades teóricas encontradas no desenvolvimento do projeto traçado, sinaliza a sua abertura a novas hipóteses, o que parece denotar que o caminhar de suas pesquisas foi, quase sempre, povoado por recuos, desvios, pela não linearidade e não tinha um percurso pré-determinado.

Segundo Foucault, a sexualidade se constituiu nas sociedades modernas na correlação entre "campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade" (Foucault, 1994:10). Em outros termos, a partir de três eixos correlacionados: o da "formação dos saberes" que se referem à sexualidade, o dos "sistemas de poder" que regulam as práticas sexuais e o das "formas pelas quais os indivíduos podem e devem se reconhecer como sujeitos dessa sexualidade" (idem); portanto, a partir do desenvolvimento e da correlação estabelecida entre os processos de objetivação, de regulação e subjetivação que constituem sujeitos.

Enquanto os dois primeiros eixos, saber e poder, tinham sido analisados pela arqueologia e genealogia, ao se deter no terceiro eixo, subjetivação, surgiram dificuldades que levaram-no a realizar certos deslocamentos – do tema (formação do sujeito sexual para a formação do sujeito moral) e do balizamento cronológico (da era Moderna para a Antigüidade), a reorganizar o projeto inicial em torno do estudo da genealogia do sujeito de desejo operando

uma "reformulação teórica e metodológica"⁴³ (idem:13). Visto que, interdição e problematização moral são "coisas" diferentes, a problemática em questão passou a ser as condições que possibilitaram ao indivíduo problematizar "o que ele é, e o mundo no qual ele vive" (idem:14).

François Ewald diz que os leitores dos dois últimos volumes da História da sexualidade descobrirão uma outra visão de Foucault, ou seja, desenvolvendo "novo estilo, nova descoberta de um campo de reflexão [o continente da ética]. (...) Para além do conhece-te a ti mesmo do pensamento grego, Foucault propõe a filosofia como modo de se desprender de si mesmo" (Ewald apud Giacóia Júnior, 1995:82).

Tomando por base os resumos dos cursos ministrados por Foucault no Colégio de França, é possível perceber, de 1979 em diante, uma preocupação com a passagem do governo dos outros para o governo de si e que foi a partir da questão geral do governo que ele pensou nas políticas públicas (relacionadas à saúde, habitação, defesa, educação...) postas em funcionamento na organização moderna do Estado Europeu e discutiu o tema da produção de subjetividade. Portanto, com base nos escritos de Foucault, os processos de subjetivação estão intrinsecamente ligados à questão política do governo e do estabelecimento da verdade que, em última instância, refere-se à política do poder sobre a vida.

Em O uso dos prazeres, Foucault destaca a ambigüidade da palavra moral e as diferentes realidades englobadas na análise histórica desse objeto. Admite que, em sentido amplo, toda moral tem dois aspectos indissociáveis: os códigos e as formas de subjetivação e, relativamente, autônomos recebem um grau de importância diferente em diversas morais.

⁴³ Murashima (1998) assinala que para muitos críticos essa nova orientação dos estudos de Foucault não implica a presença de uma nova concepção metodológica no seu pensamento e que outros, como por exemplo António Cascais, relacionam esse último deslocamento com um novo método de análise denominado "arqueogenealogia". Para Murashima, Foucault nos coloca diante de algo novo que diz respeito a uma "nova possibilidade de vida".

Parece que, assim como Giacóia Júnior (1995) o faz, é conveniente destacar o significado que o termo ética assume no pensamento de Foucault e que impossibilita tomá-lo como sinônimo de moral. Entendemos que para Foucault a moral, em geral, abrange o conjunto das prescrições morais ou código moral e os atos ou o comportamento efetivo dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos⁴⁴, geralmente identificados como sinônimo de moral. Todavia, Foucault indica um outro aspecto dos códigos morais que, como ele mesmo diz, "na maioria das vezes não está isolado como tal..." (Foucault, 1995b:263) e que ele chama de ética. Tal aspecto é "o tipo de relação que você deve ter com você mesmo, *rapport à soi*" (idem).

Essa particularidade do pensamento de Foucault faz com que o termo "história das morais", nos seus últimos trabalhos, adquira uma significação complexa pois não se trata apenas da história diferencial dos atos e comportamentos em relação aos códigos morais, tampouco de uma análise comparativa de tais códigos.

Nessa direção, Foucault pode mostrar que as alterações efetivas no campo do comportamento sexual se deram no domínio das relações que se deve ter consigo mesmo. Ele identifica e descreve deslocamentos operados nesse aspecto da moral. Daí podermos dizer que a História da sexualidade, em seu conjunto, constitui, em sentido estrito, uma "genealogia da ética" (idem:265); uma genealogia do corpo como corpo de ações éticas.

Na leitura de O uso dos prazeres, podemos observar que Foucault procura mostrar que alguns temas, princípios, noções e questões colocadas pelos gregos antigos à prática sexual permanecem na moral cristã. Entretanto, isso não significa constituir um contínuo, uma vez

⁴⁴ Interessante observar que em O uso dos prazeres Foucault utiliza a expressão propostos, que a nosso ver deixa implícita a possibilidade de recusa, e numa entrevista a Dreyfus e Rabinow ele fala em imposição que parece denotar que os níveis de submissão a esses códigos pode variar mais e sugere a impossibilidade de recusa total.

que o lugar e o valor desses aspectos comuns não são os mesmos na moral pagã e na moral cristã. Conforme a argumentação foucaultiana, as questões podem ter sido as mesmas mas os esquemas de cuidado com a austeridade sexual foram diferentes em cada uma delas.

Os indícios que Foucault tinha no sentido de que as reflexões morais antigas (pagãs) orientavam-se mais para a ética – formas de subjetivação com suas práticas de si – parecem tê-lo conduzido à formulação da hipótese de "haver todo um campo de historicidade *complexa e rica* na maneira pela qual o indivíduo é chamado a se reconhecer como sujeito moral da conduta sexual" (Foucault, 1994:31. Grifo nosso). Daí o direcionamento da investigação não ter sido no sentido de identificar rupturas e continuidades mas da busca de elucidação das maneiras pelas quais o sujeito se reconhece como sujeito moral se definiu e se transformou ao longo da moral grega clássica e da moral cristã. Em poucas palavras, parece que Foucault observa que os modos de subjetivação ou de relação consigo foram definidos, modificados, reelaborados e diversificados.

Em O uso dos prazeres, Foucault indica que as diferentes maneiras de se conduzir, de agir e se reconhecer como sujeito moral (modos de subjetivação) implicam em divergências no modo de circunscrever um, ou cada um dos seguintes elementos do campo moral: o objeto da prática moral ou a *substância ética*⁴⁵; a maneira pela qual as pessoas passam a reconhecer suas obrigações morais ou o *modo de sujeição*; o estabelecimento de um modo de ser ou a forma de *elaboração do trabalho ético* sobre si (está ligado às técnicas de si); a relação que se estabelece entre meios e fim ou *teleologia do sujeito moral*. Vale lembrar que para Foucault

⁴⁵ Segundo Foucault (1995b), para os gregos os atos relacionados ao prazer e ao desejo é que eram a matéria a ser trabalhada pela ética e a sexualidade só passou a se constituir em objeto de prática moral com o cristianismo. Embora Foucault tenha falado em carne e sexualidade, deixou indicações de que só poderia estabelecer a diferença ética entre ambas após uma investigação precisa sobre a ética greco-romana, a qual parece não ter sido feita.

as práticas de si – de relação consigo e de dominação de si – são o solo sobre o qual as morais se constituem, tendo em vista que é a partir delas que o sujeito moral vai se constituindo como tal.

Os modos de subjetivação foram propostos, “aos” e “por” gregos livres, através das artes da existência desenvolvidas no pensamento filosófico e médico da Antigüidade grega: na "Dietética", pela "arte da relação cotidiana do indivíduo com o próprio corpo" (Foucault, 1994:86), na "Econômica" pela "arte da conduta do homem enquanto chefe de família" (idem) e, na "Erótica" pela "arte da conduta recíproca entre o homem e o rapaz na relação de amor" (idem). Assim, os estudos de Foucault procuram mostrar que os gregos foram constituindo uma prática moral na qual a vida é como uma obra de arte que vai se esboçando, se aperfeiçoando e se transformando, continuamente, numa relação de força sobre si mesmo e a partir de regras facultativas.

Pelo que Foucault diz (no início da década de 80) a Dreyfus e Rabinow, o fato da arte ter se tornado algo especializado ou feito por especialistas o surpreende. Para ele, devemos nos criar a nós mesmos sem recorrer ao saber ou às regras universais, ou seja, criar-nos como uma obra de arte. Nesse ponto poderíamos estabelecer uma aproximação entre o pensamento foucaultiano e o existencialismo sartreano, entretanto, o próprio Foucault teria assinalado o seu distanciamento das idéias de Jean-Paul Sartre (1905-1980) ao indicar que seu ponto de vista se aproxima do pensamento de Friedrich Nietzsche (1844-1900)⁴⁶. Segundo Foucault (1995b), enquanto Sartre evita a idéia de um eu dado e retorna, de certa forma, a ela através da noção moral de autenticidade (ser nós mesmos, ser verdadeiramente o nosso eu), daí refere

⁴⁶ O qual teria observado, na Gaia Ciência, que podemos criar nossa vida, dar-lhe um estilo através de uma prática contínua, de um trabalho diário.

a atividade criativa de alguém ao tipo de relação que esse tem consigo mesmo, ele (Foucault) relaciona a forma de relação consigo mesmo à atividade criativa.

Giacóia Júnior destaca, entretanto, que uma diferença significativa do pensamento de Foucault em relação ao pensamento de Nietzsche pode ser apreendida a partir da conclusão foucaultiana de que "as grandes modificações que ocorrem entre a sociedade grega, a ética grega, a moralidade grega e como os cristãos se viam, não estão no código, porém estão no que chamo de ética, que é a relação consigo mesmo" (Foucault apud Giacóia Júnior, 1995:92). Esse estudioso procura mostrar que a diferença que Nietzsche estabelece entre moral e eticidade não recobre a distinção foucaultiana entre ética e moral. Sua argumentação é no sentido de que "Nietzsche empreende uma história natural da moral, preparatória de uma genealogia tipológica das diversas formas de moral, e não uma genealogia da ética entendida como *rapport à soi*" ((Giacóia Júnior, 1995:93). O que de certa forma explicaria o fato de Foucault se permitir apontar "erros" na genealogia nietzscheana da moral, mais especificamente, no que diz respeito à passagem do paganismo para o Cristianismo⁴⁷.

Pelas leituras feitas parece que, no pensamento de Foucault, novos modos de relacionamento consigo mesmo se desenvolveram no contexto da crise religiosa do século XVI (momento de grande rejeição das práticas católicas de confissão) e que, aí, certas práticas antigas foram reativadas com objetivos distintos dos que anteriormente estavam ligados (Na Antigüidade o indivíduo procura testar sua soberania sobre si mesmo e sua independência e no cristianismo, a sua dependência a Deus).

⁴⁷Nesse sentido destacamos que "entre o paganismo e o Cristianismo a oposição não está entre a tolerância e a austeridade" (Foucault apud Giacóia Júnior, 1995:93) mas entre formas de austeridade (uma ligada a uma estética da existência e outras à necessidade de renunciar a si e decifrar sua verdade).

A despeito das divergências apontadas, Giacóia Júnior (1995) defende o parentesco entre as intenções de Nietzsche e de Foucault retomando que para ambos devemos considerar a idéia de tornar nossa vida uma obra de arte e reforça esse argumento com a seguinte observação feita por Foucault

sou simplesmente nietzscheano e tento na medida do possível, num certo número de pontos, ver, com a ajuda de textos de Nietzsche - mas também com teses anti-nietzscheanas (que são também nietzscheanas!) - o que se pode fazer em tal ou tal domínio. Não procuro nada mais, mas isto eu procuro bem (Foucault apud Giacóia Júnior, 1995:99).

Deslocando nossa atenção para o resumo do curso do Colégio de França de 1980-1981, Subjetividade e verdade, podemos observar que Foucault explicita que o fio condutor do estudo dos modos de subjetivação foi o que ele chamou de "técnicas de si", entendida como "procedimentos" inerentes a toda civilização — variáveis de cultura para cultura, freqüentemente invisíveis e ligadas à direção dos outros — "pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e ... graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si" (Foucault, 1997c:109).

Ainda nesse curso, Foucault fornece alguns exemplos de técnicas de si, a interpretação dos sonhos, os regimes médicos, a vida de casados e a escolha dos amores, e indica que o desenvolvimento de uma tecnologia de si (que envolve práticas, procedimentos e técnicas de domínio de si, um poder ou uma correlação de força no interior de si mesmo) esteve, inicialmente, ligada à questão da cidadania, à constituição das cidades gregas e suas novas formas de distribuição do poder político, em suma, à problemática do governo e do estabelecimento de uma certa forma de dominação. Conforme indícios encontrados no curso de 1981-1982, A hermenêutica do sujeito, parece válido afirmar que o desenvolvimento e as

transformações nessa tecnologia de si produziram-se relacionando três dimensões, interligadas, da vida humana: a política, a pedagogia e o conhecimento.

Após comparar textos da Antigüidade clássica e tardia, Foucault conclui que apesar da aparente continuidade manifesta pela insistência em determinados temas na problematização do prazer presente nas reflexões morais, filosóficas e médicas entre o século IV a.C. ao século II d.C. , é possível registrar mudanças sensíveis em relação às formas de subjetivação desenvolvidas nesse período.

Na *Erótica*, por exemplo, apesar do amor pelos rapazes estar inserido nos debates, Foucault aponta uma certa desqualificação desse na Antigüidade tardia, ou melhor, uma certa mudança no questionamento acerca do amor com a inserção do amor pelas mulheres e do casamento na problematização do uso dos prazeres na relação amorosa. Isso indica que a partir da *Erótica* antiga "dualista" (Foucault 1985:204) se foi esboçando uma outra *erótica* "geral" (idem) e, no bojo da passagem de uma para outra, também foi se constituindo uma "nova estilística do amor" (idem:208) que implicava novas formas de se reconhecer e de agir como sujeito moral.

Conforme o próprio Foucault destacou, o tema do cuidado de si extravasou seu quadro de origem, desligou-se de suas significações filosóficas primeiras (domínio de si) e "adquiriu progressivamente as dimensões e as formas de uma verdadeira cultura de si" (Foucault, 1985:50). Em outros termos, o cuidado de si se generalizou a ponto de se constituir uma prática "ao mesmo tempo pessoal e social" (idem:63) que possibilitou a elaboração de um certo modo de conhecimento (de si) e a elaboração de um certo saber (sobre si). O que estava em jogo nessa mudança era a elaboração de uma ética que permitisse ao sujeito se constituir

como sujeito moral a partir de um feixe complexo de relações que articula atividades sociais, cívicas e políticas.

Foucault aponta, ainda, que o esforço de reelaboração da "ética do domínio de si" empreendido, desde o período helenístico, deixa entrever uma dificuldade do indivíduo para definir a maneira de "se constituir enquanto sujeito moral de suas condutas" (Foucault, 1985:101) e para "encontrar na aplicação a si o que pode permitir-lhe sujeitar-se a regras e finalizar sua existência" (idem).

Um ponto que Foucault aborda quando trata da objetivação do sujeito em Vigiar e punir, referente às práticas da medida, do inquérito e do exame (consideradas matrizes jurídico-políticas dos saberes) é, de certa forma, retomado no terceiro volume da História da sexualidade, ao discutir os modos de subjetivação do sujeito. Observamos, através desse estudo, também interferindo nos modos de subjetivação, a utilização da prática da medida na Antigüidade Clássica, da prática do inquérito ainda na Antigüidade tardia, e, na pastoral cristã da Idade Moderna, uma combinação de procedimentos de medida e de inquérito na prática do exame.

Nessa perspectiva, o domínio de si, que deveria resultar da aplicação de técnicas de si, tinha como base a medida pois o indivíduo devia se medir consigo mesmo para confirmar sua independência ou superioridade frente aos outros. Já no começo da era cristã, é possível ver a utilização do inquérito nas técnicas de si como a interpretação dos sonhos. O próprio Foucault diz que Artemidoro, autor do texto A Chave dos Sonhos, procura estabelecer suas certezas, em relação ao que significava sonhar com determinados atos sexuais, "por meio de um procedimento refletido de inquérito e através de uma discussão de método" (Foucault, 1985:16).

Com a generalização do cuidado de si o que se pode ver é a prática do exame instalando-se no bojo das técnicas de si, como no exame de consciência. Um exame que inicialmente se assemelha ao inquérito mas que pouco a pouco vai assumindo o aspecto de uma "experiência de si" (idem:70), de uma intensificação do conhecimento de si que manifesta uma acentuação diferente em relação aos elementos que constituem o sujeito moral. Assim, a questão da verdade passará a constituir "o cerne da constituição do sujeito moral" (idem:72), a questão da força começa a se articular à questão do mal e a questão da lei começará a desviar o processo de subjetivação do "tema da arte e da *techne*" (idem:72-73), o que possibilitará verificar na pastoral católica ulterior a experiência dos prazeres sexuais.

No conjunto da História da sexualidade, Foucault parece evidenciar que, além da dimensão do saber e do poder, existe uma terceira dimensão, a do ser, constituída pelos gregos. Conforme Murashima aponta em sua análise, o fato dos gregos terem inventado a relação de poder entre homens livres foi o que motivou o deslocamento cronológico do estudo foucaultiano para a Antigüidade, no sentido de interrogá-los já que eles, "curvando sobre si a força, colocando-a numa relação consigo mesma, eles inventaram a subjetivação" (Murashima, 1998:212), um modo de existência estético. Para Gilles Deleuze, a subjetivação "é um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder" (Deleuze apud Murashima, 1998:214).

Após retomar resumidamente o pensamento de Foucault, tentando situar as pesquisas realizadas por Foucault e alguns instrumentos de análise como a arqueologia e a genealogia, as categorias que construiu para compreender os processos de objetivação e subjetivação, entre as quais poder-saber, poder disciplinar, micropoder, biopoder e técnicas de si, assim como as noções de dispositivo, de governamentalidade e de regime de verdade, é possível

afirmar que os textos foucaultianos nos mostram muitas linhas de fuga quando pretendemos enquadrá-los em uma classificação, em um ordenamento seqüencial.

Embora tenha publicado vários livros, parece conveniente assinalar o esforço de Foucault para se livrar da função de autor e para permitir que suas categorias fossem utilizadas como "caixa de ferramentas", que servem, funcionam em situações, às vezes imprevistas por quem as criou, ainda que se considere, como Machado o afirma, que as análises históricas de Foucault são análises "particularizadas que não podem e não devem ser aplicadas indistintamente sobre novos objetos" (Machado, 1982:194).

Com base nas idéias expressas por Foucault, podemos entender que um mesmo discurso tem várias possibilidades de utilização, inclusive o dele. Por outro lado, os seus estudos nos ajudam a compreender que embora a narrativa de si tenha sido um dos primeiros usos da escrita, a relação entre escrita e narrativa de si se apresenta como um fenômeno particular à Modernidade européia.

Assim, a partir da idéia de Foucault de que o sujeito é um produto de modos de subjetivação ou, em outros termos, que o sujeito é constituído em práticas historicamente analisáveis e não somente no jogo dos símbolos, pois há um esquema operatório - uma tecnologia da constituição de si - que perpassa os sistemas simbólicos ao utilizá-los, tentaremos interrogar a formação de professores enquanto formação de identidades profissionais utilizando algumas das categorias abordadas neste capítulo, embora esteja claro a dificuldade de utilizar as "ferramentas" foucaultianas indistintamente a qualquer objeto.

CAPÍTULO II - FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA VISITA À LITERATURA DA EDUCAÇÃO

"... formação de professores (...) um objeto poroso que, por um lado, absorve os conflitos de nossa sociedade e, por outro, os vem confirmando e os aprofundando num processo de transbordamento que atinge a escola fundamental."

Célia F. S. Linhares (1997)

Após a imersão no pensamento foucaultiano que nos apresentou uma história da constituição do sujeito, buscaremos agora, através de uma visita à literatura da educação, levantar alguns aspectos de como tem-se dado a formação do professor na história da educação brasileira para, na etapa seguinte deste trabalho, tentar entender esses aspectos à luz das categorias foucaultianas que forneceram indícios no sentido de poder contribuir no estudo da formação de professores, explorando vazios, lacunas que se deixarem entrever em meio às contradições e ambigüidades da profissão "professor".

Consultando a literatura pedagógica, percebemos que estudiosos do mundo ocidental, nas últimas décadas, ao denunciarem a baixa qualidade da educação vêm enfocando aspectos diversos da problemática educacional relativos ao ensino e ao professor. Dentre esses, podemos citar os seguintes: a indisciplina em sala de aula, os currículos, as práticas cotidianas, a inadequação e fragilidade da formação inicial dos docentes, a crise de identidade e de confiança no conhecimento profissional do professor, em suma, as condições físicas, pedagógicas, materiais e humanas para o trabalho educativo que abarcam o questionamento da profissão "professor" e da formação acadêmica para exercê-la.

Neste capítulo, tentaremos mapear diferentes concepções de Didática, de formação de professores, e de professor presentes no discurso científico-pedagógico que tem sido utilizado como referência no curso de pedagogia, mais especificamente, na disciplina Didática.

Esclarecemos, antecipadamente, que o formato como apresentamos este capítulo, priorizando em determinados momentos a história da Didática, em outros os cursos de formação e, por último, o profissional docente, foi se delineando tendo em vista a necessidade de apresentar de forma clara o que observamos nas nossas leituras. Entretanto, tais dimensões estão ligadas de forma íntima e complexa. O que aliás está sinalizado nas muitas vezes em que abordando sobre uma delas tivemos que nos remeter às outras.

Entendendo que pensar, falar, refletir, enfim, problematizar a formação de professores implica considerar aspectos relacionados à escola, à educação em geral, à sociedade, ou seja, um complexo conjunto de relações, tentaremos resgatar um pouco da história da educação que, certamente, poderá nos ajudar a elucidar alguns aspectos desse conjunto.

Pelos registros encontrados na literatura pedagógica, podemos afirmar que a prática do magistério é uma prática muito antiga, entretanto, como "projeto explícito de transmissão cultural é um fenômeno relativamente recente" (Nóvoa apud Veiga e Araújo, 1998:159) que tem suas origens no início dos tempos modernos. Com base na história, é possível apontar que a preocupação com a educação do homem é multissecular, anterior ao aparecimento da escola e da formalização de conhecimentos sobre a mesma.

Contudo, cabe destacar que a civilização medieval, priorizando a formação cristã, parecia ter se esquecido da educação praticada na Antigüidade (*paideia* – formação do homem em sua totalidade) e que a preocupação com a formação integral, reaparece, no início dos tempos modernos.

Nessa época, com a expansão do comércio e um emergente movimento renovador, houve uma aceleração e intensificação das mudanças sociais, articuladas aos grandes descobrimentos, a explícita preocupação com os conhecimentos, a valorização e divisão do

trabalho livre, a processos diversos tais como: de expansão de limites (comerciais, do conhecimento, da produção), urbanização, formação das nações, constituição da cidadania, industrialização, modernização das atitudes e dos valores. Esse conjunto de transformações criou a necessidade de confiar a educação dos filhos aos professores-mestres. Nessa perspectiva, a partir do século XV, o fenômeno da escolarização (moderna – pública, universal, gratuita e obrigatória), no Ocidente, começa a delinear seus contornos.

Assim, intelectuais e homens de cultura na época, em geral, ligados à Igreja, se dedicam a educar e a pensar na sistematização da educação⁴⁸. Tal configuração caracteriza uma prática da função docente não especializada. Embora, o início dos tempos modernos esteja marcado por uma série de insatisfações contra a Igreja Católica que propiciam a quebra da unidade do pensamento religioso e educacional no ocidente.

Nos primeiros séculos da Modernidade, mas ainda sob o patrocínio do Cristianismo que utilizou a educação como instrumento de resistência ao movimento protestante, desenvolve-se a escola de massa que vai sujeitar, disciplinar os alunos, impondo-lhes um certo controle e regulação. Tal afirmação é convergente com o pensamento de António Nóvoa (1998) que faz referência a ciclos de monopólio do campo educacional e identifica como o primeiro deles, o ciclo da Igreja (cujo início teria sido no século XVI, perdurando até por volta de meados do século XVIII).

Estudos recentes evidenciam que essa intervenção do Cristianismo na educação, desde as origens da escolarização moderna, influenciou a constituição de uma certa imagem do

⁴⁸Lembramos aqui, entre outros nomes, de Vitorino de Feltre (1378-1446) e da escola que ele fundou – *Casa Giocosa* (uma das primeiras escolas particulares italianas de orientação laica), cujo objetivo era a formação integral do homem, de Desidério Erasmo (1466-1536), conhecido como Erasmo de Rotterdam, que produziu importantes obras sobre a educação cristã, sobre o método de estudo e a educação liberal, bem como de Michel de Montaigne (1533-1592) que também pensou os problemas educacionais de seu tempo.

professor – "sacerdote da cultura" (Veiga e Araújo, 1998:154), presente até hoje na literatura. Vale retomar que a história da educação (formal) no Brasil começa com o ato de D. João III determinando a vinda dos jesuítas para a catequese dos primeiros habitantes da colônia.

Inicialmente, parece interessante situar, com base nos estudos realizados por Ilma Passos Alencastro Veiga (1989a), a intrincada relação entre educação e religião que marcou, definitivamente, a relação entre a educação e a sociedade desde os primórdios da história da educação brasileira. O contexto de uma sociedade explorada e dependente, como a do Brasil-Colônia, era propício à implementação de um tipo de educação que reproduzisse as relações existentes.

Nesse sentido, os objetivos da Igreja de difundir os princípios católicos, via inculcação da concepção de mundo e dos valores teocêntricos (entre os quais, obediência, submissão, aceitação), na tentativa de fazer frente às idéias de Martinho Lutero (1483-1546), iam ao encontro dos interesses de Portugal no Brasil, ou seja, assegurar a dominação e a dependência estabelecidas. Em resumo, o ensino dogmático e alheio à realidade vivida interessava tanto aos propósitos da Igreja Católica quanto da coroa Portuguesa.

Enquanto, por um lado, o movimento protestante avançava pela Europa e pressionava no sentido da estruturação da educação pública, por outro lado, uma das estratégias da Contra-Reforma parece ter sido a de procurar converter povos dominados pelas nações européias nas quais o catolicismo ainda mantinha seu prestígio. Embora a intervenção do estado na educação só tenha se dado mais tarde, desde Lutero essa questão estava presente nos debates.

Assim, nossos principais educadores no período colonial foram os jesuítas (também chamados inacianos), cuja formação religiosa incluía a preparação para educar (catequizar e instruir) segundo um conjunto de normas e valores religiosos. As nossas primeiras escolas

foram criadas pelos jesuítas e os padres-mestres recebiam uma formação didática voltada para o caráter formal do ensino, ou seja, as regras e normas referentes à aula e uma formação psicológica e do caráter que possibilitariam o conhecimento de si mesmos e dos seus alunos. Nesse momento, a educação foi, ao mesmo tempo, um fator importante no processo de dominação portuguesa sobre o Brasil e instrumento poderoso na luta contra o protestantismo.

As primeiras escolas, no Brasil, foram criadas e mantidas, inicialmente, pela Companhia de Jesus. Mais tarde, esse empreendimento recebeu crescente apoio financeiro da Coroa que propiciou a multiplicação das escolas e casas missionárias e o conseqüente aumento das áreas de propriedade da Igreja. Tais colégios destinavam-se à formação de sacerdotes e à preparação dos homens livres, da elite, para continuidade dos estudos em Coimbra, onde situava-se o único, até 1759, centro de ensino superior do reino Português. O ensino jesuítico enfatizava o trabalho intelectual, o Latim e o Grego, o formalismo lógico. As críticas ao método praticado pelos inicianos, expresso na *Ratio studiorum*, indicam que esse menosprezava a iniciativa individual e desestimulava a originalidade. Nesse sentido lembramos que “de acordo com a orientação jesuítica, a ação pedagógica era marcada pelas formas dogmáticas do pensamento” (Veiga, 1989a:40).

Paradoxalmente, a Pedagogia Tradicional – jesuítica – que buscava formar um modelo ideal de homem implanta-se no Brasil, via escola privada, e a luta que se travava entre católicos e protestantes contribui para a expansão da escolarização e instituição da escola (pública) como direito de todos. Assim, a escolarização se constituiu tanto como um dispositivo do discurso da mudança quanto do discurso conservador.

Dessa forma, no bojo de uma educação conservadora, criam-se as condições para o surgimento de necessidades novas e de mudanças no sentido do desenvolvimento da

individualidade, da igualdade e da liberdade. Ou seja, a quebra na unidade do pensamento ocidental cristão, desencadeada num contexto marcado pelo descontentamento frente à atuação da Igreja e à realidade sócio-econômica (período de transição da sociedade feudal para a capitalista), contribuiu no processo de transformação da realidade e na geração de novos valores que constituíram-se em condições para o advento e desenvolvimento do capitalismo e subsequente valorização da individualidade, da igualdade e da liberdade.

No que tange à educação, destacamos, de um lado, Martinho Lutero (1483-1546) e João Amós Comênio (1592-1670) com suas propostas de reforma educacional que implicavam a universalização do direito à educação⁴⁹; de outro lado, os jesuítas criando escolas religiosas e ministrando um ensino elitista, dogmático e dominado pelo espírito conservador. A partir desse embate, aos poucos, foi estruturando-se uma educação não católica e a própria escolarização universal, na busca de responder a necessidades econômicas e sociais emergentes.

Freqüentemente, a literatura faz referência à Didática Magna - 1657, na qual Comênio expressa suas proposições para a reforma do ensino e da escola, como marco da inauguração da Didática como campo de estudos. Segundo Amélia Domingues Castro, tal fato “constitui um marco revolucionário e doutrinário no campo da educação” (Castro, 1991:16), visto que a nova disciplina está ligada à reivindicação de mudanças, sociais e na educação, por exemplo, à uniformização das práticas educacionais. Essa primeira tentativa, formal, de sistematizar o

⁴⁹Embora, pela análise de Gasparin (1994), na Didática Magna, Comênio oscile entre uma universalidade absoluta que ele deseja e uma universalidade relativa que os limites históricos concretos lhe impõem. Ou seja, ora restringe a sua proposta de “ensinar tudo a todos” apenas aos homens livres das nações onde atuavam a Igreja da Reforma, ora esquece todas as restrições ao concluir que deveriam ser instruídos todos os que nasceram homens. Tal contradição apontada no discurso de Comênio parece refletir o momento de transição em que produziu a referida obra, bem como, a utilização do discurso como dispositivo estratégico nas relações de poder.

processo de ensino é identificada, na literatura pedagógica, como o momento em que são lançadas as bases da pedagogia que prioriza o método, o como ensinar, em oposição à pedagogia anteriormente praticada que priorizava os conteúdos e os fins da educação, ou seja, o produto do ensino.

Cabe destacar, no entanto, segundo Magda Becker Soares (1986), que essa área de conhecimento apresenta, em relação a outras áreas, certas peculiaridades que fazem com que a sua história seja, fundamentalmente, diferente. Enquanto, em geral, as áreas de conhecimento se constituem num processo de conquista progressiva de autonomia, através de pesquisas e reflexão que conduzem à identificação e delimitação de sua especificidade, só daí, estabelecendo seus modelos teóricos, a Didática, ao contrário, “definiu-se, logo de início como, um conjunto de princípios e normas de orientação de uma prática” (Soares, 1986:40), e, a disciplina didática fundamentou-se durante muito tempo em modelos teóricos pré-estabelecidos⁵⁰. Pelas indicações encontradas, somente na segunda metade do século XX, quando uma reflexão crítica desvelou o caráter político da educação e do ensino é que essa área questionou seu objeto e reconheceu a necessidade de desenvolver pesquisa com o objetivo de examiná-lo e esclarecê-lo.

Embora a Didática tenha começado por onde outras áreas terminam, ela representou um avanço, pois, até então, a profissão docente parece ter se configurado com base em noções tomadas ao costume e à rotina. A prática pedagógica passou a se pautar em prescrições – normativas e de procedimentos – que visavam tornar o ensino mais produtivo após a

⁵⁰ Lembramos, por exemplo, que Johann Friedrich Herbart (1776-1841), como teórico da educação, defendeu a idéia de que o ensino deveria fundamentar-se na aplicação dos conhecimentos da psicologia. Segundo o educador brasileiro Lourenço Filho, Herbart propõe um sistema de ensino, que denominou “instrução educativa”, o qual fortalece a inteligência e forma a vontade e o caráter, através de situações sucessivas e bem reguladas pelo mestre e pelo cultivo da inteligência.

instituição da Didática no século XVII. Parece que a produção de conhecimento sistematizado, metódico, numa forma de pesquisa, se torna fundamental na formação de professores, de seu modo de ser, após o reconhecimento de que uma nova didática implicava investir no conhecimento da prática pedagógica.

Retomando a história da educação brasileira, mais especificamente o contexto do Brasil-Colônia, no século XVIII, destacamos que, alterado o quadro sócio-econômico da Europa⁵¹, Portugal promoveu mudanças, em diversos campos, extensivas à vida na colônia. A necessidade de modernização se impunha, ante a evidência do seu atraso econômico e cultural frente à situação de algumas nações européias, como por exemplo, Inglaterra e França. Os Portugueses mostravam-se receptivos ao combate à influência sócio-política dos inicianos, bem como à idéia de que a educação ministrada pela Companhia de Jesus obstacularizava mudanças prementes. Dessa forma, o contexto que se configurou foi de intenso conflito político entre a Igreja católica e o Estado português, culminando, em 1759, com a expulsão dos jesuítas (responsabilizados pelo conservadorismo e resistência às idéias emergentes na época) dos domínios da coroa portuguesa.

A Igreja que anteriormente teria contribuído para reforçar o poder real (com a Inquisição), em meados do século XVIII, constituía-se como uma poderosa ameaça. Nessa época, as monarquias absolutas adotavam o uso da razão como instrumento de reforma dos seus Estados e de fortalecimento do poder real, e o despotismo esclarecido se apresentava como padrão de exercício do poder na Europa. Além disso, os religiosos - Jesuítas - que, a princípio, tinham sido dotados dos poderes do clero e da coroa já ocupavam posições

⁵¹ Esse quadro foi alterado com a disseminação de valores burgueses, como o antropocentrismo, o desenvolvimento do racionalismo (que submete o pensamento à razão) e o desenvolvimento da ciência experimental, ao mesmo tempo, foi redesenhado com a expansão do combate ao domínio político e econômico exercido pela Igreja, bem como com o avanço do capitalismo para a etapa industrial

destacadas na política, controlavam o campo educacional, defendiam interesses próprios e gozavam de independência suficiente para desafiar o poder da coroa tendo assim que ser enfrentados e derrotados politicamente.

Após a expulsão dos inicianos, o Marquês de Pombal empreende reformas no ensino visando recuperar o tempo perdido e acompanhar as mudanças em curso na Europa. Nesse momento instituiu-se o ensino público no Brasil, mantido graças a um imposto criado, na época, com o nome de “subsídio literário”. As mudanças desencadeadas por Pombal põem abaixo a estrutura do sistema educativo vigente, tanto no que se refere aos níveis de ensino quanto ao exercício do magistério. Em outros termos, inaugura-se um novo ciclo no campo educacional, ou seja, o do monopólio do Estado sobre a educação, com o movimento de secularização e estatização do ensino. A partir daí a prática do magistério passa a ser exercida, formalmente, por professores leigos (sem preparo pedagógico e controlados pelo estado) e a nova organização assume a forma de “aulas régias”⁵². Porém, não há registro de mudanças significativas nas normas e valores específicos do magistério.

Contudo, o dismantelamento proporcionado com o novo sistema parece fazer parte de uma estratégia para reverter o jogo das relações de dominação sobre as pessoas e o saber. A responsabilização do leigo pela direção da educação parece ter sido uma tática para tentar promover um deslocamento na forma de controle e dominação exercida na colônia, ou seja, de tentar afastar a educação e a sociedade da subordinação à pedagogia e doutrina católica.

⁵² O ensino secundário reduz-se a "aulas avulsas" e tem início a funcionarização dos professores, ou seja, o processo em que os professores passam a fazer parte do quadro de funcionários do Estado. Entendemos que essa mudança marcou de forma significativa a trajetória dos profissionais da educação e podemos observar uma estreita relação entre os extremos entre os quais, tradicionalmente, os professores vêm oscilando nas formas de encarar a profissão, ou seja, assumindo atitudes extremamente individualistas ou constituindo modelos sindicais típicos de funcionários do estado (baseados no corporativismo).

Esse teria sido um primeiro passo no sentido de estabelecer novos mecanismos de poder⁵³ e de reversão do modo de dominação imposta pela Igreja. Segundo aponta Veiga (1989a), essa estratégia, ou a nova organização que ela impôs no ensino, representou um retrocesso pedagógico. A profissionalização docente viria, posteriormente, como o passo complementar⁵⁴ em busca da consolidação da nova e sutil forma de dominação estabelecida pelo Estado, dominação via disciplinarização, formação de sujeitos⁵⁵.

Nesse sentido, destacamos que António Nóvoa chama atenção para o fato de que, no final do século XVIII – Brasil-Colônia – os reformadores encaravam os professores como "a voz dos novos dispositivos [disciplinas, escolas de massa] de escolarização e, por isso, o Estado não vacilou em criar as condições para o sua profissionalização" (Nóvoa, 1997:16). Entretanto, cabe ressaltar que o processo histórico de afirmação profissional dos professores abriga contradições, lutas, conflitos, hesitações e recuos.

Na imbricação entre reconfiguração do campo da educação e mudanças sócio-econômicas criam-se as condições para a inserção das idéias liberais no âmbito educacional. Neste ponto, com base no estudo de Nóvoa (1992b), cabe afirmar no entanto, que as mudanças no modo como a sociedade brasileira dessa época encarou e praticou a educação dizem respeito a mudanças sociais mais vastas, embora essas mudanças tenham se apresentado com ritmos e diversidades locais e nacionais próprios. Assim, foram as mesmas

⁵³ Entre os quais podemos incluir a constituição de um corpo de profissionais, a criação de dispositivo legal para o exercício do magistério.

⁵⁴ E, talvez pudéssemos dizer, necessário, tendo em vista a decadência do ensino (rarefação de escolas e professores nas províncias) e a ineficácia das escolas (mestres improvisados não conseguiam produzir alunos disciplinados, ou como nos termos de Foucault, não conseguiam impor o esquema de docilidade).

⁵⁵ Aqui entendido nas duas acepções da palavra, ou seja, sujeito a alguém ou sujeito à uma certa identidade própria.

idéias liberais que se difundiam nos países europeus que serviram de alicerce à Pedagogia Tradicional leiga brasileira, posta em prática no Brasil-República⁵⁶.

Período esse no qual se deu, na sociedade brasileira, a organização e valorização da escola com a função política e social de disseminar uma certa visão de mundo e de sociedade favorável à consolidação da dominação burguesa, à regulação da população e ao governo dessa. Portanto, a escola pública aflora no Brasil, e no mundo ocidental, como parte de um projeto de sociedade, de governo, no qual a instituição escolar é, ao mesmo tempo, produto e instrumento de uma negociação, dinâmica, entre esse projeto (desejo) coletivo – de uma sociedade em que predominassem a liberdade e os interesses individuais – que busca efetivar-se pela ação dos homens e na realidade, sempre em movimento, transformando o desejo e a si mesma.

Com base no estudo de Olga Teixeira Damis (1989), é possível afirmar que a escola pública moderna foi viabilizada a partir de relações sociais dinâmicas, complexas e conflituosas estabelecidas num momento em que as sociedades ocidentais passavam por grandes mudanças. Analisando a relação entre o trabalho específico da escola (transmissão dos bens culturais) e a sociedade mais ampla, Damis enfatiza a contribuição que as instituições sociais, particularmente, a escola, têm na manutenção do modelo de sociedade e, ao mesmo tempo, destaca, o movimento contraditório de transformação social que existe no bojo do trabalho conservador realizado por tais instituições (já que desenvolvendo determinadas práticas cria condições para o surgimento de idéias e valores novos). Dai

⁵⁶ Neste ponto retomamos à argumentação de Florestan (1986) de que a República criou, para o Estado, a obrigação de educar a massa dos cidadãos e criou, para os professores, a necessidade de ser um agente de ação, e podia extrapolar os limites impostos pelas elites. Entretanto, no jogo do poder, acabou prevalecendo a idéia de que o professor deveria manter uma neutralidade ética com relação aos problemas da vida e com relação aos valores, portanto devia acomodar-se e, na sala de aula, deveria despojar-se da sua dimensão de cidadão.

podermos considerar pertinentes as assertivas de que a ação da escola não se restringe ao ensino e de que este, em muitos aspectos, é determinado por condições e necessidades da realidade social mais ampla.

Nessa perspectiva, as grandes mudanças pedagógicas registradas na história da sociedade brasileira, após a forte influência religiosa dos jesuítas, serão encontradas na fase republicana começando com a Reforma de 1890 (Benjamin Constant). Isso não quer dizer que por mais de um século a educação brasileira tenha ficado estagnada. Ao contrário, como apontamos anteriormente, no período que antecede a proclamação da república, alterações e lutas sócio-políticas foram travadas vindo a compor um contexto favorável à circulação das idéias liberais e às mudanças curriculares propostas pela Reforma de Ensino/1890, que se inscreve entre as tentativas de regulação do pensamento e das práticas de constituição de sujeitos, no caso, dos cidadãos brasileiros.

No século XIX, o Brasil passou por mudanças significativas. No campo econômico, o modelo agro-exportador foi substituído pelo urbano-comercial-exportador. No aspecto educacional, o declínio da influência religiosa é marcada pela supressão do ensino religioso nas escolas públicas, concomitante à crescente influência do pensamento positivista.

É ainda nesse interregno que se cria a Escola Normal⁵⁷ (1835), destinada a formar (modelar)⁵⁸, qualificar melhor as pessoas que seriam responsáveis pela tarefa de ensinar nas séries iniciais do nível, hoje⁵⁹, denominado “ensino fundamental”. Assim, o Curso Normal

⁵⁷ Segundo Linhares (1997), a denominação Escola Normal foi trazida da França e já denotava um processo de normalização em andamento, ou seja, que a norma era a autoridade sob a qual estava subordinada a educação e a formação de professores, ou seja, que a norma devia ser respeitada e que a preocupação era cumprir os seus ditames.

⁵⁸ Segundo Florestan Fernandes, podemos dizer que “o professor foi objetificado e ainda o é na sociedade brasileira” (Fernandes, 1986:14), a qual pode ser caracterizada como uma sociedade de tradição cultural elitista e fechada em que o professor, como instrumento de dominação, “era aquele que ia saturar as páginas em branco, que caíam sob suas mãos, e ia marcá-las com o ferrete daquela sociedade” (idem:17).

⁵⁹ Conforme Lei nº 9.394/96, título V.

emerge no sentido de criar condições para que a escola pudesse contribuir de forma mais eficiente na manutenção da hegemonia burguesa e no bojo de um amplo processo de disciplinarização dos sujeitos e dos conhecimentos⁶⁰, bem como de normalização da sociedade⁶¹. Porém, a institucionalização de uma formação específica é fruto de uma conjugação de interesses entre os quais podemos citar os reivindicados pelo Estado, no sentido da homogeneização dos indivíduos que se dedicavam ao ensino, e aqueles defendidos pelos professores – de consolidação de um estatuto da profissão docente⁶².

Destacamos ainda que, se por um lado, Ilma Passos Alencastro Veiga (1989a) percebe uma preocupação com a formação geral nas regulamentações acerca do funcionamento dessas escolas de formação de professores, por outro lado, Célia Frazão Soares Linhares (1995) chama atenção para o fato de que a ênfase na formação moral e a metodologia adotada nas primeiras escolas normais brasileiras sugerem a sua ligação com a necessidade de disciplinar, de formar indivíduos submissos, subservientes. Esta destaca que a "subalternidade imposta aos professores" (Linhares, 1995:173) lançou algumas de suas raízes naquele momento histórico (da criação das primeiras escolas normais).

⁶⁰ Nesse sentido, sujeitos e saberes são especificados, classificados, hierarquizados. Essa questão foi pontada nos estudos foucaultianos abordados no capítulo anterior e serão retomadas na nossa análise.

⁶¹ Em cujo contexto aparece o poder da norma que se une a outros poderes obrigando-os a novas delimitações e a regulamentações, como tentamos sugerir, no âmbito do ensino e do exercício do magistério, entre outras.

⁶² Com base nas indicações encontradas nas leituras que fizemos, podemos dizer que apesar da necessidade, de fato, do estabelecimento desse estatuto, foi após a LDB nº 5.692/71 que, de direito, se estabelece a necessidade de estruturar a carreira do magistério de 1º e 2º graus e, ainda assim, conforme aponta Célio Cunha (1998) a política de formação docente parece ter encontrado resistências e só nesta última década apresentou alguns avanços (ex.: o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação (1994), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (1996), entre outros) embora, ainda existam muitos obstáculos a enfrentar. Vale lembrar, no entanto, que como foi concebida no século XIX, a profissão docente estava ligada à idéia de sacerdócio e a identidade professor parecia ter um componente inato, ou seja, já se nascia com uma identidade definida nesse sentido, ou como alguns preferem dizer com "dom" para ensinar. Portanto, não se aprendia a ser professor, mas aprendia-se princípios e regras, instrumentos (métodos e técnicas) para efetivação do ensino de forma mais rápida e produtiva.

Numa analogia entre as experiências das quais emergiram a classe dos professores em outras partes do mundo, em especial na França, Linhares (1995) aponta uma radical oposição entre as posturas assumidas pelos professores no Brasil – marcadamente conservadora – e na França – voltada para o inconformismo e o combate – como o diferendo que repercutirá na organização dos professores (no contexto da sociedade brasileira) enquanto movimento social. Daí podermos entender o fato de que, em relação aos outros países, no Brasil a criação de associações de professores com caráter sindical se deu tardiamente.

Nessa perspectiva, os professores foram sendo submetidos a um controle que, cada vez mais, se aprofunda e encontra formas sutis de exercer-se. Daí, o aparecimento da formação de professores em nível superior só em 1934 quando, novamente, a qualificação do magistério é vislumbrada, agora, no bojo do "entusiasmo pela educação", tendo em vista uma renovação do ensino necessária às mudanças no direcionamento sócio-econômico do país (desenvolvimento do capitalismo industrial). Com as mudanças na situação econômica, política e educacional, entre a década de 20 e 30, houve uma grande pressão para uma recomposição do poder político e, novamente, a educação foi chamada a contribuir em tal processo.

A massificação da escola e a preocupação com a qualidade do ensino presente, nesse contexto, propiciam o surgimento dos "profissionais da educação" (Veiga, 1989a:46) e das novas idéias pedagógicas, reforçadas com o manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁶³ em

⁶³ Segundo destaca Fernandes (1986), o manifesto dos educadores aponta no sentido de uma perspectiva revolucionária da educação e representa uma tentativa de promover mudanças no Brasil, nos ritmos das sociedades européias. Entretanto a resistência foi grande e, nesse embate, foi-se demarcando a especificidade do projeto da Escola Nova no contexto brasileiro. Saviani (1984) argumenta que, na América Latina, a concretização desse projeto, que propôs a chamada "Revolução de Copérnico da Educação" centralizando o processo educativo no aluno e no ato de "aprender a aprender", implicou no rebaixamento do ensino destinado às classes populares. Paradoxalmente, as teorias crítico-reprodutivistas, a pedagogia da Escola Nova e o construtivismo posicionam-se negativamente quanto ao ato de ensinar, secundarizam o ensino e descaracterizam o papel do professor, enquanto este procura afirmar-se como profissional do ensino (Newton, 1998).

1932, na tentativa de assegurar a hegemonia burguesa e atender às exigências de progresso requeridas naquele momento (Veiga, 1989a).

Num estudo recente, José Alberto Correia e Manuel Matos indicam que, no contexto dos anos 20, o movimento da educação nova permitiu que o déficit de autoridade característico da profissão docente fosse “simbolicamente compensado por um discurso legitimador do exercício de um direito legítimo à indignação” (Correia e Matos, 1999:14). Segundo esses autores, nas duas últimas décadas, além dos discursos pedagógicos não promoverem tal compensação, esse déficit “tem sido reforçado pela crise dos mecanismos clássicos de delegação do poder” (idem)⁶⁴.

Neste ponto, vale lembrar que a *Educação Nova* foi um importante movimento pedagógico internacional, “construído com base numa forte teia de contatos e de relações, que vai desde a Rússia soviética aos Estados Unidos da América tendo como centro a Europa” (Nóvoa, 1992b:218). Cabe destacar, ainda, que encontramos indicações, no estudo de Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (1998), de que no bojo desse movimento renovador, surgiram propostas de formação de professores como intelectuais (filósofos ou políticos) e outra que visava formá-los como burocratas/técnicos (intelectuais a serviço do Estado).

A qualificação do magistério, colocada como condição para renovação do ensino, e a percepção das implicações políticas da educação caracterizam o momento de efetivação da Reforma Francisco Campos (início da década de 30). Com base nas idéias propostas nessa reforma, cria-se a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo - 1934, na qual, conforme aponta Veiga, surgem os cursos de formação de professores para o

⁶⁴ Entendemos que na perspectiva foucaultiana podemos visualizar a referida crise como sinal da dinamicidade do funcionamento do poder, bem como das transformações que se vão operando nas relações de forças no campo da educação. Mais adiante retomaremos esta questão.

ensino secundário (atual ensino médio), entretanto somente para lecionar no curso secundário de formação geral. Assim, exclui-se dessa "melhor qualificação" os profissionais que atuariam nos cursos normal, industrial, comercial e agrícola. Contudo, é possível afirmar que os cursos de Didática, no Brasil, emergem no contexto da profissionalização do mestre.

A evidência dada à educação nos projetos de reconstrução nacional da década de 30 foi assinalada também no estudo de Mendonça (1993). Buscando fazer uma releitura da tradição pedagógica liberal, essa pesquisadora confronta a concepção da Universidade do Distrito Federal (UDF, 1935-1939) criada por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro e a concepção da Universidade do Brasil (UB), instituída em 1939 por Gustavo Capanema⁶⁵, o que implicou na extinção da UDF. Nesse processo, ela indica que cada um desses dois modelos de universidade vinculou-se a uma proposta diferente de reconstrução nacional, entretanto ambos centrados na educação das elites.

Mendonça (1993) apresenta evidências no sentido de que, no bojo do Movimento Renovador, havia divergências quanto à concepção de formação das elites, da própria constituição dessas, do papel que teriam na reconstrução do Brasil, do papel da universidade nesse processo, entre outras. Em outros termos, tal pesquisa possibilita identificar alguns pontos de ruptura, descontinuidades entre o Movimento da Escola Nova e a política educacional implementada no Estado Novo⁶⁶. Tal observação parece indicar a possibilidade de dialogar com Foucault já que para ele o poder se exerce como correlação de forças em que um mesmo discurso, neste caso, a retórica da educação das elites, pode ser utilizado para defender práticas diferentes.

⁶⁵ Mendonça (1998) ressalta que, enquanto o projeto da UDF apresentava-se como de caráter essencialmente democrático, o projeto da UB estava marcado pelo caráter autoritário.

⁶⁶ Embora alguns atores desse movimento, como Fernando de Azeredo, apresentem uma visão integradora e homogênea do movimento, ou seja, uma continuidade histórica.

Segundo o estudo de Mendonça (1993), a formação de professores no ensino superior tem sido uma atividade secundarizada, marginalizada e desprestigiada no meio acadêmico. Tal pesquisadora indica alguns aspectos que expressam essa situação, entre os quais, a desvalorização dos cursos de licenciatura face aos bacharelados, o isolamento e desprestígio das unidades de educação responsáveis pela formação pedagógica dos futuros professores, entre outros. Para essa estudiosa os principais problemas das licenciaturas pedagógicas, hoje, são resíduos que se arrastam desde os primórdios desses cursos.

Conforme a retrospectiva histórica traçada por Veiga (1989a), é possível observar que a regulamentação da formação de professores para o ensino normal, em nível superior, ocorreu quando as escolas normais já podiam contar mais de um século de sua criação. Mais precisamente, foi em 1939, com o Decreto-lei nº 1190, em meio ao período político autoritário do Estado Novo, no qual não havia espaço para debates públicos em torno das políticas governamentais, que se deu essa regulamentação. Se, por um lado, o encaminhamento dado vem como uma imposição, por outro, representa a ampliação do espaço institucional de formação de professores e, portanto, da luta, do confronto de interesses e de forças em embate. Além disso, a dimensão universitária da formação docente parece ter representado um fator importante para a elevação salarial e do prestígio da imagem do professor, naquele momento.

Aos poucos, a educação em geral foi sendo repensada sob a influência do ideário da Escola Nova que passa a predominar na legislação e nos cursos de formação de professor. Há ainda uma progressiva expansão da escolarização impulsionada pela pressão popular decorrente da urbanização e do desenvolvimento industrial, da organização de movimentos pró-educação no pós-guerra, bem como pelas necessidades econômicas.

Conforme indica o estudo de José M. Esteve (1992), a passagem do sistema de ensino elitista para o sistema de ensino de massas implicou uma reconfiguração do sistema educativo. À medida que esse processo foi se consolidando, ampliaram-se, quantitativamente, os professores, os alunos, e, as exigências e problemas diversificaram-se exigindo um avanço, qualitativo, dos profissionais e da educação. Nessa perspectiva, a democratização da escola implica a integração da totalidade da população em fase escolar mas, também, a abertura da escola a diversidades de toda ordem. Isso significa, inclusive, acolher uma vasta gama de problemas sociais que, convertendo-se em problemas escolares, obrigam-nos a constituir um novo esquema de socialização que envolve modificações tais como aquelas empreendidas nos programas, no significado e nas expectativas relacionadas ao ensino ou a instituição escolar bem como no "ser professor", já que sua função definir-se-á a partir das necessidades sociais a que deve responder o sistema educativo.

Com base nas idéias expostas por Newton Duarte (1998), pode-se afirmar que durante as décadas de 60 e 70, as disputas entre essência e existência presentes nos embates filosóficos se expressam na educação através do conflito entre Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova. Releve-se que esse embate fomentou o debate em torno da concepção didática a adotar nos cursos de formação de professores – Didática normativa ou Didática instrumental ?

Outro aspecto, também relacionado ao mesmo período, destacado por Linhares (1997), é a verificação de dois tipos de ampliação na educação enquanto, ao mesmo tempo, havia um emudecimento dos professores no tocante à determinação da dinâmica educativa do país. Uma das ampliações mencionadas é aquela decorrente da luta empreendida pela burguesia por vagas no ensino superior, que acaba ampliando o nível de escolarização dos brasileiros, e a outra é a que se deu com a abertura da escola básica aos filhos dos trabalhadores, apesar das

grandes dificuldades para atender a essa clientela, sem, contudo, apresentar resultados significativos em termos de índice de alfabetismo e das taxas de evasão e repetência.

Vale lembrar, como aponta o estudo de Linhares (1997), que a ampliação dos cursos e matrículas no ensino superior ocorreu para atender à demanda decorrente do processo de industrialização em aceleração, bem como para dar legitimidade à política governamental vigente. Conforme assinala José Dias Sobrinho (1998), ainda que por razões diferentes, a pressão social pela "democratização da educação", que resultou na abertura de grande número de faculdades isoladas, coincidiu com os projetos políticos de diversos âmbitos da sociedade brasileira (governo, setor produtivo etc.).

Seguindo esse raciocínio, compreendemos que a expansão das oportunidades de estudo e de formação profissional especializado significou a dupla possibilidade de ascensão, ou seja, a de cada indivíduo, que estudasse e melhor se qualificasse, bem como a do país, que, desenvolvendo-se e transformando-se numa potência passaria a integrar-se no grupo dos países poderosos. Daí termos vivenciado, também nesse momento, o desenvolvimento da pós-graduação que trouxe em seu bojo o propósito da transformação da universidade, via institucionalização da pesquisa na academia, e de implementação de programas de formação de alto nível. Contudo, conforme indica a análise de Sobrinho (1998), o estímulo à implantação da pós-graduação correspondeu a uma perda, gradativa, de prestígio e investimentos nos demais níveis de ensino.

Como se pode inferir pelo exposto acima, o desenvolvimento dos três níveis da educação brasileira não ocorreu de forma sincronizada, mas marcado por desigualdades, pelo crescimento seletivo das matrículas escolares. Nesse sentido, com base em dados fornecidos por Linhares (1997), acompanhando a elevação do índice oficial de escolarização na década

de 60, é possível apontar um aumento concentrado de matrículas no ensino superior (com uma grande expansão das Faculdades de Pedagogia), uma baixa expansão do 2º grau e o desmantelamento da escola básica com a crescente desvalorização do professor, da escola de 1º e 2º graus e do conhecimento que se tem acesso nesses dois níveis.

As reformas empreendidas no ensino, ao final da década de 60 e início da década de 70 (Lei nº 5.540/68 - Reforma Universitária e Lei nº 5.692/71 - Reforma o Ensino de 1º e 2º Graus), afetam diretamente os cursos de formação de professores. Com a reforma universitária, em 1968, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram desmembradas, promovendo-se dessa maneira o isolamento dos cursos de Pedagogia nas Faculdades de Educação. Depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - 5.692/71), o 2º grau passa a ter caráter profissionalizante e, com isso, o Curso Normal se homogeneiza aos demais cursos desse nível de ensino, perdendo parte do seu prestígio e da clareza de sua definição. No bojo do crescimento da escola e da formação de professores, como parte do projeto desenvolvimentista em andamento no país, é possível apontar uma "dispersão de rumos" (Linhares, 1997:54), um esmagamento dos professores enquanto categoria profissional.

No livro O estágio na formação de professores, Selma Garrido Pimenta assinala que a LDB 5.692/71 "foi um instrumento eficaz para o desmonte do ensino Normal" (Pimenta, 1994:57), já precário. Ela indica, também, que as pesquisas realizadas pós-implantação dessa lei não apontaram "*nenhum* avanço na formação de professores" (idem). Entendendo que uma lei é um instrumento para ação, portanto, só se efetiva pela ação dos homens, Pimenta sinaliza para a responsabilidade que os próprios educadores tiveram nesse processo, bem como na não efetivação da profissionalização no 2º grau nos moldes previstos pela legislação. Embora

essa estudiosa tenha considerado que não houve resistência à aplicação de tal lei, ela não deixa de registrar a existência de “vozes dissonantes” e “denúncias”. Contudo, vale destacar que os movimentos de resistência tanto podem provocar avanços quanto retrocessos, pois no confronto entre forças desiguais os resultados, geralmente, não podem ser previstos, uma vez que muitos arranjos e estratégias são acionadas no bojo dessa luta, os quais, muitas vezes, reconfiguram os projetos e propiciam o emergir de novos focos de lutas e de outros problemas, talvez tão graves quanto os que estavam em questão.

O pensamento de Otaiza de O. Romanelli, destacado no estudo de Veiga (1989a), parece vir ao encontro da idéia que acabamos de apresentar. Conforme tal estudo, para Romanelli, a expansão da escolarização (objeto de luta e resistências) desembocou na crise do sistema educacional brasileiro, agravada com as reformas educacionais e a política educacional praticada. Além disso, no enfrentamento dessa crise, as práticas adotadas no sentido de adequar a educação à política nacional – desenvolvimentista – se revestiram de um autoritarismo sob a máscara de democracia que acabou burocratizando a formação de professores e formalizando a hierarquização das funções do educador no sistema educacional.

Daí em diante, a tecnologia educacional finca suas bases na pedagogia e as funções desempenhadas pelos pedagogos são formalmente hierarquizadas com a introdução da preparação de “especialistas em educação”. Acentua-se com isso a fragmentação do processo educacional e de formação do professor, intensificando-se, ao mesmo tempo, a tecnificação, o caráter reprodutor [de desigualdades] da ação educativa. As práticas pedagógicas passam a

nortear-se pela tríade: racionalidade⁶⁷, eficiência e produtividade, exigidas e respaldadas no pressuposto da neutralidade científica. Contudo, vale destacar, que

Na verdade, houve uma conjugação de teorias psicológicas, sistêmicas, de administração, de comunicação, como que amalgamando-se para servir de guia ao processo pedagógico escolar, este também concebido como intrínseco ao processo de modernização da sociedade brasileira (Araújo, 1991:16).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o tecnicismo tornou-se pedagógico e que, entre nós, ele não é um fenômeno recente, porém, que só mostrou a sua força a partir dos anos 60. Além disso, cabe retomar a idéia de que o tecnicismo pode ser visto como um desdobramento radical do escolanovismo.

Como Veiga (1989a) destaca e a experiência (como aluna dos cursos de Magistério e depois de Pedagogia dessa época) nos confirma, nesse momento, o saber, o ensino e a prática do professor se compartimentalizam visivelmente. Havia no processo de formação, uma grande preocupação com o disciplinamento dos futuros professores expressa no treinamento de habilidades específicas relacionadas ao como ensinar, partindo do planejamento, utilização de métodos de ensino, em especial os de ensino individualizado, recursos de ensino, até a elaboração de avaliações objetivas. Carlos R. Jamil Cury, ao afirmar, no prefácio da obra Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político (Mello, 1982), que “pela especialização formal, pela desqualificação, pela parcelização o todo se perde e, por fim, pela *normatização*, se pedem ou se exigem a conformidade e a *docilidade*” (Cury in

⁶⁷Vale sublinhar que não se trata de qualquer modelo de racionalidade, mas da racionalidade técnica. Segundo esta, a prática profissional do professor é sobretudo instrumental, voltada para a solução de problemas. Tal modelo de racionalidade impõe uma certa hierarquia entre os conhecimentos, uma relação de subordinação da prática à teoria e cria as condições para o isolamento dos profissionais. Nessa perspectiva, o processo de ensino é concebido de forma linear e simplista, ou seja, como intervenção tecnológica, o professor é visto como técnico-especialista que aplica com rigor regras derivadas do conhecimento científico. Angel Pérez Gómez chama nossa atenção para o fato de que “a tecnologia educativa não pode continuar a lutar contra as características, cada vez mais evidentes, dos fenômenos práticos: *complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores*” (Gómez, 1997:99).

Mello, 1982:4), aponta o caráter disciplinador da lógica adotada no sistema de ensino daquele momento. Contudo, no que tange ao enfoque dado à disciplina Didática, autores como Damis (1996) evidenciam que o direcionamento desta no sentido do aspecto operacional, e, a nosso ver, o processo de disciplinarização do fazer dos professores, remonta à concepção comeniana de Didática como arte, técnica de ensinar.

Podemos admitir, então, que a adoção da racionalidade técnica no âmbito da educação pode ser encarada como um aperfeiçoamento das táticas do processo de disciplinarização do magistério. Parece que a estratégia utilizada para imprimir as mudanças necessárias às políticas (econômica, social, educacional) em andamento, para garantir uma forma de governamentalidade⁶⁸, com base em certas relações de dominação e sujeição, exigiam um remanejamento tático.

Conforme argumenta Nilda Alves (1998), legalmente, o processo de instauração de um tratamento diferenciado aos diversos profissionais da educação começou a ser desencadeado com a Reforma Universitária de 1968, acentuando-se com a LDB/71, que propôs a formação de professores em diversos níveis e a formação de especialistas em curso superior.

Entretanto, com a gradual abertura política surgem, também na década de 70, estudos preocupados em fazer a crítica da educação dominante, em denunciar o caráter reprodutor da escola os quais receberam a denominação de "teorias crítico-reprodutivistas"⁶⁹ (Saviani,

⁶⁸ No final da década de 70, Michel Foucault criou esse conceito – *gouvernementalité* – para designar as práticas de governo ou da gestão governamental que "têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos" (Machado, 1992:XXIII).

⁶⁹ Dermeval Saviani (1982) afirma que existem diferentes versões e um grande número de representantes de tais teorias e que considera como as que tiveram maior repercussão e maior nível de elaboração as seguintes: a) Teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica – desenvolvida na obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, publicada na França em 1970; b) Teoria da escola enquanto Aparelho ideológico de Estado (AIE) – explicitada por Louis Althusser no livro *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*; c) Teoria da escola dualista – elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'école capitaliste em France* (1971).

1982:12). No confronto entre tecnicismo e politicismo na educação, produziu-se o que, no meio acadêmico, denominam "aligeiramento" do saber e do fazer escolar em paralelo à desvalorização do professor (queda do salário e do prestígio social, crise de identidade). No final dos anos 70, os professores tornam mais visível a resistência que opõem à política que se exerce no interior da escola e à política educacional em geral, organizando-se coletivamente em busca da reconquista das perdas.

Naquele momento, os educadores fortaleceram associações existentes, criaram outras, articularam-se com as diversas forças sociais para propor alternativas para a educação e para a formação de professores. Em 1978, realizaram, na UNICAMP, o I Seminário de Educação Brasileira que constitui um dos marcos na história da educação brasileira. Dai em diante, o movimento dos professores buscou ampliar seu espaço na determinação dos rumos da educação brasileira.

Com o exposto até aqui, podemos notar que os professores entenderam a educação como um "fenômeno político", que traduz objetivos e interesses diferentes, como uma "prática social", que relaciona intensamente as várias dimensões da vida humana (econômica, política, social, cultural, etc.), e perceberam a escola como um território que abriga forças antagônicas e em combate, no qual as contradições vão aflorando à medida que essas forças vão travando seus embates.

Partindo do princípio de que no espaço escolar pululam combates, parece razoável admitir que aí, além dos poderes instituídos, como o dos administradores, dos supervisores, dos professores, do discurso científico-pedagógico, outros poderes e saberes, como o das práticas desenvolvidas por cada professor no espaço-tempo de séries, disciplinas e salas de aula específicas, dos saberes da vida cotidiana de cada aluno, de cada professor, também se

conflitam, combinam-se, em permanente interação de modo que a ação de uns sobre os outros vai delineando a trajetória percorrida e as ações possíveis.

Observando a polifonia e a diversidade presentes na escola (alunos, professores, disciplinas, níveis e modalidades de ensino, pessoal técnico-administrativo, legislações, associações e outras), que implicam diferentes interesses a partir dos quais nos relacionamos e vamos constituindo feixes de relações entrecruzadas, podemos compreender que existem focos locais de poder-saber e que as correlações de força não seguem um esquema rígido e pré-determinado, mas que se modificam a partir de um esquema de duplo condicionamento entre estratégias e táticas – entre a dimensão macro e micro do poder⁷⁰.

A nosso ver, nem sempre os embates travados no campo da educação se deixam ver. Entretanto, parece que há momentos em que alguns confrontos tomaram dimensões mais visíveis, como por exemplo, a década de 80. Frequentemente classificada pelos economistas como "década perdida", esse período é identificado por Alves (1998), Linhares (1997) e outros, como uma época de intensa e fértil atividade política, especialmente, no que diz respeito aos profissionais da educação. Entre os ganhos obtidos, nessa década, podemos citar aquele apontado no relatório de Desenvolvimento Humano, internacional, publicado em 1998, ou seja, o aumento do índice de brasileiros alfabetizados.

Segundo as análises apresentadas em tal relatório, esse ganho social teria contribuído para melhorar (a longo prazo) a posição do Brasil no "ranking" dos 174 países que participaram do estudo. Os dados apresentados, nessa pesquisa, evidenciaram uma expressiva contribuição da

⁷⁰ Retomamos aqui que, nessa linha de pensamento, ou seja, na perspectiva do pensamento foucaultiano, os discursos científico-pedagógicos podem ser concebidos como blocos táticos no campo das correlações de força, passíveis de interrogação tanto no que diz respeito a sua produtividade tática (aos efeitos recíprocos de poder e saber que proporcionam) quanto a sua integração estratégica (que conjuntura ou correlação de forças torna necessária a sua utilização estratégica em tal ou qual episódio dos confrontos). Retomaremos essa questão nos capítulos seguintes.

dimensão educação (cerca de 49%) para o registro do aumento no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) entre 1991 e 1996 e, um progresso social que, certamente, remonta às conquistas obtidas nos anos 80, muitas delas, fruto da atividade política.

Embora, no último estudo⁷¹, a ONU tenha alterado a forma do cálculo do IDH, manteve-se o peso dos componentes saúde e educação no resultado final e aumentou o impacto do indicador econômico (renda per capita). Tal alteração provocou uma reorganização da lista de classificação e impediu uma comparação com o índice anterior, mas os dados divulgados sinalizam que, no Brasil, os indicadores continuam apresentando aumento crescente, no caso, destacamos a elevação da taxa de alfabetização e de matrículas nos três níveis de ensino.

Pedro Demo (1994) assinala a centralidade da questão da oportunidade na definição do desenvolvimento humano, uma vez que os indicadores utilizados para a definição dos índices alcançados pelos países que fazem parte do estudo são predominantemente sociais (alfabetização, expectativa de vida e poder de compra), embora mantenham-se atrelados também a condições materiais. Esse estudioso sugere que o notável destaque que se dá à educação indica uma relevância do sujeito – cidadão crítico e criativo.

A partir dos estudos realizados por Veiga (1989a) e Nóvoa (1997), é possível perceber que a saída encontrada pelos profissionais da educação para os descaminhos da pedagogia no Brasil foi o compromisso com a transformação. A educação, percebida como "processo de hominização" (Gadotti apud Veiga, 1989a:66), passou a ser visualizada como uma prática social que precisa explicitar suas contradições para tentar superá-las.

Cabe destacar que é no contexto do processo de abertura política que começa a florescer o movimento social, cujos protagonistas são os profissionais da educação, em torno da

⁷¹ Feito com base em dados de 1997 e divulgado em julho de 1999.

reformulação dos cursos de formação de professores. Assim, em meio à crítica ao modelo de racionalidade técnica e à emergência da abordagem crítico reflexiva, na década de 80, criam-se as condições para uma verdadeira explosão discursiva em torno do professor. Novos conceitos e aspectos da formação são introduzidos nos estudos educacionais, entre os quais, destacamos aqueles apontados por Maria Helena Galvão Frem Dias-da-Silva, ou seja, "profissionalização e/ou proletarização do magistério, cultura escolar, socialização profissional, feminização do magistério, etapas da carreira docente e formação continuada ..."⁷² (Dias-da-Silva, 1998:34), entretanto, ainda, persiste a idéia da incompetência do professor para transformar a realidade educacional e social em que vive.

A I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada na PUC/SP, em 1980, é um marco da educação e da atividade política dos professores e especialistas em educação, naquele período. A concretização de um Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que expressou a posição e as propostas dos profissionais da educação frente às ações e planos governamentais de reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação, também se deu naquele momento.

Ampliam-se e expandem-se os debates, que vinham se desenvolvendo desde o final da década de 70, sobre a urgência da superação da fase da "crítica da educação". Parece que, se por um lado, fatores como a insatisfação acumulada, a incapacidade de gerar conhecimento que fundamentasse a formulação de alternativas didáticas, exerceram grande pressão no

⁷² Em 1983, Menga Lüdke assinalava a controvérsia que envolvia a questão da profissionalização do magistério, bem como o fato de que tal assunto era tratado com maior freqüência na literatura estrangeira. Entretanto, indicava que a "profissão" professor apresenta aspectos comuns que atravessam fronteiras culturais. Na mesma época (década de 80), embora não utilizando a expressão formação continuada, Cipriano C. Luckesi sinalizava nesse sentido afirmando que "o educador nunca estará definitivamente "pronto", formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados de sua prática" (Luckesi, 1997:26).

sentido de que os meios acadêmicos se aproximassem da prática, por outro lado, a incapacidade dos professores de rever a tendência ao fracasso com as camadas populares, a incômoda posição de alvo constante de críticas disseminadas por todo o tecido social propiciaram a aproximação dos professores e técnicos do mundo acadêmico. Essa, como Zaia Brandão apontou no início da década de 80, deu-se, por exemplo, através da frequente participação de professores e outros membros da comunidade escolar nas discussões acadêmicas.

No Encontro Nacional, realizado em Belo Horizonte/1983, tendo em vista a divergência de idéias que resultou em propostas distintas de reformulação dos cursos de formação de professores, o movimento dos profissionais da educação rompe seu atrelamento ao MEC. O embate se apresentava com a seguinte configuração: de um lado, a proposta oficial do governo defendia a necessidade de estabelecer um currículo mínimo para preparar recursos humanos para exercer o magistério, de outro lado, os profissionais da educação refutavam essa idéia propondo a constituição de uma base comum nacional, e, num sentido mais amplo, a definição de uma política (econômica, social, educacional) emancipatória.

Naquele evento o Comitê Nacional formado na I CBE transformou-se em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), em 1990, sucedida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Esta, hoje, tem como marca a proposta de pensar e intervir na formação, criando espaços alternativos para experimentação de mudanças, para reflexões comprometidas com a busca de articulação e unidade da formação dos profissionais da educação (Alves, 1998).

Com a crítica ao modelo de racionalidade técnica, vigente de forma predominante nos cursos de formação de professores até os anos 80, em contraposição a esse, e, visando superar

as suas limitações, emergiu um modelo, denominado por autores como Angel Pérez Gómez (1997), de "racionalidade prática". A partir desse novo direcionamento da formação de professores, a interconexão educação-sociedade deve penetrar na formação de professores tornando-se cada vez mais forte. O conhecimento que o futuro professor deve adquirir não se limita à aplicação de métodos e técnicas e, a prática passa a ser encarada como o eixo do currículo dos cursos de pedagogia.

Nesse ponto, vale destacar que, nos anos 90, vários autores vão enfocar aspectos relacionados à autonomia docente, tanto no que concerne ao exercício do poder quanto na produção de saber, possivelmente, influenciados pela abordagem crítico-reflexiva que começava a imprimir suas marcas nos estudos brasileiros, especialmente através das obras de António Nóvoa, e nos programas de formação de professores. Pesquisadores do mundo todo vêm buscando aprofundar-se na referida perspectiva de análise na qual prolifera a concepção de Formação Profissional como processo de desenvolvimento.

Alinhada ao enfoque crítico-reflexivo, Vera T. Valdemarin (1998) evidencia a complexidade do trabalho docente, a partir da análise das relações entre saber científico e saber escolar, que, segundo argumenta essa autora, se constitui na prática docente, onde sujeitos e instituições diferentes se entrelaçam (alunos, professores, métodos, família, escola, disciplinas), se articulam, dando origem a um saber diferente do saber científico e do saber comum, mas que, como esses, tem suas raízes no contexto histórico social. Assim, a recusa à ideia de que o saber transmitido na escola resulta da simples justaposição da produção científica e dos métodos de compreensão é explicitada, ao mesmo tempo em que se reafirma o vínculo entre conhecimento científico e conhecimento escolar

Uma idéia que nos pareceu fundamental, nessa discussão, é que os resultados da produção científica precisam passar por transformações para tornarem-se saber escolar, parte significativa delas, realizada pelos professores através do processo de "transposição didática"⁷³ ou "mediação didática"⁷⁴. Pelos comentários apresentados por Valdemarin (1998), entendemos que tal processo implica a *seleção* de determinados resultados científicos, de procedimentos de transmissão e verificação de conhecimentos, a *divisão, organização e tradução* dos saberes científicos em aulas, exercícios, séries didáticas, atividades, programas etc., *habilidade* para administrar o tempo escolar e traduzir cultura em currículo escolar. Denota-se daí a complexidade do trabalho docente e o esforço de elaboração que requer para converter saberes em conteúdos ensináveis, adequados à aprendizagem.

Em síntese, essa autora afirma que o saber escolar é "um saber específico, criado e viabilizado pela escola e seus professores [mediados pelos alunos], que pode ser definido como discurso pedagógico ... cujo processo de elaboração pode ser denominado como transposição didática" (Valdemarin, 1998:81). Conforme indícios fornecidos por essa pesquisadora, tal postura parece convergir na direção do pensamento de André Chervel, Philippe Perrenoud e Péricles Trevisan.

Para Glória E. Edelstein, a transposição didática "é um fenômeno complexo, por meio do qual se produzem substituições ou criações de objetos que distam do objeto de conhecimento

⁷³ Segundo indicações fornecidas no estudo de Alice R. C. Lopes (1999), Jean-Claude Forquin afirma que tal noção emergiu na metade da década de 70, sendo enunciada pela primeira vez numa tese defendida na França por Verret e tal conceito foi desenvolvido inicialmente no campo da Didática da Matemática por Y. Chevallard.

⁷⁴ Lopes (1999) considera mais coerente referir ao processo de reconstrução de saberes na instituição escolar utilizando a noção de "mediação didática", num sentido que admite uma dialógica e não simplesmente uma "ponte" entre saberes. A perspectiva em que segue a argumentação apresentada por Lopes é de que o processo de produção do conhecimento científico e o processo de ensino são distintos. Assim, admitir que os professores produzem novos conteúdos não significa aceitar a idéia de que estão produzindo ciência, mas um conhecimento diverso — contingente, circunstancializado, historicamente situado no tempo e no espaço — que constitui uma instância própria de conhecimento. Para essa estudiosa, precisamos compreender a diferenciação epistemológica dos saberes como expressão da pluralidade cultural.

científico, uma vez que se constituem em objetos de ensino” (Edelstein, 1999:206). Na perspectiva dessa estudiosa, essa transposição “sofre as vicissitudes de qualquer intermediação; é, além disso, “inevitável” (idem). Edelstein parece indicar que tal fenômeno deve se constituir, para os docentes, num “espaço de vigilância e análise sobre a maneira como se realiza” (idem).

Segundo sugerem os comentários de Silva (1996), os estudiosos que assumem essa perspectiva pensam que não deve haver coincidência ente o conhecimento posto a circular pela instituição educacional e o conhecimento produzido pela instituição científica. Podemos estar enganados, mas entendemos que nessa perspectiva o discurso científico-educacional produzido, particularmente, pelas universidades, pelos pedagogos, pelas ciências da educação e que respaldam os cursos de Didática, ainda que proveniente de pesquisa metódica, sistematizada, deixam de ser considerados conhecimento científico à medida que se transformam em conteúdo de ensino.

Na tentativa de focalizar a trajetória da educação brasileira apontamos vestígios de algumas lutas travadas no campo pedagógico, envolvendo tendências pedagógicas, modelos de formação de professores que foram tomando corpo em simultaneidade com uma política de saberes; de distribuição de poderes, privilégios, direitos e deveres, portanto, no confronto entre perspectivas antagônicas. Entrevemos nessa dinâmica tentativas de configuração e reconfiguração dos sistemas de poder que produzem e apóiam o saber pedagógico, bem como alguns discursos aceitos no âmbito da educação que funcionaram, ou que ainda funcionam, como verdadeiros induzindo a efeitos de poder. Assim, vislumbramos, mais uma vez, a possibilidade de diálogo com o pensamento foucaultiano, na medida em que com tais colocações estamos reafirmando a idéia de que a “verdade” é produzida e que existe um

combate em torno “do estatuto da verdade e do papel econômico – político que ela desempenha” (Foucault, 1996:13).

Retomando a discussão acerca dos estudos crítico-reflexivos, destacamos que, sob influência desses, vários aspectos da profissão docente passaram a ser problematizados, como o estatuto epistemológico, o ético e o sócio-econômico. Os programas de formação de professores são bombardeados com questionamentos diversos nos quais emergem novos modelos de formação (contínua – discutida por autores como Chantraine-Demilly - 1997, reflexiva e artístico – abordada por Gómez - 1997). Como enfatiza Luciana Maria Giovani (1998), questiona-se a idéia de que os profissionais são uma “massa amorfa, objeto de ação e formação exteriores a eles próprios” (Giovani, 1998:47).

Nesse contexto, os cursos de Didática acolhem e discutem as concepções de desenvolvimento profissional (Nóvoa 1992a, 1997; Sacristán 1992; Zeichner 1997), de formação inicial (Esteve 1992), os paradigmas de formação de professor (García 1997; Kincheloe 1997). Entretanto, interessa-nos destacar, neste ponto, que a diversidade de pensamentos presente em tais cursos, mobilizam figuras docentes distintas, que, certamente, interferem na constituição de uma identidade profissional unitária (Veiga, 1998a) e acirram as disputas no âmbito das políticas educacionais.⁷⁵

⁷⁵ Destacamos contudo, que estudiosos como Nóvoa têm sinalizado no sentido de que o excesso dos discursos – sobre os professores e, em particular, sobre o futuro dos professores – conduz, na maior parte dos casos, a uma enorme pobreza das práticas. Numa palestra – proferida em 13/09/99/ UERJ, sob o título *Os professores na virada do milênio: o futuro ainda demora?* – esse estudioso desenvolveu tal argumento e, dentre os muitos excessos no âmbito da educação ele destacou o excesso da retórica política e das mídias, o excesso das linguagens dos especialistas internacionais, o excesso do discurso científico-educacional (produzido em particular pelas universidades, pelos pedagogos e pelas ciências da educação) e o excesso das “vozes” dos professores. Relacionados a esses excessos ele citou, respectivamente, a seguintes pobreza: das políticas educacionais, dos programas de formação de professores, das práticas pedagógicas e das práticas associativas. No decorrer de sua fala, Nóvoa lembrou que também o final do século XIX foi marcado pelo excesso de discursos centrados nos professores. Entretanto, ele destacou que naquele momento havia um certo consenso social, a seu ver inexistente no contexto atual, em torno da missão do professor.

As novas tendências, que emergem no campo da formação de professores nesta última década do século XX, parecem centrar-se no conceito de reflexão, que se populariza, tornando-se um elemento estruturador dos programas de formação de professores. Entretanto, Carlos Marcelo Garcia (1997) chama atenção para o fato de que, desde 1933, a proposta de ensino de Dewey já sinalizava para essa perspectiva, donde, então, a necessidade de formar professores reflexivos seria uma derivação dessa perspectiva de ensino presente no Brasil de forma evidente a partir do movimento da escola nova.

Na atualidade, Donald Schön é apontado como uma referência importante, tendo em vista sua contribuição, significativa, na difusão do conceito de reflexão e, principalmente, por ter destacado que, na profissão docente, "a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois, trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático" (Garcia, 1997:60).

Como já sinalizamos anteriormente, a necessidade de orientar a formação de professores a partir de uma abordagem crítico-reflexiva vem se impondo neste final de século. Nesse sentido, António Nóvoa vem realizando estudos que, deslocando o foco dos debates das dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas, etc.), centraliza-se nas dimensões da profissionalização – estatuto epistemológico e ético da profissão docente, processo identitário, de desenvolvimento profissional na perspectiva individual e coletiva. No que tange ao conhecimento, sua argumentação aponta que é necessário constituir um estatuto do saber da experiência através do investimento na pessoa "professor (a)". Assim, ele admite a importância dos percursos educativos no processo de formação mas destaca que "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e

os projetos, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (Nóvoa, 1997:25).

Dessa forma, no nosso entender, Nóvoa parece admitir que uma parte da formação de professores é feita no espaço escolar, particularmente, no espaço universitário, através do discurso científico, mas que existe uma outra parte da formação tão importante quanto essa que se realiza fora do espaço universitário e implica outros discursos e práticas, ou ainda, curvar sobre si mesmo e acionar mecanismos diversos e variáveis, constituir modos de ser professor – pessoa e profissional.

No início deste capítulo, fizemos breve menção à profissionalização e, neste momento, parece necessário retomar esse assunto para destacar que, hoje, esse aspecto do trabalho docente vem sendo bastante debatido e, inclusive, apontado como uma possível alternativa para solução da crise, internacional, do magistério. Todavia, é interessante considerar alguns pontos, assinalados por Fernando Gil Villa (1998), como entraves à superação do mal estar geral dos docentes, no mundo ocidental, e à reversão da crise do magistério através da estratégia de profissionalização.

Villa (1998) destaca que, nessa busca de solução, alguns fatores importantes foram secundarizados, entre os quais, apontamos a relação do sistema educativo com a sociedade em geral e o aspecto cultural. Ou seja, ao buscar as causas da problemática situação dos docentes, hoje, os estudiosos desconsideraram a sociedade em geral, restringindo, a procura das causas da crise, no próprio sistema (escolar), e, ao buscar compreender o mal estar reinante no campo educacional, fizeram a crítica do capitalismo apenas em termos econômico e político, menosprezando a dimensão cultural na qual as relações de poder se estabelecem.

Esse autor ressalta, ainda, que os problemas do trabalhador docente afetam tanto o próprio trabalho como a imagem e a identidade do professor. Entre os fatores que teriam contribuído para a configuração do quadro de crise, Villa (1998) aponta as tendências à dessacralização da ciência e da cultura, à introdução de novas tecnologias e ao enfraquecimento dos papéis sociais tradicionais. Necessário se faz destacar que os enfoques pós-estruturalistas, entre os quais podemos situar o pensamento de Foucault, e as reformas educativas, influenciadas pela perspectiva liberal/tecnicista, criaram as condições para que pudéssemos evidenciar, com nitidez, a fragmentação da figura do professor.

Assim, embora saibamos que tais tendências não tenham origem na atualidade, a literatura indica que foi nas duas últimas décadas que seus efeitos conquistaram maior visibilidade. As funções sociais que apoiavam o "ser professor" ou a "figura do professor" (Villa, 1998:30) como alguém que testemunha e indica "a verdade", foram sendo diluídas com a dessacralização das grandes verdades, a educação tecnológica, as mudanças epistemológicas, sociais e éticas. Hoje, o professor já não é identificado como homem de conhecimento, embora, se reconheça a necessidade do domínio de um "corpo de conhecimentos" (Nóvoa, 1992a:20) para o exercício qualificado da atividade docente. A desestabilização das grandes verdades e da função de transmiti-las obriga o professor a apoiar sua identidade em outros pontos.

A reflexão de Villa (1998) apresenta indícios de que a não consecução do objetivo de solucionar a problemática dos docentes, via estratégias de profissionalização, está relacionada a fatores decorrentes de mudanças culturais e sociais. Em outros termos, a eficácia dessas estratégias são limitadas pelo fato de que as medidas profissionalizantes não combatem,

eficazmente, as tendências à dessacralização das ciências e da cultura, à introdução de novas tecnologias e ao enfraquecimento dos papéis sociais tradicionais.

Ao longo da história dos cursos de formação de professores tem sido, basicamente, na disciplina Didática que os alunos vêm aprendendo a "ser professor", ou seja, através de uma literatura, em especial, aquela trabalhada nos cursos de Didática, o pretendente à carreira do magistério aprende como tornar-se professor.⁷⁶ A partir dos anos 80, as publicações nessa área (formação de professores/Didática) vêm enfocando a relação educação/sociedade de modo a enfatizar, para o indivíduo, que ele vive em uma sociedade de mudança e que a educação precisa, pelo menos, tentar acompanhar as transformações sociais. Trabalhando a questão da formação continuada e uma série de outros temas, essa mesma literatura tem indicado caminhos alternativos para superação da crise da educação e do magistério. Discutindo a história da profissão docente, a necessidade de constituição de um estatuto profissional autônomo, as implicações da valorização do conhecimento prático, os modelos de formação docente, entre outros aspectos, a bibliografia utilizada na disciplina Didática aponta traços, fornece indícios de qual postura tomar na prática docente, qual a função do trabalho realizado pelo professor, enfim, vão constituindo imagens acerca do poder, do saber e do fazer do professor que estão implicadas no processo identitário (pessoal e coletivo).

⁷⁶ Parece oportuno lembrar que, enquanto o ideário da profissão docente esteve fundado no Dom, a Didática, assim como as outras disciplinas pedagógicas dos cursos de formação para o magistério, não priorizou o ensinar a "ser" professor. Uma vez que essa identidade tinha um componente inato, cabia à didática focar a dimensão do saber e do fazer necessárias à profissão. Entretanto, nos dias atuais, embora alguns estudos indiquem uma falta de consenso quanto às disciplinas dos currículos dos cursos de formação de professores que teriam o objetivo de discutir o "ser professor", entendemos que a didática, como uma disciplina que se constituiu como tal no bojo do processo de profissionalização do professor, e que vem acompanhado a trajetória dos professores no âmbito da formação e da luta por reconhecimento enquanto profissional, certamente, pode ser considerada uma das disciplinas do curso de Pedagogia que discute e ensina "ser professor". Talvez possamos situar essa virada com o fato de que a profissionalidade passou a ser definida por múltiplos critérios (inter-relacionados) – técnicos, científicos, éticos, relacionais, de compromisso com a educação de todos – o que torna pouco pertinente o ideário dos dons e a associação com o sacerdócio, embora alguns desses critérios possam recorrer vagamente à dimensão do sacerdócio.

Como o nosso objetivo não é fazer um estudo da história da educação, mas uma retomada de fragmentos dessa que possam apoiar a nossa compreensão do percurso dos cursos de formação de professores e do processo de constituição da identidade "professor", a partir daqui tentaremos identificar o que a literatura educacional, mais especificamente aquela utilizada nos cursos de Didática, está dizendo aos seus leitores acerca do "ser" professor, ou seja, como ela está ensinando ser professor.

Antes, porém, tomando por base o pensamento de Foucault, vale destacar que se, por um lado, o campo da Didática demarca seus contornos (objetos, métodos, instrumentos de análise, discursos "verdadeiros", etc.) a partir de relações de poder e práticas discursivas, por outro lado, os cursos de formação para o magistério, comumente, assumem como conhecimento pedagógico os saberes e as formas de saber legitimadas oficialmente pelas instituições ligadas ao ensino formal. Nessa perspectiva, alguns estudos apontam para a possibilidade de que os conhecimentos trabalhados nesses cursos naturalizem-se, ou seja, tornem-se pouco suscetíveis a questionamentos e que as questões éticas e políticas sejam relegadas ao reino da técnica (Kincheloe, 1997).

A literatura educacional tem enfatizado o privilégio que a área de Didática, desde o início do século passado até meados deste século, deu ao aspecto técnico-metodológico da educação, em detrimento da preocupação inicial (século XVII até meados do século XIX) com os fins e conteúdos do ensino e suas implicações no aprofundamento do quadro de crise da educação. Os estudos no campo da Didática ressaltam também o movimento de crítica desencadeado a partir do final dos anos 50, a essa Didática instrumental.

No bojo da insatisfação com o rumo tomado pela Didática, caminhos alternativos foram sendo buscados. Nesse sentido, autores entre os quais podemos citar Marli Eliza Dalmazo de

Afonso André e Maria Rita Neto Sales Oliveira (1997), Ilma Passos Alencastro Veiga (1989a e 1989b), sintetizam a trajetória dessa busca em três momentos que sinalizam os novos rumos tomados pelos cursos de formação de professores.

Inicialmente, a alternativa assumida para superar a Didática de cunho instrumental foi a adoção da perspectiva do liberalismo. Conforme André e Oliveira (1997), as pesquisas sobre o conteúdo desenvolvido, no âmbito acadêmico, na disciplina Didática, durante os anos 50, 60 e 70, indicam o artificialismo e a fragmentação como suas características mais evidentes e a vinculação da imagem do professor a de um técnico. Nesse contexto, o discurso educacional fundamentou-se no princípio da neutralidade científica e pedagógica e o futuro professor aprendia, em Didática, técnicas, conceitos e princípios de diferentes sistematizações teóricas⁷⁷. Havia uma grande preocupação em que os futuros professores aprendessem planejar, executar e avaliar o ensino. Nessa perspectiva, os alunos dos cursos de Didática aprendiam a hierarquizar e a elaborar objetivos, com base nas elaborações teóricas de Roger M. Gagné, Benjamin S. Bloom e outros, a observar certos requisitos e procedimentos descritos por N. Gronlund, W. J. Popham e outros. Conforme aponta Candau (1997), a Didática instrumental – de base psicológica – ou Didática escolanovista difundiu métodos e técnicas de ensino globalizado propostos no início deste século. Contudo, vale lembrar que

⁷⁷Entre essas sistematizações podemos citar: o Ciclo docente de Luís Alves de Mattos (1959) – focalizado também após a década de 70 por autores como Claudino Pilett (1989), a Didática Piagetiana – que continuou sendo enfocada por autores como Imídio Giuseppe Nérici (1983), cujas obras foram por muito tempo referência para diversos cursos de formação de professores, a Tecnologia Skinneriana e o Enfoque Sistêmico da Instrução (também focalizados na obra de Pilett - 1989).

alguns desses ainda são focalizados nos cursos de Didática dos dias atuais.⁷⁸

O passo seguinte foi a negação da Didática, a partir do final dos anos 70 até a segunda metade dos anos oitenta. Parece que esse momento sofreu certa influência do movimento filosófico estruturalista que buscou constituir um novo modelo de cientificidade para as ciências humanas. Emergiram questionamentos sobre o objeto de estudo e a metodologia de pesquisa da área de Didática. A busca no sentido de delinear os rumos dessa disciplina apresenta como uma de suas características a centralidade das discussões em torno das limitações epistemológicas do saber didático e a preocupação em evidenciar o caráter ideológico e a função reprodutora da Didática instrumental e técnica. Nesse contexto, tal disciplina assume a abordagem histórico-sociológica da educação e discute a questão do poder, ora tratada com base na perspectiva de Bourdieu e Passeron — poder simbólico/institucional, ora na perspectiva de Marx e Engels — poder ideológico/classe. Daí podermos concordar com a idéia de que, nesse momento, “as aulas de didática distanciam-se de *protótipos* acerca de como ensinar” (André e Oliveira, 1997:13).

Neste ponto, faremos uma breve parada na nossa incursão pela literatura pedagógica para fazermos algumas considerações relacionadas à vida do pesquisador que fundamenta nosso estudo. Observamos, pelo exposto, que a discussão em torno da questão do poder —no campo da educação — tomava, nesse momento, referências distintas da perspectiva foucaultiana.

⁷⁸Entre esses podemos citar os centros de interesse, os métodos de projeto, unidades de trabalho, discutidos por autores como Lourenço Filho (1978), Jurjo Torres Santomé (1994). Destacamos, entretanto, que as propostas de ensino que buscam superar os limites impostos pelas disciplinas parecem ter nascido no bojo da luta pela democratização da sociedade, como instrumento de luta contra a fragmentação da produção e das classes trabalhadoras. À medida que o contexto dessa luta foi sendo alterado criaram-se condições para a emergência de novas propostas de ensino globalizado, como por exemplo, a de Sandra Mara Corazza (1992, 1995 e 1997) que inicialmente estiveram ligadas às práticas instrumentalizadas por Paulo Freire, a partir do final dos anos 50. Pelas indicações encontradas na literatura, entendemos que no contexto atual (sociedade globalizada) é possível utilizar a prática pedagógica globalizada tanto como instrumento de resistência como de sujeição. Entretanto, na primeira hipótese, será necessário repensar e problematizar as bases do ensino globalizado.

Portanto, pareceu-nos interessante destacar que, nesse ínterim, segunda metade da década de setenta até início dos anos 80, houve um silenciamento de Michel Foucault.

Após tornar-se uma figura pública envolvida em movimentos políticos, esse estudioso que, através das análises desenvolvidas, evidenciou sua crítica às formas de organização social estabelecidas com a Modernidade, sua preocupação com a proliferação de um discurso psicologizante e a sua analítica do poder como correlação de força múltipla parece ter mergulhado numa “crise pessoal, crise intelectual ...” (Eribon, 1990:256), voltando a publicar suas pesquisas só em 1984, desta feita, deslocando suas análises para os modos de subjetivação. Com esse aparte pretendemos destacar que, no momento em que discutíamos em Didática o poder da ideologia e das instituições, Foucault, que já havia manifestado outros aspectos não abordados por análises dessa natureza, dava sinais de que faria novo remanejamento em seus estudos, desta vez, revertendo o sentido de seus estudos para o poder que exercemos sobre nós mesmos.

Prosseguimos a nossa visita à literatura da educação retomando a idéia, assinalada anteriormente, de que foi expressiva a movimentação política dos profissionais da educação a partir do início da década de 80, donde se tentou construir alternativas para superação da didática vigente, cujos resultados eram considerados ineficientes para formar um bom professor. Lembramos que foi nesse contexto, marcado pela preocupação com a competência, técnica e política, que a inquietação pela constituição de uma “Didática Fundamental” (André e Oliveira, 1997:10) se expressou e se fortaleceu, em meio a um processo reflexivo, um repensar da docência. Essa nova visão da Didática trazia em seu bojo a afirmação da necessidade de assumir a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, de evidenciar os condicionamentos e a inter-relação existente entre os componentes do ensino.

Assim, o discurso em torno da Didática e da formação do professor passou a tomar por base estudos sobre o cotidiano escolar, o movimento pela democratização da escola pública/ensino público, as diferentes teorias e tendências pedagógicas. Comumente se discutia a relação homem-sociedade-educação e algumas obras procuravam evidenciar a inadequação do modelo de escola em funcionamento na sociedade brasileira e a íntima relação que deve existir entre escola-sociedade. Nesse sentido, citamos um livro publicado no início dos anos oitenta, A vida na escola e a escola da vida, e que se popularizou entre alunos e professores dos cursos de Pedagogia, alcançando em meados da década de 80 sua 14ª edição.

André e Oliveira (1997) sintetizaram esse período (1976-1985) dizendo que, naquele momento, negava-se o saber didático existente e tentava-se preparar o futuro professor enfatizando o entendimento do processo pedagógico ora à luz de estudos etnográficos (André 1985, 1984), ora pela contextualização teórico-prática da pedagogia adotada (Libâneo, 1985).

O livro de Guiomar Namó de Mello (1982), Magistério de 1º Grau: Da competência técnica ao compromisso político, é uma das expressões desse momento, em que, procurando evidenciar o caráter político da educação, tenta-se conscientizar o futuro professor da possibilidade de uma atuação crítica e no sentido da transformação social, ou seja, buscava-se desenvolver nas alunas (os) dos Cursos de Pedagogia a atitude reflexiva, crítica e criativa para atuarem como sujeito na realidade em que estavam inseridas.

O momento seguinte, que vai do final dos anos 80 até os nossos dias, é caracterizado na literatura como o da reconstrução da Didática numa nova perspectiva. Neste, várias experiências vêm sendo realizadas no âmbito dos cursos de formação docente. Textos e pesquisas, publicadas por Selma Garrido Pimenta, nos anos noventa, indicam algumas tendências no ensino de Didática, também provenientes do movimento de crítica,

desencadeado pelos profissionais da educação, as quais, sinalizam o aflorar de novas possibilidades da Didática, a partir das investigações sobre "o *ensino como prática social viva*" (Pimenta, 1997:65). Entre as tendências apontadas destacamos aquela voltada à substituição dos conteúdos de cunho técnico e psicologizante por outros voltados para o caráter histórico, sociológico e político, ao direcionamento do programa de Didática para a análise crítica dos temas, tradicionalmente abordados nessa disciplina, de forma a evidenciar os vínculos histórico-sociais e as contribuições das diferentes concepções ideológicas dos fins do ensino, da relação professor-aluno, dos conteúdos e métodos de ensino na problemática educacional contemporânea.

O livro Repensando a Didática, organizado por Veiga no final dos anos 80, segue essa segunda tendência. Foi bastante aceito na área de Didática, sendo ainda hoje listado entre os livros utilizados na disciplina Didática⁷⁹, e, segundo André e Oliveira (1997) já foi adotado como livro básico na disciplina Didática. A forma como foi estruturado segue um encadeamento semelhante ao que é praticado nos cursos de Didática. Assim, no primeiro capítulo dessa obra, Damis (1989) procura enfatizar a complexa e intrínseca relação escola-sociedade, discutindo a questão do significado da Didática nos cursos de formação do professor a partir dessa dinâmica relação. Num encadeamento lógico, Veiga (1989b) reconstitui a trajetória da Didática também nessa perspectiva, porém indicando os diferentes enfoques assumidos por tal disciplina.

Dáí em diante, os autores vão passando em revista questões relacionadas ao planejamento, à dinâmica do ensino propriamente dito e à avaliação da aprendizagem, sempre tendo como eixo a relação teoria-prática, a perspectiva da reflexão-ação. Em outros termos, as

⁷⁹ Sugerimos ver anexo.

análises enfatizam as determinações sócio-econômicas e histórico-políticas que sinalizam no sentido de uma preparação dos futuros professores para analisar criticamente e problematizar o ensino através da discussão de questões de caráter técnico-metodológico, epistemológico e ideológico. Nessa perspectiva, o bom professor é aquele que adota a postura de sujeito no mundo, refletindo, criticando e agindo, seja apresentando respostas às questões já postas, seja levantando novos problemas. Aqui podemos observar que a Didática está voltada para o ensinar a “ser professor”.

Em 1996, Veiga organiza uma outra publicação, contando com a participação de quase todos os colaboradores do livro Repensando a Didática, na qual, seguindo a mesma tendência, os autores dão continuidade à reflexão iniciada anteriormente, buscando aprofundar o estudo das concepções didáticas. Nessa obra, considerando a Didática como uma disciplina de natureza teórico-prática e o processo de ensino como objeto de estudo desse campo de estudo, os autores focalizam as várias relações articuladas ao longo de tal processo – educação-sociedade, finalidade-objetivos, teoria-prática, conteúdo-forma, ensino-pesquisa, ensino-aprendizagem, ensino-recursos didáticos, ensino-avaliação. Observamos, nos estudos aí apresentados, que a forte influência teórico-metodológica da dialética e uma visão relacional do processo enfocado (o ensino) sugerem um esforço no sentido da superação das análises dualistas e dicotômicas, por parte dos autores.

Segundo André e Oliveira (1997), os programas de Didática atuais apontam uma diversidade de perspectivas, entre as quais destacam a que revisa os conteúdos da área e a que procura alterar a metodologia de ensino. Na primeira, teria lugar obras como a de José Carlos Libâneo (1991), por exemplo, os livros de Veiga que acabamos de comentar e outros que seguem a linha crítico social dos conteúdos. Na segunda, inserem-se as propostas de Martins

(1989, 1995) e as de Lima (1988, 1995), ambas voltadas para a "sistematização coletiva do conhecimento" (André e Oliveira, 1997:15), distintas apenas quanto ao tipo de referência utilizada com vistas a tal sistematização, no caso, Martins parte da problematização da prática docente e, Lima, do resgate e análise crítica da memória. Acrescentamos, ainda, aquelas que propõem o uso da pesquisa como eixo da prática ou como princípio formativo da docência, nas quais, a grosso modo, entendemos poder inserir as propostas apresentadas na publicação organizada por André e Oliveira (1997), intitulada Alternativas do ensino de Didática.

Assim como as perspectivas de formação de professores diversificaram-se bastante nos últimos anos, também a produção, nessa área, apresenta várias formas de ser professor. Talvez possamos dizer que houve uma explosão discursiva centrada no professor. Destacamos, inicialmente, o modo de ser professor sugerido no texto de Iria Brzezinski (1998). Nele, a autora argumenta sobre a necessidade dos cursos de formação do professor investirem na tarefa de dotar os seus alunos de condições para transmitir, produzir e socializar conhecimento. Para tanto, os currículos e os educadores dos futuros professores fariam a mediação entre os conhecimentos científicos e o conhecimento escolar. A postura assumida por Brzezinski parece aproximar-se daquela apresentada por Valdemarin (1998), ou seja, de que o trabalho docente é complexo, exige aprimoramento tanto no que diz respeito à produção de conhecimento quanto nos processos de transmissão de conteúdos.

Nesse sentido, Brzezinski destaca a necessidade dos cursos de formação abrangerem a tridimensionalidade da formação docente. Em outros termos, a preparação para atuar como profissionais da escola implica competência, criatividade e criticidade. Assim, desenvolvendo as competências científica, técnica e política, as várias dimensões (do saber, do saber fazer e do saber ser) da profissão docente estariam contempladas.

Nesse enfoque, procura-se ensinar o futuro professor a compreender relações (o que, como, e para que ensinar), a agir e pensar de forma interdisciplinar, comprometida com a transformação da realidade. Em síntese, ser professor implica assumir a posição de sujeito individual que se constitui na relação com os outros, constituir uma identidade própria "na interação da dialética do social e do epistemológico, do pedagógico e do político, do histórico e do universal, do teórico e do prático, do metodológico e do filosófico" (Nonato apud Brzezinski, 1998:173). Destacar que essa postura coincide com a proposta defendida pelo movimento dos profissionais da educação, desencadeado em prol da melhoria da formação de professores, a partir dos anos 80, bem como com a dos autores da obra organizada por Veiga (1997).

Ubiratan D'Ambrósio (1998) enfatiza a inadequação da formação de professores frente à realidade da sociedade moderna e dos desafios do futuro. Entretanto, segundo esse autor, ser bom professor, hoje, implica desenvolver certas qualidades que ele sintetizou em três categorias: 1. emocional/afetiva; 2. política; 3. conhecimentos (domínio de conteúdo e metodológico) e que, a nosso ver, requer uma formação que abranja as dimensões humana, política, epistemológica e ética, entre outras.

Ao comentar tais qualidades, esse autor, evidencia a necessidade de mudança na postura epistemológica do professor que, deve abrir espaço para que outros conhecimentos afluam na prática pedagógica e possibilitar a construção coletiva de conhecimento. D'Ambrósio destaca, também, a necessidade de discussão do aspecto político da ciência e da tecnologia, com vistas à constituição de um estatuto ético deontológico (o dever ser, os marcos valorativos da profissão).

Nessa perspectiva, tem-se investido no desenvolvimento da ação reflexiva e crítica através da utilização da pesquisa como recurso metodológico e como eixo curricular, conforme se pode constatar nas alternativas/propostas apresentadas no livro organizado por André e Oliveira (1997). A literatura sobre formação de professores, nos anos 90, vem insistindo na necessidade de formar o professor "pesquisador", capaz de desenvolver análises que articulem teoria-prática, de pensar reflexivamente seu trabalho, de compreender a realidade que o cerca e agir sobre ela, de introduzir seus alunos nas diversas formas de pensar e encaminhar soluções próprias de cada área, de produzir um saber específico. Entretanto, a essa referência se entrecruzam outras, como a do professor mediador da aprendizagem, do professor profissional, do professor técnico, a do professor como gestor de dilemas e tantas outras. Assim, o que estamos querendo apontar é que as imagens de professor que emergem dos discursos recentes não apagam as diversas imagens construídas anteriormente. Embora tenha uma com maior evidência na retórica política e das mídias, outras no meio acadêmico etc., essas imagens parecem se confrontar, se atualizar constantemente.

Segundo Kincheloe (1997), no mundo pós-formal, a preparação para ser professor deve enfatizar a pesquisa-ação que encoraja hábitos de leitura, escrita e pensamento. Vale destacar que vários programas de formação de professor já tem adotado essa perspectiva (conforme André e Oliveira, 1997). Após evidenciar a insuficiência do padrão de pensamento, cartesiano-newtoniano, linear e de causa efeito, estabelecido na Modernidade, e, a aceitação desse no campo educacional ainda hoje, Kincheloe argumenta que, no mundo atual, precisamos assumir o paradigma pós-moderno crítico, o pensamento pós-formal, que busca o que está implícito, valoriza a desconstrução pós-estrutural, des-reifica o conhecimento, procura sentido na hiper-realidade.

Nessa perspectiva, ser professor é agir de forma reflexiva e crítica tanto em relação a ele mesmo quanto ao mundo que o cerca. Daí a ênfase no estudo do contexto cultural no qual os professores devem apreender, entender e respeitar as diferenças existentes, assumir posturas participativas, criativas e que fortaleçam o diálogo e a democracia. Talvez, numa primeira tentativa, bastante simplificada, pudéssemos dizer que, para Kincheloe e outros, ser professor implica dominar novos instrumentos de análise, buscar caminhos alternativos para ver o mundo, para produzir conhecimento, não ter medo de admitir suas próprias falhas, evidenciar a sutil interação entre a particularidade (específico/micro) e a generalização (geral/macro), procurar expandir as fronteiras da consciência e superar os limites do pensamento e da ação, assumir posturas condizentes com a de investigador/pensador (crítico- reflexivo, criativo e democrático).

A necessidade de contextualização que é destacada na obra de Kincheloe, entre outras utilizadas nos cursos de Didática contemporâneos, parece buscar ensinar aos futuros professores que dirigir a atenção para o aspecto local não significa, necessariamente, reduzir o espaço do estudo mas a possibilidade de estabelecer suas próprias relações, de compreender que "os fatos fazem sentido somente no contexto criado por outros fatos" (Kincheloe, 1997:167), ou seja, de perceber o imbricamento entre os níveis micro e macro das ações humanas.

Pela bibliografia estudada parece que, a partir dos anos 80, a pesquisa passou a ser fundamental na formação de professores. O investimento na produção de conhecimento sistematizado, metódico, numa forma de pesquisa e o aprofundamento de estudos sobre o cotidiano escolar são encarados como condição sem as quais o enfrentamento e a

possibilidade de superação do mal estar docente, da crise de identidade da escola, da Didática e do professor não poderiam ser vislumbrados.

No início da década de 80, Zaia Brandão apontava a produção de conhecimento científico sobre a prática pedagógica e sobre as populações carentes, como condição para alcançar a reclamada competência técnica. Ela também advertia que, a seu ver, tal produção não se concretizaria enquanto não fosse superada a “polarização de competências” (Brandão, 1997:49), entendida como a divisão entre os que pensam e os que fazem a ação pedagógica. Embora tenha indicado que se, naquela época, ainda não tínhamos “elementos disponíveis, em termos de alternativas didáticas, para compor um novo projeto de educação e ensino para a escola pública” (idem:50), já podíamos encontrar práticas alternativas isoladas e algumas críticas com fundamentação consistente que precisavam ser trabalhadas em conjunto para gerar o conhecimento necessário à competência reclamada.

Com base em alguns resultados de pesquisa apresentados por Brandão (1997), parece que, no início dos anos oitenta, persistia a idéia de que para ser bom professor era preciso ser um “vacionado” para o magistério, portanto, a constituição dessa identidade independia do processo de ensino. Entretanto, tal estudiosa ressalta sua discordância, em relação a tal idéia, ao afirmar que depender do pequeno número desses “vacionados” para alcançar uma prática eficaz era uma forma de encobrir o “gritante quadro de mediocridade” com “o esvaziado discurso da grande tarefa do educador” (Brandão, 1997:56).

Se, por um lado, podemos encontrar na literatura dos anos 80 a ênfase na necessidade de pesquisa no âmbito da Didática, por outro lado, também se explicitam, nesse momento, que as dificuldades no que tange ao tratamento científico do fenômeno educacional ainda eram muitas. Nesse sentido, Menga Lüdke (1997) parece sugerir que uma dessas estaria relacionada

ao fato da iniciação científica, nesse campo, ter se respaldado nos métodos empregados pelas ciências naturais. Contudo, ela também destaca a contribuição de Elliot Eisner⁸⁰ no sentido de mostrar a necessidade e a importância da busca de novos instrumentos metodológicos e conceituais.

Essa estudiosa faz referência a um balanço sobre a pesquisa educacional, realizado por Aparecida Joly Gouveia (1971), no qual assinalou-se o fato de que “os estudos sobre métodos de ensino e recursos didáticos são bem menos frequentes” (Gouveia apud Lüdke, 1997:73), até o início da década de 70. Embora, naquele momento, existisse uma porcentagem razoável de teses produzidas em alguns programas de pós-graduação brasileiros (dois no Rio de Janeiro e um em Porto Alegre) focalizando problemas didáticos, a reflexão que Lüdke fez, no início da década de 80, sugere que um dos fatores básicos do fraco desenvolvimento da pesquisa em Didática, nessa época, seria “a falta de registro adequado e sistemático dos sucessos e fracassos nesse campo” (Lüdke, 1997:79).

Parece oportuno destacar que Vera Maria Candau (1996a), após realizar análise exploratória da bibliografia considerada mais significativa sobre formação de professores publicada na segunda metade dos anos 70 e início dos anos 80,⁸¹ agrupou os estudos realizados, nessa área, em quatro perspectivas. A saber: os estudos que podem ser considerados como “*centrados na norma*” – em geral apresentam-se sob o enfoque descritivo; outra categoria Candau denomina “*centrada na dimensão técnica*” – comumente têm caráter experimental; a terceira perspectiva chamada de “*centrada na dimensão humana*” – trata-se

⁸⁰ Este, segundo Lüdke (1997) aborda o estudo dos fenômenos educacionais a partir de uma visão estética e teria proposto novos instrumentos conceituais às pesquisas educacionais. Para maiores esclarecimentos ver Lüdke (1997).

⁸¹ A autora usa a expressão “nos últimos anos”. Considerando que, esse trabalho de Candau, conforme ela mesma indica, já havia sido publicado em 1981, entendemos esses últimos anos como aqueles situados no final dos anos 70 e o primeiro ano da década de 80.

geralmente de estudos experimentais, correlacionais, ou que utilizam técnicas de observação; e, a última, recebe o título de “*centrada no contexto*” – reúne estudos de caráter filosófico e sociológico.

Segundo Candau (1996a), na primeira metade da década de 70, a ênfase dos estudos recaiu sob a segunda perspectiva. Nessa mesma década, desenvolveram-se de forma acentuada a abordagem centrada na dimensão humana e a quarta categoria de estudos teria sido desenvolvida a partir da segunda parte da década de 70. Cabe sublinhar ainda que o reino do tornar-se humano, enfatizado no contexto dos anos setenta, parece sinalizar no sentido de que, a partir daí, criaram-se as condições para que se pudesse refutar a idéia de que se nasce professor, ou seja, para que se pudesse aceitar que o discurso científico que fundamenta o processo de formação acadêmica ensina um tipo ideal de professor e, assim, participa do processo de constituição da identidade “professor”. Dessa forma, abre-se a possibilidade para qualquer indivíduo poder tornar-se educador profissional, e não apenas os vocacionados, os que nasceram dotados de certas habilidades específicas.

Nesse sentido Lúcia Maria Gonçalves de Resende se posiciona dizendo o seguinte:

Por um longo tempo o ensino esteve ligado à idéia de arte. Nascia-se professor, o que conferia um caráter de dádiva divina àquele que se dedicava ao ato de ensinar. Este “dom” prescindia o aspecto formativo, e os que não desfrutassem dele poderiam desistir, uma vez que pouco sucesso teriam.

Depois viram as críticas a essa postura e o preparo técnico-político passou a ser valorizado, e com ele a formação dos educadores. Esta segunda postura respalda e anima a maioria dos discursos e materiais escritos em educação desde a década de 1970 (Resende, 1995:156).

Porém, essa autora indica que à luz de paradigmas emergentes do pensamento científico a ligação entre arte e processo ensino-aprendizagem permanece, uma vez que conforme sugere na sua argumentação, a distância entre ciência e arte parece tender a ser cada vez menor, já

que tanto nas artes como nas ciências que se enquadram nesses tais paradigmas “o homem, em lugar de manipular as coisas, habita-as ...” (idem: 154).

Convém salientar, no entanto, que para Candau (1998a), a mentalidade do “educador nato”, ou seja, de que podemos identificar aqueles que têm dom e/ou vocação para o magistério, ainda persiste na formação de professores dos anos 90 e, conseqüentemente, a visão do ensino como arte, da formação meramente instrumental. Diante disso, Candau (1998a) argumenta que o fortalecimento da base científica e filosófica do ensino é fundamental, e, para tanto, a pesquisa é fundamental⁸².

Nessa perspectiva, os cursos de Didática passaram a se preocupar em ensinar ao futuro professor que a pesquisa, além de estimular o pensamento democrático é uma ferramenta de ensino. Se, por um lado, as experiências descritas por estudiosos como André e Oliveira (1997) mostram que a investigação e a teorização da prática têm sido introduzidas nos programas de Didática, por outro lado, podemos também verificar, na produção científica recente, o aflorar de uma nova concepção de pesquisa, como experiência cognitiva que produz conhecimento, em contraposição à antiga forma que a concebia como coleta de dados, bem como da concepção de prática como *praxis*, ou seja, totalidade complexa, atitude teórico-prática humana de transformação da natureza e da sociedade. (Pimenta, 1994)

Situado entre os que se identificam com esse novo entendimento, Kincheloe (1997) aponta possíveis benefícios cognitivos da participação na pesquisa ação crítica, entre os quais, citamos a produção de conhecimento, o desenvolvimento da atitude reflexiva, a ajuda que

⁸² Contudo, algumas idéias destacadas por essa estudiosa sugerem algumas distorções. Entre essas citamos: separação entre produção e transmissão de conhecimento, pesquisa e ensino, formação de cientistas e de professores; no âmbito universitário, muitas vezes, o envolvimento com preocupações relacionadas à formação de professores tem sido uma forma de resistência; a produção científica tem sido um mecanismo para conquista de *status*, e este ainda varia conforme a área a que tal produção se articula.

propicia, habilitando-nos a ensinar para nós mesmos. Acrescente-se, ainda, o destaque dado por esse estudioso para o fato de que tal pesquisa torna-se pedagógica ao ensinar, aos que nela se envolvem, a se fortalecerem em poder. No caso específico de professores e alunos, isso ocorre quando

Professores como pesquisadores, através de seus entendimentos, se fortalecem a si mesmos como agentes profissionais nas escolas e a seus alunos e outros ao exporem as restrições ideológicas nas suas próprias vidas e nas experiências de vidas de outros (Kincheloe, 1997:193).

Esse estudioso compartilha, com outros analistas educacionais, a idéia de que as faculdades de educação abrigam diversos paradigmas (com nomenclaturas variáveis conforme o autor focalizado) de formação, mas não se furta a tomar um posicionamento favorável à adoção do paradigma "orientado para a pesquisa". Pela argumentação apresentada nesse estudo de Kincheloe (1997), entendemos que para ele a pesquisa-ação pode contribuir, significativamente, na melhoria da educação e na superação do mal estar docente.

Observamos que, na literatura utilizada nos cursos de Didática, algumas publicações, entre os quais incluímos a obra de Kincheloe (1997) A formação do professor como compromisso político, buscam contextualizar os conteúdos e práticas trabalhadas em sala de forma a evidenciar a dimensão política da educação e a relação intrínseca entre pensamento/concepções e ações, preocupam-se com a análise histórico-filosófica da democracia, valorizam a autobiografia e as histórias de vida, ensinam a utilizar a estratégia da pesquisa-ação, a desenvolver a consciência crítica pedagógica. Com esses discursos, entendemos que os cursos de Didática estão tentando ensinar que ser professor é ser um profissional crítico, pensador autônomo e praticante.

Segundo sugere Kincheloe, os educadores desses futuros professores, considerando que o poder se exerce nas várias dimensões do ensino e da educação, prepararão seus alunos para

"criticamente construir as relações de poder na cultura da escolarização e no contexto social que a suporta" (Kincheloe, 1997:201), cultivarão (nesses alunos) a habilidade para descobrir as ordens implícitas do social e do político, por exemplo, realizando a análise textual em sala e nas experiências de campo, a reescrita dos discursos, estudos genealógicos, etc., preocupar-se-ão em trabalhar no sentido de que os futuros professores demonstrem comprometimento político e com a democracia, ou, em outros termos, em fazer o mundo, em redefinir as relações.

Em resumo, no paradigma de formação de professores que emergiu nas duas últimas décadas, a disciplina Didática tem focalizado o estudo do contexto, o enfrentamento da negação da dimensão política da educação, a idéia de que é possível reconstruir o mundo social pela ação humana e organização política, a necessidade de contextualização sócio-histórica e de visualização das implicações das práticas de poder na educação e no pensamento, a prática da metacognição, da auto-reflexão e da reflexão crítica, o compromisso com a democracia.

Retomaremos alguns aspectos discutidos no livro Didática: o ensino e suas relações, que consideramos poder contribuir na elucidação da concepção de professor presente na literatura básica da disciplina Didática. Iniciamos por destacar uma idéia assinalada por Damis (1997) que parece estar relacionada à constituição da identidade, ao ser professor hoje. Essa autora enfatiza a dupla função da escola: transmitir o saber científico e formar o homem, tendo em vista constituir, nesse, uma certa identidade. Nesse bojo, ela destaca que no ensino, processo através do qual se viabiliza a concretização de tais funções, a autonomia do professor é relativa e o como ensinar expressa um conteúdo pedagógico implícito. Isso parece confirmar a nossa idéia de que problematizar a constituição da identidade "professor" implica discutir

concepções de cursos de formação de professor, de Didática e de profissional presentes na literatura.

Da análise de Oswaldo Alonso Rays (1997) sobre a relação teoria-prática na didática escolar, ressaltamos o comentário feito no sentido de que, trabalhando a unidade da teoria e da prática, na aceção positiva de que se constituem mutuamente, ensina-se ao professor que ele deve agir criticamente no seu contexto, buscando transformá-lo. Nesse sentido, seria necessário intervir na pedagogia e na política de formação humana, tomando por base o vínculo entre conhecimento, poder e dominação. Quanto ao entendimento acerca do próprio trabalho, tal abordagem parece sugerir que a ação pedagógica traduz relações de dominação, pois os professores assumiriam que o seu fazer, o seu modo de ser professor não está dado mas em permanente construção. Rays (1997) destaca que é indispensável dominar os conhecimentos acumulados para, a partir desses, produzir outros, emancipar-se. Como enfatizam alguns estudos no campo da educação, o domínio do conhecimento é "condição de libertação" (Saviani, 1984:59).

Entendemos que, em tal perspectiva, o professor deve ser um "sujeito histórico competente" (Rays, 1997:46), que estrutura os seus pressupostos políticos, pedagógicos e científicos de forma a deixar vir à tona as contradições sociais. Em outros termos, os professores devem ser "educadores críticos" (idem:50), competentes no conhecimento, avaliação, intervenção e teorização da realidade concreta, em desenvolvimento.

Mesmo não tratando, explicitamente, da constituição de identidade, o estudo de Maria Eugênia Castanho e Sérgio Castanho (1997), acerca dos objetivos da educação, parece fornecer algumas pistas nesse sentido. Ao evidenciar que é necessário e difícil equilibrar as influências do professor e da sociedade na divisão de responsabilidades e competências, no

que diz respeito ao estabelecimento das intenções da educação escolar e seu acontecer diário, tais estudiosos parecem sinalizar que o processo de constituição da identidade "professor" dá-se a partir de interrelações entre diversos aspectos – objetivo e subjetivo, entre diferentes esferas – individual e coletiva, entre fatores ligados às dimensões micro e macro da educação/ensino e em meio aos conflitos e contradições implícitas nessa dinâmica.

Encontramos, ainda, na reflexão de Antonia Osima Lopes (1997) sobre a interdependência entre ensino e aprendizagem, a idéia de que o professor é um mediador entre o saber e os indivíduos, em outros termos é um socializador da cultura. Nesse estudo, Lopes argumenta que a visão de ensino como uma atividade de interação corresponde a visão de professor como elemento integrador, como um interlocutor que deve ser eficiente para estabelecer as mediações necessárias à apropriação dos conhecimentos.

Anteriormente, destacamos que as alternativas que têm sido apontadas no campo da Didática, freqüentemente, remetem à prática de pesquisa. Conforme Kincheloe (1997), o paradigma orientado para a pesquisa é o que vem conquistando espaço nos últimos anos no campo da formação de professores. Entretanto, Maria Isabel da Cunha (1997) faz alguns comentários relacionados à pesquisa que, a nosso ver, devem ser levados em consideração por aqueles que pretendem formar o professor-pesquisador.

Nesse sentido, destacamos algumas afirmações feitas por essa estudiosa que parecem situar a prática da pesquisa no contexto atual da educação, em especial, nos cursos de formação de professores. Na avaliação de Cunha, "mesmo na universidade, onde o texto constitucional propõe a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, esta ficou com vinculação quase que exclusiva com a pós-graduação" (Cunha, 1997:121). Ela assinala a necessidade de construção de um novo paradigma de ensinar e aprender que possa estabelecer

um novo estatuto científico social e chama atenção para o fato de que, apesar dos esforços realizados para a concretização da relação ensino-pesquisa, em especial no ensino superior, é possível constatar que "quase sempre o ensino continua sendo de resultados e não raras vezes o professor-pesquisador tende a ser mais dogmático ainda, defendendo a "sua verdade", uma vez que ela é fruto do seu próprio processo de descoberta" (idem).

Cunha (1997) sugere que o enfrentamento dessa problemática, relação ensino e pesquisa, exige que a questão seja colocada em outros termos, ou seja, exige que uma reflexão acerca do conhecimento e sua dupla dimensão de processo e de produto. Ao final desse estudo, Cunha sinaliza que há necessidade de promover ações de resistências, capitaneadas a partir do nível micro da educação (professores), mas, articuladas ao nível macro (já que os professores se movem em vários espaços) apontando, ainda, a recuperação da profissionalização como mecanismo para construção do novo, no caso, de novas práticas pedagógicas.

Na obra Didática: o ensino e suas relações destacamos, também, algumas idéias apresentadas por Vani Moreira Kenski (1997). A relação focalizada por essa autora é a que se estabelece entre o ensino e os recursos didáticos. Do trabalho de Kenski ressaltamos a idéia de que a história do pensamento e do conhecimento humano está passando por uma quarta revolução, em decorrência da comunicação virtual; as anteriores teriam sido desencadeadas, respectivamente: com a aquisição da linguagem, com o advento da escrita e com a invenção da imprensa.

Com a introdução de novas formas de pensar, de agir e de se relacionar no cotidiano, Kenski aponta a necessidade de mudanças acerca do professor (concepção de formação e do próprio modo de ser professor) e destaca que, fora da escola, alunos e professores "são

iguais", ou seja, são pessoas, cidadãos que estão inseridos na mesma sociedade, portanto, expostos aos mesmos efeitos da introdução das novas tecnologias na realidade social.

Assim, com a pouca abertura da escola aos avanços, ela acaba restringindo sua influência e isolando-se do plano social mais amplo e acaba contribuindo para a negação da concepção do professor como detentor do saber e para a afirmação do ensino como mera transmissão de conhecimentos. Isso, embora na atualidade o ensino passa a ser concebido como "ato comunicativo" que requer do professor o estabelecimento de uma relação interativa com seus alunos. Kenski destaca o fato de que, mesmo quando os recursos utilizados pelos professores são o giz e a lousa, as novas tecnologias (computador, televisão, vídeo...) se fazem presentes virtualmente, através do que imprimiram, em termos de imagem e som, na memória dos sujeitos professores ou alunos. A autora enfatiza que nas nossas escolas, embora haja exceções, a carência é mais de "conversa" do que de recursos.

Dessa forma, o estudo Kenski (1997) sugere que o professor deve atuar como "líder de opinião", que resgata as mensagens trazidas para a sala, coloca-as em discussão e orienta o processamento das informações de forma crítica e conjunta. É evidente que tal forma de conceber o trabalho do professor implica em constante atualização em seus conteúdos e, também, didaticamente que requer a aprendizagem de possibilidades tecnológicas acessíveis à sociedade, bem como na visualização do professor como aquele que promoverá o diálogo entre os alunos e os conhecimentos. Reforça-se também neste texto a concepção de professor como mediador e a idéia de que o processo educativo formalizado na escola deve preparar os estudantes para enfrentar os desafios em constante ampliação e complexificação, desenvolvendo um ensino que possibilite a participação, favoreça o exercício da democracia, o respeito às diferenças, entre outras coisas. Em termos dos recursos, Kenski sinaliza no

sentido de que o professor tem em mãos um recurso poderoso que deve ser utilizado, ou seja, as próprias pessoas que interagem no processo de ensino-aprendizagem – alunos e professor.

Compreendendo que o estudo das relações entre ensino e avaliação deve passar pela análise das formas de organização do trabalho pedagógico, Veiga (1997) assim procede no texto intitulado *Ensino e Avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico*. Com a argumentação apresentada por essa autora, entendemos que, na atualidade, a questão da identidade vêm se colocando como desafio tanto institucional quanto pessoal/profissional, à escola e ao professor. Um dos caminhos para o enfrentamento desse desafio, segundo aponta Veiga (1997), seria a construção do projeto político-pedagógico da escola. Nessa tarefa, novas formas de organização do trabalho podem e devem emergir, nas quais a avaliação poderia ser assumida como oportunidade de ação-reflexão e com papel diagnóstico, e a vivência democrática e a constituição da autonomia, tão reclamadas, poderiam ser propiciadas.

Veiga comenta, nesse estudo, que persiste na educação a avaliação classificatória e indica caminhos para a mudança na concepção da prática avaliativa. Isso, com base em análises de como tal prática vem sendo desenvolvida e problematizada. Essa autora destaca a preocupação dos profissionais da educação com esse aspecto do processo de ensino, mas o que nos interessa evidenciar é a ênfase da mesma na necessidade de fortalecimento da prática crítica e reflexiva, desenvolvida de forma individual e conjunta, na escola. Em termos do professor, isso requer uma postura investigativa, questionadora, ativa e criativa de reflexão e ação.

Parece-nos que essa idéia vai ao encontro do pensamento que Nóvoa tem enfatizado em seus textos e que também expressou numa palestra proferida aqui no Brasil. Ou seja, a nosso

ver, a construção do projeto político pedagógico da escola requer reflexão coletiva, implica práticas de partilha, de colaboração, e, sob essas bases, entendemos que tal construção, por um lado, nega a lógica de que autoridade e competição são elementos chave de uma educação de qualidade, e, por outro lado, afirma a necessidade de democracia e participação dentro da escola. Na oportunidade, o professor Nóvoa destacou, ainda, que as políticas educacionais sejam coerentes com a idéia de profissão docente alinhada sobre os ideais de democracia e participação e não sobre os ideais da autoridade e da competição, tendência à qual devemos estar atentos. Ele insistiu na idéia de basearmos a formação de professores numa reflexão partilhada dos próprios professores sobre suas práticas, numa reflexão dos professores e numa análise coletiva sobre as práticas das escolas e reafirmou que tal formação deve ser concebida como uma prática de desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo argumenta Veiga (1998a), ao construir um projeto político-pedagógico, organiza-se, coletivamente, o trabalho da escola como um todo. Nessa perspectiva, a autora evidencia a indissociabilidade entre as dimensões políticas e pedagógicas, destacando, assim, as implicações políticas da prática docente.

Nesse estudo, destacamos que "as novas formas [de organização do trabalho na escola] têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis" (Freitas apud Veiga, 1998a:15) a mudanças estruturais. A questão que parece estar aí colocada é que, tendo em vista a relação escola-sociedade, a busca da qualidade do processo pedagógico e da instituição escolar passa pela discussão das formas de exercício do poder na escola, ou seja, pela descentralização, pela constituição de novas relações de poder.

Lembramos que a falência dos modelos de organização do trabalho taylorista e fordista, predominantes até os anos 70 na indústria mundial, no bojo da revolução tecnológica, contribuiu para que surgisse a idéia da necessidade de criação de novas modalidades de organização. Na escola, a tendência ou busca, nesse sentido, também pode ser apontada através da implantação da gestão democrática.

Conforme Veiga (1998b), tal forma de gestão tem algumas implicações, entre as quais, a problematização da estrutura escolar, tendo em vista a socialização do poder. Essa autora assinala, ainda, que uma mudança nesse sentido contribuiria para minimizar o individualismo, suprimir a exploração, superar a opressão, anular a dependência da escola em relação a certos órgãos intermediários na estrutura do sistema educacional. Entretanto, vale lembrar que a consolidação da gestão democrática implica a concepção de professor como sujeito crítico, autônomo.

Nessa perspectiva, a argumentação apresentada por Veiga é no sentido de que a valorização do magistério deva ser um dos pontos centrais da discussão do projeto político-pedagógico e de que a melhoria do ensino implique profissionalização do magistério. Em outros termos, a qualidade do ensino e de seus resultados requer um repensar da formação profissional e a valorização dos profissionais da educação, uma articulação entre as instituições formadoras e a rede de ensino. Entendemos que, no momento atual, essa profissionalização de que fala Veiga está sendo concebida como um processo sempre inacabado, no qual a formação continuada centrada na escola, comprometida com a construção da sua identidade institucional e dos profissionais que aí atuam, vem se apresentando como um imperativo.

Conforme a literatura contemporânea sobre programas de formação continuada, nessa perspectiva, tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos professores articulado com as escolas e salas de aula (Veiga, 1998a:20). Portanto, um dos desafios que se coloca às escolas e aos professores é de forma comprometida, que uma das suas finalidades é possibilitar a construção pedagógica na formação dos profissionais da educação

Assim, para realizar um ensino de qualidade é necessário romper com a forma atual de organização do trabalho (centralizada)⁸³. Nesse contexto, a construção coletiva do projeto político-pedagógico como um instrumento de luta e contraposição ao exercício do poder de forma centralizada. Tal alternativa parece abrir a possibilidade para que através da análise da estrutura organizacional da escola se possa, nesse processo coletivo, questionar o poder (modalidades, estratégias, dispositivos, etc.) e os conflitos nele envolvidos.

O estímulo à participação de todos, requerido em um projeto dessa natureza, passa pela "revisão das atribuições específicas de cada um da distribuição do poder e da descentralização do processo de decisão". Sugere-se, assim, que todo esforço no sentido de gestar uma nova organização pedagógica deve considerar as condições concretas presentes na escola, assim como, os conflitos existentes no interior da escola, as rupturas propiciadas e discutidas nessa reflexão de Veiga, entendemos que, como parte do movimento de luta dos educadores, que vêm se desenvolvendo desde o início da década de 80, esse projeto político-pedagógico

⁸³ Cabe retomar, como aponta Resende (1995), a influência sofrendo, a partir da década de 80, de um movimento internacional preocupado em reafirmar a organização da classe trabalhadora, através de novas formas de organização do trabalho (tecnologia, produção, qualidade total). Assim, a necessidade de repensar a organização do Estado e da escola parece estar colocada.

pode indicar caminhos no sentido da ampliação das possibilidades e do ritmo das mudanças necessárias à escola nos dias atuais.

No que diz respeito a esse projeto destacamos, com base no estudo de Antônia Carvalho Bussmann (1998), que no processo de sua constituição vai se delineando, coletivamente, uma concepção de professor, a partir das competências que vão sendo expressas na expectativa com relação à pessoa que exerce o magistério como profissão e à atuação dela.

Todavia, Bussmann sugere, na sua argumentação, que liderança e firmeza, por exemplo, são características necessárias à competência pedagógica, ética e profissional, são condição para o desenvolvimento de uma prática pedagógica democrática. Ela sinaliza no sentido de que o professor deve ser um “provocador”, sua intervenção (a do professor) deve propiciar conflitos cognitivos que impulsionem os alunos a criarem novos conhecimentos, e, como coordenador desse processo, o docente deve encaminhar e viabilizar as ações propostas com segurança.

Focalizando a questão das relações de poder, Resende (1998) destaca que a construção da individualidade é importante porque nela está presente a dialética do universal e do particular, ou em outros termos, das objetivações e subjetivações. Esta acrescenta, ainda, que “o ser singular constrói-se durante sua existência” (Resende, 1998:57). Assim, a história de vida de cada um vai delineando os limites e as possibilidades das pessoas, no caso do docente, vai interferindo na sua maneira de “ser professor”, ou seja na construção da sua subjetividade. Entretanto, Resende assinala que diferenças ou, mais especificamente, as divergências em termos pedagógicos se evidenciam nas práticas não discursivas presentes no cotidiano escolar.

Todavia, é importante observar que analisar o cotidiano, “analisar o projeto pedagógico, a valorização do aluno e do profissional da educação, enfim a escola como um todo é analisar

também as relações de poder que se efetivam em seu interior” (Resende, 1995:32). Nesse sentido, algumas pistas teóricas são oferecidas por Resende (1995 e 1998). Apesar das várias possibilidades de abordagem, essa autora alicerçou suas análises no pensamento de Antonio Gramsci e Michel Foucault por entender que as construções acerca da categoria poder, elaboradas por esses pensadores, são complementares. Na visão de Resende, o primeiro privilegia o enfoque da dimensão macro do poder (aspectos abrangentes como classes sociais, estruturas) e o segundo, a dimensão micro (aspectos relacionados às múltiplas formas de dominação, aos mecanismos infinitamente pequenos presentes no cotidiano).

Na visão de Resende, a discussão das relações de poder na escola deve ser ampliada, e pensá-las a partir das diferentes óticas pode ser um caminho possível. Ela indica, também, que embora possamos encontrar nuances democráticas nas diretrizes que regem a escola, no fluxo do poder, persistem ações antidemocráticas. Daí a urgência de oportunizar condições para que os discursos se efetivem na prática e a necessidade do compromisso efetivo tanto das esferas mais altas do poder quanto daquelas que atuam diretamente na escola.

Tanto no relato do estudo de caso desenvolvido por Resende (1995), quanto no decorrer do texto como um todo, essa autora procura enfatizar a necessidade da pesquisa, da exploração/conhecimento do cotidiano, da ação coletiva, a influência das histórias de vida na definição do modo ser professor, a necessidade de auto conhecimento e de (re)elaboração teórico-prática, de nos percebermos como "historiadores e co-autores deste mundo".

A mudança pessoal é apresentada por Resende (1995 e 1998) como condição indispensável às transformações mais amplas e, nesse sentido, dá-se destaque para o fato de que é preciso que o professor se disponha a reconstruir sua formação e a autogerir seu aprimoramento profissional. Em suma, em seu discurso, Resende ensina que os profissionais

da educação que se pretendem democráticos devem manter-se abertos à análise das diferentes formas de relação de poder presentes no cotidiano escolar, à possibilidade de revisão dos saberes historicamente construídos, à confrontação entre o discurso e a prática, à busca da competência necessária via formação continuada, à construção coletiva do projeto político-pedagógico.

Resende (1995) menciona um aspecto que apontamos, anteriormente, ou seja, de que por um longo tempo, o discurso científico-pedagógico esteve fundado na idéia de que “nascia-se professor”, na idéia de que o “dom” prescindia o caráter formativo e que só a partir da década de 70, com a emergência das críticas a essa postura que o preparo técnico-político passou a ser valorizado e que a Didática passou a conceber a identidade do professor como objeto de construção. Essa autora retoma a questão do ensino como arte, e, nesse ponto, lembramos o argumento foucaultiano segundo o qual a forma como cada um se relaciona consigo mesmo, no seu dia-a-dia, é uma atividade criativa, ou seja, nós criamos a nós mesmos como uma obra de arte que está sempre inacabada (Foucault, 1995b). Parece oportuno registrar que o discurso científico-educacional, produzido neste final de século, tem enfatizado a questão ética⁸⁴.

Retomo, neste ponto, o estudo realizado por Carmen Moreira de Castro Neves (1998) no qual se discute a estrita vinculação entre autonomia e projeto político-pedagógico da escola. A diversidade de definições e enfoques de autonomia⁸⁵, bem como a existência de uma dimensão ética no conceito de autonomia é assinalada nesse trabalho.

⁸⁴ Contudo, vale destacar a idéia de que não devemos nos iludir com o crescimento do ético, expressa pelo professor-doutor Janine Ribeiro em 1994 (VII Endipe), que é retomada no estudo de Resende (1995). Essa autora parece sugerir que apesar do discurso, repetidas vezes, indicar a necessidade de definição de um estatuto ético, as ilegalidades continuam, e persiste a dificuldade na distinção do que é realmente importante e do que é apenas detalhe no contexto educacional e social em geral

⁸⁵ Durante a elaboração desse estudo que resultou no seu trabalho de dissertação, Neves elaborou a seguinte definição /conceito: “autonomia é a possibilidade de e a capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político pedagógico que seja relevante à comunidade e à escola” (Neves, 1998:113).

A argumentação apresentada por Neves (1998) é no sentido de que com autonomia é possível democratizar, internamente, a escola pública. Entretanto, no que tange aos professores, essa democratização implica cobrar, de forma veemente, o seu compromisso ético-profissional de servir ao público, educando-o. Na perspectiva de Neves, a implantação de uma nova ordem política com base na autonomia requer uma mudança de percepção em relação aos professores, ou seja, considerá-los como pessoas e não como recursos

A análise apresentada no estudo de Neves (1998) indica que a autonomia é *outorgada* (por lei) e *conquistada* (nos confrontos cotidianos). Aí afirma-se, também, que essa é uma categoria densa que abrange aspectos relacionados às esferas política, filosófica, administrativa, econômica, jurídica, sociocultural e pedagógica. Portanto, para implantar um espaço de autonomia no âmbito da educação pública inserida no complexo cenário deste final de século, exige-se, além de outras coisas, compromisso e competência ético-profissional. Em outros termos, criar um espaço de autonomia requer certas capacidades, pessoais, traduzidas em habilitação e habilidades, tais como: de elaboração e processamento de informações, de argumentação, de análise crítica, de negociação, de liderança, de inovar, de manter-se sintonizado aos avanços tecnológicos e às modernas técnicas. Com isso Neves parece destacar que a defesa da autonomia para a escola envolve uma revisão e um posicionamento frente à questão da formação dos profissionais que atuam na escola, das condições de trabalho desses e de outros aspectos relacionados à profissão professor, como plano de carreira, salários, ética, etc.

Entendendo que aceitar a categoria autonomia implica realizar uma transformação paradigmática, especialmente no que tange à política, ao planejamento e à gestão educacionais, a autora sinaliza no sentido de uma agenda de mudanças necessárias e

interligadas. Entre as citadas por Neves, observamos algumas relacionadas à cultura político-administrativa (a questão do exercício do poder e do estatuto do saber), ao compromisso dos profissionais da educação e suas responsabilidades (compromisso ético-profissional), já que numa escola autônoma as responsabilidades são compartilhadas entre os envolvidos. Assim, a nosso ver, esse discurso pode ser inserido entre aqueles que sublinham a importância e a necessidade de consideração e reflexão acerca da questão ética, do movimento dialético que articula cultura, subjetividade e normalização.

Anna Rosa F. Santiago (1998) sugere que o discurso acadêmico, frequentemente, insiste na crítica aos aportes teóricos das práticas educativas vigentes, na necessidade de buscar alternativas para a crise da educação, da escola e dos profissionais que nela atuam. Ela afirma que "uma prática pedagógica consciente e conscientizadora [voltada para a transformação] requer profissionalização (formação adequada e atualização)..." (Santiago, 1998:162) e admite que esta se constitui, no contexto atual, um dos desafios com os quais os educadores se defrontam.

Antes de focalizar de modo mais específico a questão da profissão "professor", gostaríamos de observar que a literatura contemporânea apresenta um discurso um tanto ambíguo sobre os professores. Ora eles são alvo de desconfiança, de denúncia (desqualificação, formação deficiente, etc.), ora são considerados essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural. A expansão das ciências da educação, conforme indicou Nóvoa⁸⁶, parece estar produzindo um efeito perverso, ou seja, ao mesmo tempo em que propicia a produção de discursos que falam da autonomia profissional, de inovação, de professor reflexivo, de formação contínua, etc., têm produzido uma certa

⁸⁶ Na palestra *Os professores na virada do milênio: o futuro ainda demora?* – promovida pelo Sindicato dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro em 13/09/99/ UERJ.

asfixia dos movimentos autônomos dos professores, e, por essa via, acabam trazendo alguma incapacidade para lançar práticas pedagógicas inovadoras. Para esse estudioso o trabalho dos professores no próximo século precisa ser imaginado a partir de um novo entendimento das políticas, da formação, das práticas e do associativismo, hoje.

Na bibliografia pesquisada, além das concepções de curso e de professor, identificamos, também, formas diferenciadas de conceber a profissão "professor". Embora já tenhamos, de certa forma, sinalizado nesse sentido ao tratar das diretrizes que vêm norteando os cursos de Didática e as formas de ser professor cabe, ainda, retomar algumas idéias apresentadas na literatura acerca da dimensão profissional da atividade docente.

Pelo percurso histórico traçado, anteriormente, é possível perceber que as pessoas que se dedicavam ao ofício de educar foram enquadrados como um corpo profissional a partir da intervenção do Estado no campo da educação. Contudo, é necessário considerar que tal atividade tem sua gênese nas ordens religiosas e que os alicerces fundacionais da profissão docente estão marcados pela busca de estímulos fora do ensino, pela visão funcionarizada do professorado⁸⁷, pela adoção de um modelo de regulação via mecanismos burocráticos⁸⁸, por uma formação baseada em currículos com tendência ao reducionismo e à dicotomização, bem como pela adesão a um estatuto pedagógico e ético produzido por teóricos e especialistas de diversos campos.

Segundo Nóvoa (1992a), a indefinição do estatuto dos professores, somada ao relativo isolamento social a que estavam submetidos, levou-os a buscar uma identidade profissional. Nesse sentido, esse autor assinala que a crença generalizada nas potencialidades da escola e

⁸⁷ Que pela ação estatal foram homogeneizados, unificados e hierarquizados. enfim, tornaram-se funcionários do Estado).

⁸⁸ Visto que a profissão professor se configurou no bojo da organização burocrática dos sistemas escolares e sua prática está subordinada a normas coletivas, a coordenadas político-administrativas.

na sua expansão contribuiu para alimentar a procura de unidade. Ele destaca, também, que o Movimento da Escola Nova, conjugando projetos diversos (cultural, científico e profissional), contribuiu na configuração de um modelo idealizado de professor profissional, cujo retrato apresentava os seguintes contornos: exercer a docência como atividade principal e permanente; obter confirmação da condição de profissional via um documento/licença oficial, ter formação especializada seguida em instituição específica para o magistério profissional; participar em associações profissionais; dominar um saber teórico-prático; aderir a um conjunto de normas e de valores que regulam as relações pedagógicas e interpessoais.

Entretanto, a brecha entre essa visão idealizada e a realidade concreta do ensino, as referências cruzadas na constituição de sua prática (a do apóstolo, do sacerdote e do funcionário), a ambigüidade do estatuto dos professores oportunizaram o surgimento de tendências opostas, ou seja, à profissionalização e à desprofissionalização ou proletarização, que hoje travam seus embastes no discurso acerca da dimensão profissional da atividade docente.

Parece oportuno lembrar que, desde o final da década de 70, estudiosos do campo da educação já assinalavam a dificuldade de plena aplicação do conceito de profissão à ocupação de professor. Nesse sentido, com base nos critérios para constituição de uma profissão propostos por Myron Lieberman (1956), Menga Lüdke (1996) chama atenção para as múltiplas dificuldades para a classificação do professor como profissional. Ela destaca que Maria Inez S. B. Tambini (1979) teria sugerido que os critérios para tal classificação apresentam um “tipo ideal” de profissão do qual a docência estaria bem afastada.

Retomando o livro Metodologia do Ensino Superior, de autoria de Imídio Nérici⁸⁹, autor considerado na análise dos programas de Didática no Estado do Rio de Janeiro⁹⁰ como tradicional dentro da literatura didática brasileira, observamos que embora a atividade docente receba diferentes denominações, conforme os critérios para classificação das profissões, esse autor não faz nenhuma referência quanto às dificuldades acima mencionadas⁹¹. Portanto, embora Nérici não estivesse discutindo, especificamente, a profissão “professor” e sim a necessidade e importância da orientação profissional, não encontramos, nessa publicação, indicação de questionamento quanto à possibilidade de enquadramento da atividade docente como profissão e do professor como profissional.

Em outra obra publicada por esse mesmo autor –na década de oitenta –ele dedica uma parte para discutir, especificamente, a questões relacionadas ao professor – conceito, condições para o magistério, como deve agir. Entretanto, também não observamos aí⁹², indício de problematização do caráter profissional da atividade docente.

Consideramos oportuno destacar o fato de Lüdke argumentar que “entre o tipo ideal (ou idealizado) de professor e o “profissional real, de carne e osso, que executa seu trabalho, passam, em cada período histórico, concepções até conflitantes” (Lüdke, 1996:69), e que esse é um aspecto que dificulta o pensar a formação docente. Os envolvidos nessa tarefa sofrem pressões distintas, diversas e até contraditórias, “que vão desde o atendimento às exigências do sistema até o compromisso com a formação de um educador crítico” (idem:69-70).

⁸⁹ Vale destacar que um título desse autor aparece na bibliografia básica de curso de Didática desenvolvido na década de noventa, conforme informação obtida – via planos de curso – no estudo exploratório realizado no decorrer deste trabalho, mas a publicação a qual estamos nos referindo não foi listada em nenhum dos planos aos quais tivemos acesso.

⁹⁰ Tal análise foi efetuada pela Equipe de Didática da PUC/RJ no início dos anos oitenta.

⁹¹ Nesse sentido ver Nérici, Imídeo. Metodologia do ensino superior. 2 ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973, p. 72-78.

⁹² Nérici, Imídeo G. Didática: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1983, p. 29-32.

Segundo esse estudo de Lüdke, no início da década de 70, pesquisadores americanos, como Dan Lortie, atribuíram à ocupação de educador de 1º grau um caráter “quando muito parcialmente profissional” (Lortie apud Lüdke, 1996:71). Nesse sentido, com base no estudo desenvolvido por Elza D. M. Cysneiros (1980), Lüdke indica que, no contexto brasileiro, a situação não era muito diferente. Ou seja, também entre nós, o magistério primário era visto como uma semi-profissão e uma das alternativas apontadas por Cysneiros para a profissionalização dos professores primários foi a preparação desses em nível superior.

Além de Lüdke (1996), muitos outros estudiosos (Enguita, 1991, Cysneiros, 1980, Lortie, 1973, Blanche Geer, 1973, Gaucira Louro, 1989, Marcelo Garcia, 1995) têm associado o rebaixamento do “status” desse tipo de atividade ao processo de feminização⁹³ ocorrido na carreira do magistério. Na literatura pedagógica são muitos os estudos que apontam tal processo como um dos condicionantes da desprofissionalização docente, como causa e sintoma da proletarização do magistério.

Paradoxalmente, como indica Álvaro Moreira Hypolito (1999), se por um lado o fenômeno da feminização, hoje naturalizado (parecendo extremamente natural), foi alvo de resistências e significou um avanço, podendo ser entendido como parte da emancipação feminina, por outro lado, é inegável que seguiu emparelhado com processos desqualificadores e desprofissionalizantes. Além disso, Hypolito apresenta indícios de que com a feminização formas específicas de resistência foram introduzidas no exercício do magistério⁹⁴.

⁹³ Hypolito (1999) assinala que como processo de longa duração a feminização do magistério tem tido importância ímpar no processo de profissionalização. Além disso, constitui-se num tema complexo com inúmeras possibilidades de análise. Numa nota de rodapé, esse autor menciona que já existem pesquisas indicando uma tendência de desfeminização e registra a necessidade de discutir urgentemente tal informação.

⁹⁴ Particularmente, formas silenciosas de resistência a mudanças na organização do trabalho na escola.

No que tange à constituição de identidade, em estudo sobre questões de gênero e formação de professores, Silvia Alicia Martinez (1998) aponta para a necessidade de entendermos como as identidades genericamente são construídas pelos sujeitos, para daí relacioná-las a uma série de atividades, de organizações e representações sociais, historicamente específicas.

As idéias apresentadas por Martinez apontam no sentido de que cada pessoa tem uma imagem do que é que vai se formando através de diferentes experiências vividas, a partir dos modelos que nos oferece a sociedade e que constituem o marco de referência do nosso eu. Nessa perspectiva, a identidade pessoal e a profissional podem ser entendidas como constituídas/aprendidas num processo continuado e dinâmico. Para António Nóvoa, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento chave da socialização e da configuração profissional” (Nóvoa, 1997:18). A nosso ver, a idéia, de que a “construção da identidade de gênero envolve um permanente processo de acomodação e resistência às situações contraditórias que se apresentam...” (Anyon apud Martinez, 1998:265), parece sinalizar que podemos admitir tal processo também na constituição da identidade pessoal e profissional – uma vez que entendemos não ser possível separar o eu profissional do eu pessoal.

A argumentação de Mariano Fernández Enguita (1991) é no sentido de que a posição do docente é ambivalente. Segundo suas análises, em termos sociológicos, o professor pode ser considerado como semiprofissional⁹⁵, embora ele reconheça a diversidade de maneiras possíveis para se definir uma profissão. A imagem que se fixou, dos professores, na segunda

⁹⁵ Sacristán (1992:71) também assume essa postura.

metade do século XIX, como um "entre dois" (Nóvoa, 1992:18), parece traduzir-se hoje na posição instável e intermediária dos docentes entre o profissionalismo e a proletarização.

Os docentes apresentam traços próprios dos grupos profissionais, tais como, reconhecimento de competência, o serviço à humanidade, um campo demarcado, embora só parcialmente, gozem de relativa autonomia e influenciem na formação e no acesso à profissão, contudo, também compartilham algumas características com a classe operária. Entre essas, apontamos que são assalariados, recebem regulamentações sobre o "quê" e o "como" ensinar, seu trabalho encontra-se dividido, exigindo conhecimento parcelarizado, produzem um sobretabalho e mais-valia, se considerarmos os docentes que atuam na esfera das organizações particulares de educação. Assim, os professores ficam a meio caminho da inserção no tipo de relação social de produção e de processo de trabalho capitalista.

Para António Nóvoa, a autonomia e o controle são questões relevantes quando se discute acerca da identidade profissional, pois o processo identitário passa pelo estatuto do saber e pela "capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho" (Nóvoa, 1995:17). Esse autor enfatiza o imbricamento entre dimensão profissional e pessoal. Nesse sentido, as categorias de pertença a um grupo profissional e a situação do sujeito em relação aos outros marca a identidade pessoal e vice-versa (Lipianski apud Moita, 1995:115).

Contudo, parece necessário assinalar a dificuldade existente nos espaços institucionais de mobilizar aspectos da dimensão pessoal,

de equacionar a profissão à luz da pessoa (e vice-versa), de aceitar que por trás de uma -logia (uma razão) há sempre uma -filia (um sentimento), que o auto e o hetero são dificilmente separáveis, que (repita-se a formulação sartreana) o homem define-se pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele (Nóvoa, 1995:25).

Através da nossa vivência no campo educacional e da trajetória percorrida pelos professores ao longo da história, observamos que, num certo momento, os professores deram sinais de politização expressando a necessidade de se colocarem como assalariados. Eles se auto denominaram "trabalhadores da educação". Segundo sugere Menga Lüdke, "a visão do educador como trabalhador e de sua inserção no sistema de produção" (Lüdke, 1996:72) foi uma forma, uma alternativa encontrada, no final da década de 70, para "ajudá-lo a caminhar no sentido de uma mais clara definição profissional" (idem). Nessa época, se reivindicava a identificação dos professores com os demais trabalhadores e repudiava-se a visão da atividade educacional como um sacerdócio⁹⁶.

Hoje, no entanto, muita coisa mudou. Parece que os professores empregam suas forças para moverem-se no sentido contrário, ou seja, procuram marcar e reforçar o que os difere dos trabalhadores em geral. Nas últimas décadas, a ênfase parece recair sobre aspectos da dimensão profissional e as reivindicações no sentido do reconhecimento dos professores como profissionais. Essa tem sido uma forma de expressão da politização e de resistência dos docentes ao processo de proletarização em curso.

Enquanto os modelos taylorista e fordista (individualizadores, parcializadores e despersonalizantes) do trabalho se expandiam no campo educacional, os professores se irmanaram aos demais trabalhadores na luta contra a sujeição a tais modelos e pela democracia, na contestação ao modo de produção vigente. Com as mudanças relacionadas às novas necessidades das economias de produção flexível e ao surgimento do "toyotismo ou ohnonismo" (novo modelo de organização do trabalho baseado nos princípios de flexibilidade e de multifuncionalidade), o campo da educação passou a enfatizar o trabalho em equipe e,

⁹⁶ Conforme indica Lüdke (1996), esse repúdio está bem marcado na carta de princípios apresentada no artigo ANDE (Associação Nacional de Educação) Educação e sociedade, (5): 138, jan. 1980.

nesse bojo, os professores buscaram evidenciar a sua especificidade afirmando a sua profissionalidade⁹⁷.

Mary Louise Holly (1995) destaca que uma forma de conceber o professor profissional é utilizando o conceito de professor-investigador que se caracteriza por uma curiosidade estável, um espírito céptico, ou seja, pela prática da "investigação autocrítica sistemática" (Sthenhouse apud Holly, 1995:85). Nessa perspectiva, a experiência por si só não basta, tendo em vista que algumas vezes ela pode ser apenas um exercício repetitivo. Temos que aprender a tirar sentido da experiência, a não ter medo de falhar e de reconhecer nossas próprias falhas, a abrir espaço para a reflexão coletiva sobre nossas práticas.

Assim, talvez possamos nos dirigir para o reino da conectividade, "no qual novos despertares nos levam para além das fronteiras das formas convencionais de pensar" (Kincheloe, 1997:110), da colegialidade sugerida por Nóvoa⁹⁸ como capaz de dar à profissão docente maior possibilidade de negociação, de autonomia, de atuação em outras instâncias. Entretanto, parece necessário considerar que os docentes, em geral, foram socializando-se como professor, foram construindo uma idéia daquilo que significa ser professor ou professora, em uma estrutura e tradição disciplinares.

Enguita (1991) aponta vários aspectos favoráveis e desfavoráveis ao processo de proletarização, bem como ao de profissionalização. Ele ressalta que, ao considerar o embate entre tais tendências, deve-se levar em conta a diversidade interna existente no grupo dos docentes em geral. Para esse estudioso, a visualização da fragmentação intra-profissionais da

⁹⁷ Uma profissionalidade que se define por uma série de critérios: técnicos, científicos, éticos, relacionais, de compromisso com a educação de todas as crianças e não apenas de algumas. Uma profissionalidade que segundo Nóvoa têm enfatizado, em seus livros e palestras, se define no cruzamento das dimensões pública e privada e implica, necessariamente, partilha de idéias, ações, dilemas, dificuldades, avanços etc...

⁹⁸ Na palestra *Os professores na virada do milênio: o futuro ainda demora?* proferida em 13/09/99/ UERJ.

educação possibilita evidenciar as dificuldades para articulação conjunta dos docentes no sentido da constituição e implementação de propostas em direção à profissionalização.

Nesse sentido, Nóvoa (1997) destaca que a ausência de um projeto coletivo da classe docente dificultou a afirmação social dos professores portugueses⁹⁹ e que a profissão docente está sob a influência desses dois processos antagônicos que podem ser sintetizados da seguinte forma:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre concepção e a execução, a standardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à atividade laboral" (Mark Ginsburg apud Nóvoa, 1997:23-24).

Vale destacar ainda certos pontos assinalados na argumentação de Thomas S. Popkewitz (1997), no estudo sobre profissionalização e formação de professores. Ele ressalta o fato de que a palavra profissão é uma construção social e, como tal, pode assumir vários conceitos conforme as condições sociais em que são utilizados. Nessa perspectiva, assumir um concepção de profissão ou de profissional é impor uma lente interpretativa.

Se por um lado, Popkewitz chama atenção para o fato de que rotular o professor como profissional é mais do que uma declaração pública de confiança, pois tal qualificação "é uma categoria social que concede posição social e privilégios a determinados grupos" (Popkewitz, 1997:40), por outro lado, cabe assinalar, com base no que sugere a análise de J. Gimeno Sacristán (1992), que os profissionais do ensino definem os contornos da profissão professor pelas práticas discursivas e extra-discursivas, regras e conhecimentos que valorizam na atividade pedagógica. Não esquecendo, no entanto, que tais práticas, regras e conhecimentos

⁹⁹ Pelas indicações encontradas na literatura pesquisada parece ser também o caso dos professores brasileiros.

se configuram no bojo de relações (diversas, amplas e complexas) que extrapolam o campo da educação e que, com base no aporte teórico foucaultiano consideramos como perpassadas por questões de poder.

Na perspectiva de Nóvoa (1995), estamos nos voltando para a constituição de uma nova cultura profissional na qual ganha ênfase a dimensão pessoal do professor e se pensa em termos de desenvolvimento profissional que possibilitam o surgimento de propostas de formação continuada e a valorização da reflexão.

Antes de finalizar este capítulo lembramos que este trabalho não teve como propósito esgotar toda a produção no campo da educação. Entretanto, na nossa “visita” à literatura da educação, partindo de uma retrospectiva histórica, na qual situamos a institucionalização da prática do magistério, da Didática como campo de estudos, da escola pública moderna, da Didática enquanto disciplina dos cursos de formação de professores, tentamos sinalizar alguns temas presentes no discurso científico acerca da formação de professores, do professor e da profissão professor. Entre essas, cabe lembrar a questão dos paradigmas ou modelos de racionalidade que orientam a formação e a profissão “professor”, caminhos, desafios e alternativas apontados em relação à formação, ao professor e à profissionalização, concepções de didática, de professor, de profissão, de pesquisa, entre outras, o lugar da pesquisa na formação do professor, questões relativas ao saber, ao poder e ao ser professor, na atualidade.

Nesse processo, fomos deixando algumas pistas das possibilidades de cruzar o discurso científico-pedagógico com as elaborações foucaultianas. Algumas serão resgatadas na nossa análise, outras, porém, poderão ser objeto de novos estudos. Mesmo reconhecendo que o conhecimento é infundável e que a análise que faremos indicará uma possibilidade, entre tantas outras, de estudar a formação de professores enquanto formação de identidade,

acreditamos que as idéias aqui expostas são significativas para os que pretendem refletir sobre formação de professores, uma vez que algumas universidades públicas têm norteado seus cursos de Didática por elas¹⁰⁰. Outro aspecto que consideramos importante mencionar é que o imbricamento entre as concepções de curso, de professor e de profissional parece sugerir uma certa linearidade entre tais aspectos, entretanto, muitas vezes, tais concepções apresentam pontos contraditórios que repercutem e dificultam a superação da crise instalada na educação em geral.

Entendemos que o trabalho docente tem múltiplas dimensões e com base nos estudos de Maria Helena Cavaco (1992) sobre o *Ofício do professor* e de Valeska Fortes de Oliveira (1998) sobre *Histórias de professor e processos de formação/subjetivação* consideramos que o processo identitário (do curso, do professor e do profissional) é um constante devir, no qual referências diversas se cruzam, se conflitam. Portanto, é nessa perspectiva que pretendemos dar seqüência ao nosso trabalho discutindo os limites e possibilidades da dimensão epistemológica na constituição das múltiplas identidades docentes.

¹⁰⁰ Conforme alguns planos de ensino aos quais tivemos acesso durante este estudo, algumas universidades públicas – UFMT, UERJ e UFRJ – têm utilizado esse referencial como base dos cursos de didática do bacharelado em Pedagogia.

CAPÍTULO III - UMA TENTATIVA DE LANÇAR NOVOS OLHARES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“As profissões e as ciências Humanas criam os conceitos e as normas que constituem aquilo que significa ser uma pessoa. Eles moldam e produzem “humanidade” ... Os educadores, por exemplo, desenvolvem teorias sobre como ensinar e controlar melhor os estudantes, mas eles também desenvolvem instrumentos e justificações que são usados para determinar o que os estudantes podem fazer e, em última análise, o que eles pensam sobre si próprios. Os indivíduos acabam por ser definidos (e autodefinidos) em termos de sua “distância” de normas definidoras”.

Mark Selman (1988)

Após a pesquisa bibliográfica, retomaremos alguns aspectos e idéias presentes na literatura da educação que sustentam os cursos de formação de professores, buscando estabelecer relações com o pensamento de Michel Foucault, como já anunciamos no capítulo anterior, e, nesse processo, pensarmos a formação acadêmica para o exercício do magistério e a constituição da identidade "professor".

Vários estudiosos têm demonstrado as amplas possibilidades abertas para pesquisas e análises no campo da educação a partir da perspectiva analítica de Michel Foucault e de suas elaborações conceituais. Assim, apresentaremos a seguir uma análise (a nossa) que procura apontar possibilidades de utilização do pensamento de Foucault como “ferramenta” de análise no campo da formação de professores. Esta se inscreve no contexto da literatura da educação como uma tentativa que tem suas limitações mas que materializa o esforço de contribuir na superação dos desafios que ora se colocam aos formadores de professores.

Pelo material consultado, observamos que o discurso acerca da educação e da formação de professores foi se modificando e diversificando ao longo do tempo e das condições propiciadas pelas mudanças econômicas, culturais, políticas, éticas, epistemológicas. A nosso

ver, a presença na literatura científico-pedagógica de várias tendências e concepções, relacionadas à Didática, aos cursos de formação de professores, à profissão professor, entre outras, indica que a polifonia e a heterogeneidade são características do campo educacional. Entretanto, percebemos que, em determinados momentos certos discursos são mais bem aceitos (mais eloqüentes).

Na retrospectiva histórica da educação, observamos que o aparecimento da escola e da pedagogia estão ligados a um projeto de dominação que sustenta e é sustentado pela verdade científica, universal, neutra e objetiva. Lembramos, no entanto, que o conhecimento objetivo é produto de um processo histórico, e, como diz Foucault,

a humanidade não progride lentamente, de combate em combate, até uma reciprocidade universal, em que as regras substituiriam para sempre a guerra, ela instala cada uma de suas violências em um sistema de regras e prossegue assim, de dominação em dominação (Foucault, 1996:25).

A partir dos instrumentos criados por Foucault, consideramos ser possível identificar a proposta educativa comeniana como um esforço de disciplinarização¹⁰¹ da escola e do ensino. Tal esforço decorre, em grande parte, do movimento de resistência ao poder hegemônico da Igreja e da necessidade de criar as condições objetivas para a superação de certas relações,

¹⁰¹ Júlia Varela (1994) aborda essa disciplinarização a partir da noção de pedagogização do conhecimento. Essa estudiosa destaca que no começo da Idade Moderna iniciaram processos destinados à moralização dos conhecimentos e ao modelamento dos sujeitos moralizados segundo as normas católicas e protestantes, ou seja, disciplinarização dos saberes e a tentativa de construção de um tipo de sujeito (para o qual as riquezas se convertessem num fim em si mesmas, para o qual profissão e vocação se sobrepõem e se reforçam mutuamente) estão de par, e que, a partir do final do século XVIII, a disciplinarização dos saberes esteve intrinsecamente ligada a modos de subjetivação (modos de ser) específicos, à formação dos capitalistas e dos produtores. Ela chama atenção para o fato de que os códigos, as categorias e as práticas educacionais foram construídos tendo em vista cumprir certas funções e desencadear certos efeitos específicos. Assim, a pedagogia, a qual se atribui como progenitor Comênio, racionaliza, em geral, uma certa forma de organização escolar e de transmissão de conhecimentos sem questionar o caráter arbitrário dessa racionalidade. A autora sublinha, ainda, que para avançar é preciso romper com o círculo de disciplinarização que atravessa o conjunto da organização escolar. Alice R. C. Lopes (1999), identifica o processo de disciplinarização como o principal constituinte do conhecimento escolar em nossa época, bem como o processo de mediação didática, articulado a esse. Ao discutir a tensão entre disciplinaridade/interdisciplinaridade, essa estudiosa argumenta que abdicar simplesmente das disciplinas nas escolas não resolve a problemática da divisão social do conhecimento.

peculiares ao mundo medieval e ao feudalismo como a relação de servidão, bem como de constituir relações de produção necessárias ao mundo capitalista. Para a superação da dominação exercida por um poder visível – o do soberano – e por alguém marcado por uma individualidade heróica, foi necessário inverter o sistema de dominação instaurando novos poderes, novas práticas, novos discursos e uma individualização que se aprofunda, cada vez mais, à medida que se vai descendo os níveis sociais. Esta ligada, portanto, ao Estado Moderno, e se efetivando através de uma técnica de distribuição, de conhecimento e de ordenamento dos indivíduos no espaço, principalmente no espaço institucional da escola. Em resumo, entendemos que a proposta de Comênio esteve no bojo da constituição das bases para impor uma nova dominação, que combina técnicas de individualização e procedimentos de totalização, a partir de uma outra forma de exercer o poder - investindo sobre os corpos para controlar e regular a vida, utilizando mecanismos sutis, ou de uma inversão nas formas de exercício do poder.

Pretendemos assinalar assim o caráter descontínuo da história e situamos a escola que temos como uma instituição que foi criada num certo momento histórico (na Modernidade), como instrumento e produto de um projeto de dominação dos homens. Nessa perspectiva, entendemos que a escola tem contribuído para fixar rituais, impor obrigações e direitos, constituir modelos de procedimentos aceitáveis em diversos âmbitos, inclusive, na prática docente e de formação profissional para o magistério.

Através das leituras feitas, neste estudo, pudemos observar que os diversos confrontos que vêm se estabelecendo entre forças sociais¹⁰² foram deixando suas marcas na forma de conceber a escola, a formação acadêmica e a identidade profissional do professor. Dai, na

¹⁰² No contexto das sociedades ocidentais modernas.

atualidade, termos a possibilidade de articular e cruzar diferentes concepções e referências no discurso educacional.

Nesse sentido, destacamos que, freqüentemente, quando esse discurso trata da escola, fala-se em transmissão e produção de saber, em reprodução e transformação da realidade, em formação de sujeitos submissos ou autônomos. No que tange à discussão acerca da formação acadêmica, busca-se uma saída ou equilíbrio entre universalização e especialização, compartimentalização e globalização, terminalidade e continuidade. Da mesma forma, quando as práticas discursivas focalizam a crise de identidade dos professores, entrecruzam-se as referências ao sacerdócio e à burocracia, ao profissional e ao trabalhador, ao processo de homogeneização e ao processo identitário.

A história da educação brasileira nos possibilita afirmar que a escolarização foi um mecanismo utilizado para disciplinar e a escolaridade serviu, e ainda hoje serve, para selecionar, para regular as relações de conhecimento e as relações sociais em geral. Nesse sentido, Foucault (1997a) nos mostra que, na prática pedagógica, o tempo "iniciático" foi sendo substituído pelo tempo disciplinar e se foi forjando uma pedagogia analítica desde o século XVIII, que decompõe e hierarquiza o processo de ensino. Entretanto, vale retomar o argumento foucaultiano de que a imanência das relações de poder não dissolve a distinção poder – instituições, daí não podermos reduzir a escola a sua função disciplinar.

Na perspectiva do pensamento de Foucault, as tecnologias políticas, como a disciplina, que vigia e normaliza, através de um controle minucioso do espaço e do tempo e tenta reger a multiplicidade de homens na medida em que esta redundava em corpos individuais, e a biopolítica, que tenta gerir as forças do estado a partir de um mapeamento de um conjunto de processos próprios à espécie humana, não podem ser identificadas com instituições

particulares, como a escola. Embora o biopoder - aquele que investe sobre a vida dos homens mas sem excluir o investimento do poder sobre o corpo e sim a partir dele - de que fala Foucault só comece a funcionar quando as tecnologias políticas investiram em instituições específicas, entre as quais a escola, tais tecnologias não estão restritas a certas instituições, ainda que a produtividade do poder manifeste sua positividade¹⁰³ em instituições pedagógicas, médicas e penais.

Isso, em parte, explica o fato de Foucault (1997 a) encontrar no âmbito da educação escolar a possibilidade de ilustrar os múltiplos processos¹⁰⁴ que as disciplinas colocam em ação, os quais, após o século XVIII, já se constituem fórmulas gerais de dominação. A partir de tal perspectiva analítica, entendemos que as várias reformas empreendidas na educação brasileira podem ser vistas como dispositivos acionados para redistribuir o poder e regular os modos de vida em sociedade, ou, em outros termos, de estabelecer um novo modo de dominação.

¹⁰³ Entendida em termos de capacidade de produzir indivíduos, saberes, novas relações de poder e seus efeitos.

¹⁰⁴ Ao tratar da arte das distribuições e das técnicas nela utilizadas, Foucault (1997 a) faz referência a um "colégio modelo", na França, cujo regime de educação parece basear-se no princípio da clausura, o qual é adotado nos aparelhos disciplinares, juntamente com outros princípios, entre os quais o princípio do quadriculamento, segundo o qual podemos organizar um espaço analítico pela decomposição dos elementos que tiver para repartir. Quando comenta a organização do espaço serial (uma das técnicas de distribuição da disciplina) é o espaço escolar, a "classe", que Foucault toma como exemplo. Também quando trata do processo de organização das gêneses, o pensador francês remeteu-se ao âmbito da educação escolar e indicou uma correlação entre o aparecimento dos programas escolares e a utilização de novas técnicas de sujeição (técnicas disciplinares) no bojo das quais emerge um tempo evolutivo, um *continuum* temporal. Observamos, ainda, que ao destacar a transformação processada pela disciplina, no decorrer da época clássica, tornando-se uma maquinaria que compõe forças (em função da exigência posta de tornar-se mais eficiente), Foucault chama atenção para o fato de que o ajustamento das cronologias diferentes foi muito útil no ensino primário e sugere que a constituição do mecanismo complexo da escola mútua traduz a necessidade de tornar os aparelhos disciplinares mais eficientes. Com esse mecanismo, faz-se a articulação combinada das peças elementares (corpos, séries cronológicas), forma-se um tempo composto (que combina várias séries cronológicas, ou seja, o tempo de uns se ajustando ao tempo de outros para maximizar a força e obter um resultado ótimo) e a escola torna-se um "aparelho de aprender" e aprofundar o controle dos comportamentos através da imposição de um sistema de sinais.

Observamos na história da educação brasileira, a estreita ligação entre mudanças sócio-políticas e as várias propostas de reforma educacional. Aos discursos reformistas e/ou pedagógicos são inerentes certas táticas¹⁰⁵ de poder, certo saber sobre os sujeitos do ensino - professor e aluno. Neste ponto, retomamos o seguinte argumento: "o sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame" (Foucault, 1997a:143) para, então, partindo da idéia de que no exame, as relações de saber e poder se superpõem, formular a hipótese de que a escola à medida que foi se tornando um aparelho de exame, fabricou a docência, a repetência e outras categorias.

Com base nas leituras feitas, entendemos que as técnicas de ensino, ou melhor, os códigos de ensino¹⁰⁶ aparecem juntos com o repetente e no contexto da implantação da tecnologia (de poder) disciplinar. Assim, a escolarização teria introduzido, entre o aprendiz e o mestre, a lei e a norma que deram origem à repetência e um tipo de profissionalidade¹⁰⁷. Nesse sentido, João Luiz Gasparin afirma que "a docência, ainda que revestida de sublimidade, torna-se cada vez menos um sacerdócio, uma doação e passa a ser, gradativamente, uma profissão como tantas outras, fruto do momento histórico" (Gasparin, 1994:14). Segundo compreendemos, tal momento corresponde como avanço capitalista, no bojo do qual desenvolve-se a progressiva especialização das profissões.

¹⁰⁵ No sentido foucaultiano de formas elevadas de prática disciplinar que constituem aparelhos que majoram as forças pela combinação calculada dos corpos, atividades e aptidões (Foucault, 1997a).

¹⁰⁶ *Ratio Studiorum* – elaborada pelos Jesuítas e que, segundo Cotrim (1989), teve sua versão definitiva em 1599 – e a *Didática Magna* – de João Amós Comênio, cuja publicação deu-se em 1657 (Gasparin, 1994:50) – podem ser citados, a nosso ver, como exemplos de tais códigos.

¹⁰⁷ Conforme aponta Oliveira (1998), na cultura que está sendo desenvolvida na formação de professores, aposta-se numa profissionalidade que implica capacidade de criação, de singularização. Entretanto, esta não é a única perspectiva vigente, outras apostam numa profissionalidade que implica um modelo identitário produzido num espaço institucional determinado.

Considerando os estudos de Foucault, entendemos que desde o século XVIII multiplicaram-se os suportes institucionais e específicos dos processos de normalização, seus aparelhos, seus agentes, que proliferaram também em poder e qualificação técnica. Nesse sentido, situamos a Escola Normal e a massificação da escola como estratégias, dispositivos¹⁰⁸, postas em funcionamento para delimitar novas relações de dominação/poder, intrinsecamente ligados ao avanço do capitalismo, à busca de uma tecnologia particular de governo (liberal) que combina técnicas disciplinares e a biopolítica.

Em relação a tais técnicas, lembramos que essas respondem a objetivos locais, como o aprendizado escolar, através do investimento do poder sobre o corpo, tendo em vista torná-lo útil e dócil, repartindo os corpos, extraindo e acumulando tempo, compondo forças (Foucault 1997a). Já a biopolítica responde a objetivos voltados para efeitos globais, ou seja, se constituiu na "maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos problemas próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças..." (Foucault, 1997c:89).

Em Vigiar e Punir, o pensador francês nos diz que na cultura ocidental moderna "os processos de objetivação [que delimitam, classificam, especificam e constituem objetos] nascem nas próprias táticas do poder e na distribuição de seu exercício" (Foucault, 1997a:85). Nessa perspectiva, entendemos que a constituição do ensino como ofício, da criança como aluno e dos professores como objeto de estudo nasceram nas próprias táticas do poder disciplinar. Essas teriam acionado vários dispositivos entre os quais podemos citar o da normalização, que multiplicou os centros de poder, a vigilância e os vínculos circulares, e a

¹⁰⁸ Entendendo dispositivo como um conjunto de elementos articulados num jogo em que o visível e o dizível (as instituições, organizações arquitetônicas, decisões, leis, enunciados científicos, proposições), entre os elementos discursivos e não discursivos inseridos nas relações de forças.

profissionalização do ofício de ensinar, que especifica um padrão para homogeneizar as condições do ensino, ou seja, quem, como e em quais condições ensinar.

Quanto à passagem do sistema de ensino elitista para o sistema de ensino de massa, a literatura indica¹⁰⁹ que essa implicou uma reconfiguração do sistema educacional. Com base na analítica do poder desenvolvida por Foucault, entendemos que é possível inserir essa mudança no bojo do processo de transformação que ocorreu na tecnologia do poder disciplinar. Assim, com o aparecimento do poder da norma e a combinação de técnicas disciplinares, numa estratégia de dominação que individualiza e especifica para no final massificar (tornar a multiplicidade de homens uma massa global), teria conduzido a tal reconfiguração. Dessa forma, podemos relacioná-la à estratégia da tecnologia de poder que Foucault chamou de "biopolítica".

Nessa perspectiva, sugerimos que a compreensão das questões relacionadas à vida, como questões políticas ou de poder, possibilitou à educação assumir a função de redenção da sociedade e, daí em diante, houve um processo crescente de reivindicação por escola, a visualização dessa como necessidade e a sua extensão progressiva a porcentagens cada vez maior da população.

Relacionando as elaborações foucaultianas acerca do poder e a história da educação brasileira, encontramos indícios no sentido de que a implantação da escolarização de massa coincidiu com o momento em que a produtividade do poder se mostrava através da fabricação do indivíduo disciplinado e do sujeito centrado, racional. Em outros termos, o processo de escolarização moderna parece estar intimamente ligado à mecânica do poder que maximizava a extensão da dominação, com gasto mínimo e eficiência máxima, apoiando-se nos corpos e

¹⁰⁹ Nesse sentido ver, por exemplo, Veiga (1989 a, 1989 b), Linhares (1997), Nóvoa (1992) e (1998), Esteve (1992).

seus atos, exercendo uma vigilância contínua e impondo um sistema minucioso de coerções, tendo em vista reger a multiplicidade de homens pela individualização.

Desencadeia-se um processo de disciplinarização, fundado em tal mecânica, no bojo do qual *uma das* funções da escola teria sido a de instaurar procedimentos disciplinares que envolvem processos de decomposição, seriação, controle detalhado dos corpos, do tempo e das atividades. Conforme apontam os estudos de Foucault, esses procedimentos permitiram fazer circular os efeitos de poder e integrar uma noção de tempo evolutivo, linear, orientado para um ponto terminal e estável, no exercício dos controles e nas práticas de dominação. Portanto, dessa forma, a escola se configurou como uma instituição fundamental na sociedade contemporânea.

Embora na literatura educacional encontremos inúmeras críticas a esse tipo de escola (característico dos tempos modernos), correntes pedagógicas que propõem a desescolarização¹¹⁰, referências à escola como “instituição-bancária”¹¹¹, pensamos que a escola ainda é considerada, nas sociedades ocidentais, uma instituição necessária, caso contrário, não despertaria tantos debates, polêmicas, interesses. Essas e outras referências cruzam-se, de forma que podemos observar a ênfase dos discursos na importância da re-fundação da escola, do trabalho dos professores que nelas atuam, no sentido de que estabeleçam o contraponto com as práticas sociais correntes e seja possível aprender, na escola, como é que se busca e se atualiza o conhecimento, como nos organizar para trabalhar, entre outras coisas.

O âmbito da educação tem sido alvo de análises diversas. Destacamos algumas articulações estabelecidas em exemplos, apresentados e comentados por Alfredo J. Veiga-

¹¹⁰ Com base nas idéias expostas por Ivan Illich (1970) no livro Sociedade sem escolas.

¹¹¹ Estas, geralmente, inspiradas no pensamento de Paulo Freire (1921-1997).

Neto (1995), das possibilidades analíticas que o pensamento de Michel Foucault tem demonstrado, nesse âmbito. Pelo que salienta Veiga-Neto, James Marshal esmiuça o conceito de poder no pensamento de Foucault e, nesse processo, distingue três domínios inter-relacionados em que o poder atua – o relacional, o das habilidades e o simbólico¹¹², que estão em jogo nas escolas.

Com as indicações fornecidas nesse estudo de Veiga-Neto, entendemos que aqueles que olham para a escola com as “lentes” foucaultianas visualizam-na como “*locus* de produção, modelagem e objetivação de sujeitos dóceis a uma nova dominação política (quase invisível) que garante a governamentalidade em termos modernos” (Veiga-Neto: 1997:229). Assim, inferimos a partir da perspectiva foucaultiana que a escola das sociedades ocidentais modernas define-se mais pelo seu caráter produtor do que pelo caráter reproduzidor de relações de poder, de saber, de dominação social, que foi destacado em certas análises¹¹³.

Nesse sentido, acionando tecnologias de dominação, que atuam sobre o corpo e objetivam os indivíduos, e tecnologias do eu¹¹⁴, a escola participou da construção objetivante e subjetivante do indivíduo. Cabe retomar que tais tecnologias, utilizando técnicas de condução de si mesmo como o exame, fazem com que cada indivíduo se construa como sujeito moral, ou seja, como sujeito que realiza escolhas, que fixa fins e meios para si próprio,

¹¹² Nessa abordagem, através de domínios interrelacionados na prática, o poder atua como capacidade de modificar ações dos outros; como capacidade e habilidade de construir, transformar, usar e destruir coisas; e, como capacidade de produzir símbolos e comunicá-los aos outros. (Veiga-Neto, 1995)

¹¹³ Como as de Louis Althusser. J. C. Passeron e Pierre Bourdieu, C. Baudelot e R. Establet.

¹¹⁴ Que na perspectiva de Foucault são aquelas tecnologias—práticas ou procedimentos—nas quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo e que implicam relações entre governo, autogoverno e modos de ser. as práticas “que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade” (Foucault apud Larossa, 1995:56), ou ainda, os procedimentos “propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de certo número de fins, e graças a relações de autodomínio (*maitrise de soi sur soi*) ou de autoconhecimento (*connaissance de soi par soi*) (idem).

em resumo, que se auto-controla. Dessa forma, podemos admitir que a dimensão objetiva e subjetiva do homem moderno se constituem no jogo de relações que cada um estabelece consigo mesmo e com os outros.

Para Mariano F. Enguita (1998), a escola dos tempos modernos desempenhou a função de homogeneização e socialização dos indivíduos, da cultura dominante. Na perspectiva foucaultiana, tal função põe à vista o caráter produtor do poder e da escola. Enguita (1998) destaca que numa época de grandes mudanças e de proliferação da diversidade, como a deste final de século, é necessário interrogar sobre a função que devemos atribuir à escola e sobre como se constituir sujeito na mudança.

Parece oportuno destacar, também, outros aspectos apontados no comentário de Veiga-Neto (1995) com base no artigo em que Karen Jones e Kevin Williamson abordam sobre a educação popular na Inglaterra. Veiga-Neto assinala o fato de que Jones e Williamson (1979) apresentam, nesse estudo, argumentação no sentido de que as funções desempenhadas pelas práticas sociais particulares, entre as quais situamos as práticas pedagógicas, a prática discursiva do meio científico-educacional¹¹⁵, são definidas historicamente, portanto, não estão dadas previamente. Conforme aponta o analista brasileiro, esses estudiosos mostram o caráter regulador da escolarização das classes pobres inglesas, destacando que a escola popular, inglesa, organizou-se como peça na maquinaria social que colocou cada um no seu lugar.

Cruzamos essa idéia com a argumentação de Thomas S. Popkewitz de que “a historicização da escolarização [nos Estados Unidos] não é constituída apenas de regras e padrões de cognição; é constituída também de relações de poder entranhadas na seleção, organização e avaliação do conhecimento escolar” (Popkewitz 1995:183). Talvez possamos

¹¹⁵ Desenvolvida em particular no meio acadêmico, pelos pedagogos, pelas ciências da educação.

concluir que o caráter descontínuo da história da educação não permite que percebamos a escolarização de massa ou das classes populares como um progresso, tampouco os discursos e as práticas instaladas ou privilegiadas a partir de então. Continuidades e rupturas estariam implícitas nessa mudança.

Conforme enfatiza Popkewitz, as nossas formas de falar e raciocinar estão vinculadas a questões de poder e regulação. Sua perspectiva é de que temos sistemas de relações e não sistemas separados (de ação, de linguagem...). Pelas indicações fornecidas por esse estudioso, tal posicionamento possibilitou-lhe compreender a escola – pública de massa – como uma forma institucional constituída para resolver os problemas de administração social e de educação (do final do século XIX e início do século XX), produzidos por múltiplas transformações. Entre essas citamos a industrialização, a urbanização, a imigração, as novas organizações políticas, as combinações de utilitarismo e pragmatismo no pensamento intelectual.

Popkewitz sugere que podemos compreender o processo de implementação da escolarização pública como continuidade e ruptura, ao mesmo tempo. Continuidade do projeto de disciplinarização e regulação introduzidos com as reformas que Martinho Lutero foi o porta-voz (reforma da ordem social) e ruptura nos sistemas de conhecimento pelos quais os indivíduos deviam se tornar membros produtivos da sociedade com a corporificação de estilos cognitivos modernos, científicos (Popkewitz, 1995)

Retomamos o argumento foucaultiano que afirma ser "justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber" (Foucault, 1997b:95) e cruzamos com a percepção de que, algumas vezes, na história da educação um mesmo discurso foi utilizado para fins diversos, acionando mecanismos diferentes, ou seja, como elemento tático de estratégias diferentes. Tal relação

possibilitou-nos entender que a pedagogia é uma arena de luta, na qual os discursos produzidos e legitimados implicam confrontos perpassados por questões de saber-poder¹¹⁶. Dessa forma, marcamos a nossa concordância com o pensamento de Foucault (1996), afirmando que há uma política do enunciado científico-educacional, uma circularidade entre poder e saber no discurso pedagógico. Entendemos que este articula a dimensão do saber, do poder e do ser. Embora, neste ponto, assinalamos a articulação entre as duas primeiras.

Nesse sentido, Tomaz T. da Silva (1996) destaca que é o próprio discurso, e toma como exemplo a Teoria do Currículo, que constitui um dos elementos dos nexos entre saber e poder analisados por Foucault e chama atenção para o fato de que a moderna “ciência educacional” pode ser analisada como um dos domínios de conhecimento em que “vontade de saber” e “vontade de poder” não se dissociam.

Retomamos, neste ponto, algumas idéias apresentadas por Ana Waleska Pollo Campos Mendonça (1993) que parecem elucidativas quanto ao nexo entre discurso e poder, bem como da possibilidade de um mesmo discurso ser utilizado na defesa de propostas diferentes. Essa estudiosa assinala, por exemplo, que a educação das elites foi uma tática utilizada por diferentes estratégias de reconstrução nacional que acionaram modelos diferentes de universidade. Entendemos tais modelos como dispositivos que, no sentido foucaultiano, compreendem um jogo estabelecido entre elementos heterogêneos, com função estratégica, em determinado momento histórico.

¹¹⁶ Na perspectiva de Foucault, as questões relativas ao saber podem ser melhor compreendidas se analisadas em relação com as questões políticas. Para ele, todo enunciado está ligado a um certo tipo de relação de poder, tendo em vista que para ele não existe fundamento último e sim práticas que constituem a realidade obedecendo a certos tipos de racionalidade. Assim, saber e poder não podem ser separados. O exercício do poder pressupõe conhecimento e saber implica dominação. Nesse sentido, Tomaz T. da Silva (1996) enfatiza, entre outras coisas, que currículo e poder estão mutuamente implicados e chama atenção para o fato de que tanto o modelo de escola instaurado pelo liberalismo quanto a escola proposta pelo neoliberalismo obedecem a racionalidades presididas por objetivos de governo, regulação e controle.

Conforme indicações fornecidas pelo estudo realizado por Mendonça (1993), o confronto entre as concepções de universidade de Anísio Teixeira (Universidade do Distrito Federal concretizada entre 1935 - 1939) e de Gustavo Capanema (Universidade do Brasil - levada a efeito a partir de 1939), estiveram centradas na educação das elites. Isso sugere que o discurso acerca do sistema superior de ensino foi regulando-se no confronto entre forças sociais, políticas e econômicas. Assim, diferentes projetos puderam utilizar o discurso da necessidade de educação das elites para reconstrução nacional.

Através da literatura, observamos que no Brasil dos anos 30 emergiram projetos diferentes de escola, de universidade, de professor vinculados a tal proposta de reconstrução. Embora houvesse pontos de conflito entre esses projetos, de certa forma, eles tinham em comum a centralidade na educação das elites.

As múltiplas pressões exercidas no campo da educação foram definindo os caminhos trilhados. Mas cabe considerar que nesse processo as idéias novas vão surgindo e não eliminam as existentes anteriormente. Muitas vezes, as inovações acabaram se infiltrando no discurso e na prática educativa mas produziram efeitos contrários aos pretendidos nas suas proposições básicas. Nesse caso, podemos citar o escolanovismo que, apesar de defender a democratização da escola, acabou contribuindo para o rebaixamento da qualidade do ensino.

Os fragmentos da nossa história da educação sinalizam que o campo da educação vai definindo sua trajetória numa complexa e dinâmica correlação de forças. Fazendo uma aproximação com o argumento foucaultiano de que o poder se exerce como correlação de forças, em níveis e pontos diferentes do conjunto da sociedade e que os discursos não são neutros, ao contrário, constituem-se nas correlações de força, como blocos táticos com funções instáveis, somos levados a afirmar a necessidade de investigar a dinâmica das

relações de dominação interrogando os discursos e, particularmente, os discursos pedagógicos. Queremos chamar atenção para o fato de que esses discursos proporcionam efeitos recíprocos de poder e saber, e que há certas condições conjunturais e correlação de forças que tornam necessários certos discursos.

Com base na análise de Veiga-Neto (1995), entendemos que autores como Karen Jones e Kevin Williamson podem ser citados entre os que aceitaram o desafio de realizar estudos que se preocupam com interrogações nesse sentido, ou seja, dos efeitos que produzem e das condições que propiciam certos discursos pedagógicos.

Nessa linha de estudo ou análise, além dos poderes instituídos, cabe admitir a existência de micropoderes e focos locais de poder também se conflitando, interagindo permanentemente. Entendemos que na perspectiva de Foucault a transformação de uma prática discursiva está ligada a um conjunto de modificações que podem ser produzidas no âmbito intra-discursivo (nos objetos, nos tipos de enunciados, nos temas e teorias, nos conceitos) inter-discursivo (na relação estabelecida entre discursos distintos), e/ou extra-discursivo (nas práticas - políticas, econômicas, sociais...).

Tal perspectiva, que identificamos com a linha foucaultiana, parece utilizar a metáfora da rede. A nosso ver, essa forma de pensar possibilita apontar, como fez Foucault, um duplo condicionamento entre estratégias e táticas, ou seja, entre os focos locais e os efeitos globais do poder. Em outros termos, compreender o nível micro – o espaço-tempo de sala de aula, as práticas realizadas, e o nível macro – a política educacional – do exercício do poder, condicionando-se mutuamente. Aqui, recordamos o movimento no sentido da especialização dos profissionais da educação, a supervalorização dos meios didáticos nas salas de aula, a

formação do professor técnico e as manifestações de insatisfação com a educação dominante, no bojo das quais inserimos o grande questionamento em torno da Didática.

Observando a polifonia e a diversidade presentes na escola (alunos, professores, disciplinas, níveis e modalidades de ensino, pessoal técnico-administrativo, legislações, associações, e outras mais), entendemos ser mais prudente admitir que as relações no campo da educação, como na vida social em geral, não se estabelecem de forma linear mas em feixes. No emaranhado de corpos, funções, objetivos, normas, instituições, individualidades e subjetividades o poder vai se exercendo e produzindo seus efeitos a partir de mecanismos e técnicas infinitesimais, ao nível mais elementar. Ele vai perpassando a vida dos homens e intervindo nos destinos da sociedade, da educação, ainda que, muitas vezes, de forma invisível. Através de certas práticas discursivas vai produzindo “verdade”, produzindo certo tipo de sujeito, de cidadão. Pelo menos, segundo os estudos de Foucault sugerem, têm sido nessa perspectiva que os saberes e poderes que vêm operando nas sociedades ocidentais modernas têm construído suas histórias.

Assim, podemos admitir que os efeitos do exercício do poder vão sendo sentidos pelas escolhas que vamos fazendo, como por exemplo, aquelas pontuadas na retrospectiva história de Veiga (1989a), por uma educação centrada no adulto ou na criança, pelo predomínio de um determinado enfoque¹¹⁷ da Didática na formação de professores, pelo perfil profissional que norteia o saber ser professor. Em resumo, as escolhas em relação ao saber, ao fazer e à forma

¹¹⁷ Sintetizados por Veiga (1989a) em: tradicional – caracterizada pelo formalismo lógico e centralização na transmissão de conteúdos, no caráter prescritivo; escolanovista – caracterizada pelo formalismo psicológico e centralização no estudo de métodos e técnicas didáticas, no caráter instrumental; técnico – caracterizada pelo formalismo técnico e centralização na relação meios-fins, no caráter operacional; crítico-reprodutivista – caracterizada pelo formalismo social e centralização no caráter de denúncia política; histórico-crítica – caracterizada pela busca de superação das dicotomias e formalismos e pelo compromisso com a transformação. Enfoques esses que expressam diversas faces da Didática, ou seja, a normatização, a instrumentalização, a objetivização do trabalho pedagógico, o compromisso político.

de ser que se privilegia, aos caminhos trilhados pela escola (elitista e de massa) e pela sociedade em geral são, ao mesmo tempo, efeito e instrumento de poder. Elas emergem de confrontos que fortalecem algumas tendências e geram outras.

Na nossa opinião, nas relações que vamos estabelecendo, o de dentro e o de fora da escola mantém-se ligados, em comunicação e interação, ainda que muitas vezes para assinalar discrepâncias. Daí admitirmos, também, que a formação acadêmica é uma parte importante e necessária à formação da identidade profissional mas não é o único aspecto que determina o perfil, e aqui talvez fosse mais coerentes pensarmos em perfis assumidos pelo professor ao longo de sua carreira.

Compreendemos que as relações estabelecidas parecem ir ao encontro do pensamento de Linhares (1997), apresentado na obra A escola e seus profissionais, em que sugere que a construção de uma pedagogia, de um projeto pedagógico, se faz em simultaneidade com a definição de uma política de saberes, de distribuição de poderes, privilégios, direitos e deveres e que "o pedagogo escolar é o intelectual que contribui para a organização de sua cultura a partir de sua atuação na escola e fora dela" (Linhares, 1997:109).

Tais análises parecem estar marcadas pela concordância com a caracterização foucaultiana do poder como "correlações de forças múltiplas" e também pela convicção de Foucault quanto à impossibilidade de exterioridade das resistências em relação ao poder.

Neste ponto, deslocamos nosso olhar para um outro fragmento da história da educação brasileira, para focalizar, particularmente, o embate presente no campo da formação de professores em torno do conceito de base comum. Tal fragmento, a nosso ver, possibilita admitir que, na medida do possível, toda relação de poder pressupõe resistência. Como disse o pensador francês,

se é verdade que no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma “insubmissão” e liberdades essencialmente renitentes, **não há relação de poder sem resistência**, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual (Foucault, 1995a:248).

Entretanto, cabe considerar que este é um ponto pouco explicitado e bastante criticado da análise foucaultiana, especialmente por estudiosos como Jürgen Habermas¹¹⁸ e outros ligados à Teoria Crítica, mas que têm subsidiado estudos que pensam essa questão em termos de resistência cultural¹¹⁹.

A respeito do embate presente no âmbito do discurso científico-pedagógico e da retórica política, com base nas leituras feitas, observamos que esse emergiu no contexto da década de 80, no bojo da busca pela melhoria da educação em meio a confrontos internos e externos ao movimento dos profissionais da educação¹²⁰ com os órgãos que regulam, oficialmente, a educação e a formação dos professores. Em outros termos, o embate em torno do conceito de Base Comum emergiu no entrecruzamento das várias linhas de força e, a nosso ver, tendo como referência a possibilidade e necessidade da constituição de novos sujeitos - professores, alunos, cidadãos.

Dessa forma, constituindo-se em efeito e expressão das forças sociais, a ação do movimento dos professores sinalizou, no decorrer de nossos estudos, a possibilidade de poder demonstrar algumas idéias de Foucault. Assim, buscaremos focalizar nos comentários seguintes o que pensador francês chamou de positividade do poder, a resistência emergindo no próprio campo estratégico das relações de poder. Além disso, tais comentários parecem

¹¹⁸ Este, segundo indicações fornecidas no estudo de Maia (1998), reconhece que o pensamento de Foucault é complexo e pode fazer surgir contradições ricas de conteúdo.

¹¹⁹ Aqui no Brasil, identificamos Tomaz Tadeu da Silva como um dos estudiosos que tem pensado nessa perspectiva.

¹²⁰ Movimento que se configurou no final da década de 70, quando os profissionais de ensino insatisfeitos com a situação em que se encontrava o ensino e a profissão docente se organizaram e, em conjunto, começaram a pensar e a indicar mudanças necessárias ao nosso país.

também contribuir para esclarecer o sentido da proposição “as relações de poder são intencionais e não subjetividade” (Foucault, 1997b:90).

Pelos registros encontrados na bibliografia consultada, entendemos que co-existem, no meio educacional, diferentes concepções de formação de professores. Entretanto, cabe destacar que tal coexistência não foi, nem é, pacífica. Ela implicou confrontos entre essas diferentes visões de formação, a partir dos quais os profissionais da educação foram lutando *entre si e com os órgãos governamentais*, organizaram-se enquanto movimento social, e, em meio a certas condições favoráveis à crítica e à mudança, produziram uma nova categoria para pensar a formação de professores, ou seja, a Base Comum Nacional. Entre os aspectos que compuseram esse contexto favorável podemos destacar a abertura política, a mobilização dos professores, a crise do paradigma dominante, os questionamentos sobre a função da escola e de seus profissionais frente aos novos desafios, a realização de estudos, debates, pesquisas, encontros, sistematização de idéias e experiências.

Como a literatura indica¹²¹, tal conceito foi se explicitando numa trajetória não linear que implica conflitos, incertezas, enganos mas também avanços, deslocamentos teórico-metodológicos, saberes, práticas novas. No processo de elaboração dessa construção teórica, diferentes ações locais foram imaginadas e experimentadas, criticadas e refutadas de forma que os diversos atores, no âmbito do espaço-tempo de cada sala/aula, escola/periodo letivo, nas relações estabelecidas com os outros e consigo mesmo foram fornecendo elementos para a configuração dessa nova categoria e para a reconfiguração dos cursos de formação de professores em nível superior.

¹²¹ Nesse sentido ver, entre outros, Alves (1998); documentos da ANFOPE sobre os Encontros Nacionais; Linhares (1997) Brzezinski (1998).

Assim, podemos inferir que, nesse processo, os poderes periféricos não foram confiscados pelo Estado e, ao mesmo tempo, observamos o lado produtivo, transformador do poder. Nesse caso, no seu funcionamento, o poder gerou saber sobre a formação de professores e novos poderes com a criação de associações e a construção de novas configurações curriculares, desencadearam-se mudanças epistemológicas, operacionais e do próprio discurso da base comum.

Parece oportuno retomar aqui a seguinte afirmação: “a relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem ser separadas” (Foucault, 1995a:244) e ratificar o pensamento foucaultiano de que o poder se exerce “sobre sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (idem).

Nessa perspectiva, as relações de poder podem ser encaradas menos como bloqueadoras e mais como uma provocação permanente e recíproca de uns sobre outros. Portanto, ao contrário de impedir o movimento, elas incitam-no, elas produzem. Como indica Roberto Machado, as análises genealógicas de Foucault identificam, por um lado, que “todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (Machado, 1996:XXI); por outro lado, que o poder não funciona de maneira linear mas com movimentos em diversos sentidos, ou seja, descendente e ascendente que, nos seus vários entrecruzamentos, vão tecendo redes.

No que tange ao campo educacional, não obstante a polêmica e a coexistência de posições divergentes em relação à questão da “base comum nacional”, a princípio, a inter-relação dessas posições parece sugerir que elas provêm de uma matriz única, portanto, os deslocamentos, as redefinições seriam resultantes da evolução dos estudos e práticas

desencadeadas. Entretanto, entendemos que a tessitura do conceito "base comum nacional" revela o caráter descontínuo da construção do saber. Nesse processo, diferentes procedimentos para legitimar os discursos da base comum foram se constituindo, algumas vezes, propostas foram cooptadas e parecia haver um impulso ou pressão no sentido de enquadrar a polissemia e a multiplicidade num discurso único.

No entanto, a nosso ver, os discursos produzidos acerca da base comum indicam que a matriz, o ponto de partida do discurso oficial e do discurso dos profissionais da educação foram distintos. De maneira geral, acreditamos poder afirmar que, por um lado, o discurso das instâncias governamentais parece ter configurado uma noção de base comum a partir da defesa de um currículo mínimo, da formação do professor "especialista", da preocupação com a preparação de recursos humanos para atender à demanda social. Em resumo, tal discurso configurou-se como parte de um processo de individualização massificante já que visou homogeneizar aligeirando a formação e constitui-se como elemento do dispositivo de proletarização dos professores. Por outro lado, o discurso de base comum veiculado pelo professorado brasileiro teria sido constituído no bojo da luta pela valorização do professor, pela formação do "profissional" professor e por uma política que permitisse a individualidade, a heterogeneidade e a construção de um saber identitário. Assim, tal discurso parece, também, constitui-se como um elemento do dispositivo acionado no sentido da profissionalização dos professores.

Dessa forma, bastante simplificada, procuramos ressaltar a produtividade das relações de poder, ou seja, que alguns saberes foram produzidos no bojo do confronto dessas forças múltiplas (inseridas na relação escola-sociedade, movimento dos professores-política educacional, sujeito/pessoal-sujeito/profissional). Nos termos de Foucault, podemos afirmar

que, nessa luta, saberes foram e continuam sendo produzidos (uma vez que ela continua), sustentando e sendo sustentados por relações de poder. Embora sem especificá-los, já que esse não era o nosso objetivo, indicamos a existência de confrontos localizados e datados nos níveis micro e macro das relações de poder no campo da educação que ocorreram em torno da questão curricular da formação de professores.

Destacamos também, que a luta dos profissionais da educação esteve perpassada por objetivos que emergiram historicamente, entre os quais, a melhoria da qualidade da educação e a valorização do magistério. Assim, não podemos apontar um sujeito ou um único grupo, como tendo concebido o conceito de Base Comum, apesar da grande influência e coordenação da ANFOPE nesse sentido.

Como explicita Foucault (1997b), apesar de certo grau de consciência dos atores quanto ao que eles estavam fazendo, as conseqüências mais amplas de suas ações locais não foram coordenadas por um sujeito ou grupo fixo. As orientações globais do que poderíamos chamar de política de formação de professores foram e estão sendo delineadas nessas ações de uns sobre os outros. Dentre esses “uns” e “outros”, situamos os profissionais da escola, dos órgãos da administração governamental, a comunidade escolar e a sociedade em geral.

Entendemos ser necessário agora voltarmos o foco de nossa análise para o discurso pedagógico. Inicialmente, tomaremos como base algumas idéias apresentadas por Luciola Lício de C. P. Santos (1995). Nesse trabalho, a autora desenvolve o argumento de que o conhecimento escolar tem características próprias e sugere que esse emerge de um processo que implica diferentes relações de poder.

Focalizando vários aspectos relativos à produção do conhecimento escolar, entre os quais, suas relações com o contexto social, econômico e político, sua natureza social, seu caráter

transformador, a notada influência exercida nesse processo pelas formas de organização do sistema escolar e pelas relações de poder delas decorrentes, Santos procura indicar o papel da Pedagogia ou da Didática nesse processo.

Nessa perspectiva, um dos pontos assinalados por Luciola Santos (1995) é que a Sociologia do Currículo tem se voltado para a análise do conhecimento escolar. Ela destaca, nesse contexto, as teorias críticas, apontando contribuições e falhas dessa corrente teórica. Entretanto, queremos ressaltar, com base no que Santos diz a respeito da análise realizada por Basil Bernstein¹²² sobre o discurso pedagógico, que compreendemos ser possível defini-lo como um discurso de caráter ordenador e regulador das habilidades ou competências que os sujeitos das práticas pedagógicas devem apresentar. Através da noção de discurso pedagógico, Bernstein desenvolveu o nexo entre contexto de produção do conhecimento e contexto de sua transmissão. Do ponto de vista sociológico, há sempre e necessariamente uma transformação, decorrente de fatores estruturais.

Nos termos de Tomaz Tadeu da Silva, o discurso pedagógico pode ser entendido como aquele que é “constituído de certas regras que determinam a forma social como determinadas competências serão transmitidas” (Silva, 1996:63). Nessa perspectiva ele tem um componente “técnico” [instrucional] que determina o que deve ser transmitido e um componente “moral”

¹²² Segundo as indicações fornecidas por Santos (1995), o pensamento deste autor se identifica com a dos Teóricos Críticos e os seus estudos sobre o conhecimento, assim como os de Bourdieu, são considerados na literatura como estudos clássicos. Conforme a análise de Silva (1996), esses dois estudiosos (Bernstein e Bourdieu), há mais de vinte anos, persistem na tentativa de construir uma teoria a respeito dos processos de reprodução cultural através da educação no âmbito da sociologia. O pensamento deles apresenta muitos pontos de contato e diferenças. Entre essas sublinhamos que enquanto Bourdieu tem se dedicado a estudar os mais variados campos, Bernstein tem se restringido ao campo da educação. Neste, cabe destacar que os esquemas conceituais de ambos não podem ser reduzidos a uma simples cadeia causal: estrutura social-educação. Para maiores detalhes ver, por exemplo, análise de Silva (1996).

[regulativo] que determina como deve ser a transmissão” (idem). Entretanto, para Bernstein é o aspecto regulativo do discurso pedagógico que marca a sua especificidade¹²³.

Nos termos de Péricles Trevisan, o discurso pedagógico é uma “instância teórica que produz as formas de transmissão do conhecimento” (Trevisan apud Valdemarin, 1998:81), ele materializa um saber específico, ou seja, o saber escolar. Essa outra forma de definir o discurso pedagógico parece reconhecer o seu caráter regulador. No que tange às discussões acerca do saber pedagógico alguns estudiosos, entre os quais Lucíola Santos (1995), consideram que podemos analisá-lo como sendo posto em circulação pelas técnicas disciplinares presentes no aparelho escolar. Uma vez que essas técnicas (imbuídas de um ideal de normalidade) possibilitaram um novo tipo de individuação, pois o campo de saber criado no bojo do poder disciplinar foi capaz de produzir um modelo de aluno, de professor, um significado para as ações de aprender e ensinar, que podem ser entendidas como organizadoras das condições de constituição do saber escolar.

Retomamos, mais uma vez, o pensamento de Basil Bernstein para enfatizar que na compreensão deste, as teorias de ensino “regulam a ordenação da prática pedagógica, constroem o modelo de sujeito pedagógico receptor, o modelo do transmissor, o modelo do contexto pedagógico e o modelo de comunicação da competência pedagógica” (Bernstein apud Santos, 1995:33). Assim, tais teorias são constitutivas tanto do discurso como da prática pedagógica. No primeiro caso, são fundamentais para a recontextualização que fazemos de outros discursos distintos dos nossos, e à prática no que tange à construção de suas bases de sustentação, ou seja, as regras de sua realização.

¹²³ Como salienta Silva (1996), isso colocou o discurso da sociologia da educação numa posição delicada, visto que não pode deixar de ser regulativo e, ao mesmo tempo, tem que criticar esse seu componente sob pena de negar um dos seus componentes instrucionais.

No estudo do discurso expresso na literatura pedagógica, percebemos que no “jogo” discursivo, algumas noções que pareciam descartadas foram utilizadas com novas “roupagens”. Nesse sentido lembramos, por exemplo, que, mesmo quando o Estado admitiu e assimilou formalmente a profissionalização docente, as noções de vocação e de sacerdócio não foram descartadas. Ao contrário, apareceu o discurso do magistério como profissão feminina, o discurso da resignação e dedicação, entre outros.

Outro exemplo desse remanejamento tático no campo do discurso foi apontado por Maria Isabel da Cunha, ao afirmar que um estilo de discurso que foi legitimado pela fé na pedagogia científica, segundo o qual o professor é visto como um técnico, ressurgiu, hoje, após receber contundentes críticas nas décadas de 70 e 80, sob a égide das políticas públicas “ligadas à produtividade e à lógica de mercado, em que há a substituição do Estado educador pelo Estado avaliador” (Cunha, 1999:133). Tais políticas, em nome de uma pseudo-transparência, têm estabelecido controles externos. Nessa perspectiva, professores e alunos se tornam, cada vez mais, objeto das exigências da sociedade de produção.

Assim, parece muito pertinente o alerta de Cunha (1999) quanto à necessidade de estarmos atentos à possibilidade do discurso da profissionalização ser deslocado da análise contextual do trabalho docente podendo se constituir numa “forma de escamotear as verdadeiras emergências de reconstrução do trabalho do professor” (idem:143) e o referencial foucaultino ajuda a reforçar tal idéia, uma vez que ele aponta um poder difuso, que reformula suas táticas e estratégias tanto a partir de remanejamentos no nível das práticas discursivas quanto extra-discursivas, que altera sua dinâmica relacionando o nível micro e macro do exercício do poder.

Em relação à questão da profissionalização docente, Hypólito (1999) indica que muitas vezes a aceitação formal da necessidade de uma profissionalização docente, marcada pelo fortalecimento de um discurso da adequação e urgência dessa profissionalização, foi e ainda é utilizada para criar uma ilusão de que esse sonho é permitido. Cria-se assim a impressão de que passos significativos estão sendo dados, embora algumas vezes os avanços não extrapolem o nível discursivo, e nega-se com essa ilusão e, muitas vezes, através de políticas educacionais e administrativas a possibilidade de articular o que é possível dos nossos sonhos. Dessa forma nega-se também a possibilidade de desmistificar os sonhos prometidos, de desnaturalizar certas imagens e idéias.

Visualizando essa questão da perspectiva, talvez possamos identificar, nesse processo, táticas locais de resistência à incorporação de novas funções atribuídas no contexto atual aos professores, e, o discurso oficial do profissionalismo docente funcionando como disciplinador e controlador das discussões e das práticas dos professores. Daí podermos concordar com o seguinte argumento apresentado na literatura:

a docência resulta de um processo histórico que inclui elementos de natureza liberal do profissionalismo e elementos do ideário religioso da vocação. (...) o que se verifica é que o profissionalismo docente no Brasil foi pouco alcançado, mas existe como realidade discursiva, como sonho prometido sempre arremessado a um futuro distante e indeterminado (Hypólito, 1999:86).

Assim, tanto o processo de profissionalização como o de proletarização, entre outros, podem ser vistos como construídos socialmente e circunscritos numa realidade política, econômica e cultural determinada e implicam ações de resistência que incluem dinâmicas diversas e não somente a de classe. Com relação aos processos de profissionalização, Maria Isabel da Cunha parece admitir que “respondem a diferentes forças que, por interesses

diversos, poderão reforçá-los ou não” (Cunha, 1999:133). A nosso ver, também a proletarização implica forças diversas se relacionando, se entrecruzando.

A partir da abordagem que fizemos acerca do discurso pedagógico e de algumas incursões na literatura da educação, podemos admitir que as funções desempenhadas pelo professor ao longo da história, seu saber e fazer, seu modo de ser professor, estiveram ligadas a um intrincado jogo de relações. O fato de que a sociedade foi definindo seus contornos, traçando limites para o discurso e para a ação, constituindo, em cada época, seu regime de verdade, um estatuto da verdade através de relações diversas e complexas, num processo que abriga contradições, rupturas e continuidades, levou-nos a estabelecer tal relação.

Admitimos assim que compartilhamos com a idéia foucaultiana de que as sociedades ocidentais produziram regimes de verdade, ou seja, regulações quanto ao que pode ser dito e aceito como verdade, quanto ao funcionamento e circulação dos discursos. Em outros termos, concordamos que na sociedade em que vivemos existe um estatuto da verdade, ou seja, regras, mecanismos, instâncias, técnicas, procedimentos para sancionar, distinguir e fazer um discurso funcionar como verdadeiro. Nessa perspectiva, o problema político essencial que se apresenta aos intelectuais é "saber se é possível constituir uma nova política da verdade" (Foucault, 1996:14) uma vez que a verdade é construída, regulada na relação de poder. Com base nas análises realizadas por Foucault na fase denominada genealógica, em que ele situa os saberes com dispositivo político, entendemos o processo de teorização da educação brasileira como parte integrante da política da verdade mencionada no parágrafo anterior.

Cabe destacar que, na leitura e estudo de parte das obras resultantes desse processo, podemos encontrar indícios de que os intelectuais das sociedades ocidentais deste final de século começam a assumir uma postura diferente frente a realidade. Nesse sentido, algumas

tendências ou idéias presentes no discurso científico-educacional, entre as quais, a valorização do conhecimento prático, que pode ser expressa na ênfase dada à reflexão-na-ação, sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, parece sinalizar tal mudança. Também a importância que vêm sendo atribuída à experiência cotidiana, à reflexividade crítica, às histórias de vida, e a outros aspectos presentes na teorização contemporânea, parecem sugerir que os intelectuais da atualidade não se identificam mais como mediadores das verdades, como aqueles que têm consciência e eloquência para detectá-las e pronunciá-las. Ao contrário, a nosso ver, na produção contemporânea no campo da educação há sinais de que os intelectuais têm se identificado como aqueles que participam de "uma" ou de algumas lutas, já que elas são múltiplas, locais e móveis, contra certas formas de exercer o poder.

Cabe lembrar, que, nem por isso, a luta deixou de ser entre desiguais. Entretanto, agora parece haver uma tendência no sentido de reconhecer que as posições privilegiadas não são fixas, pois somos todos perpassados por relações de poder, somos seus efeitos e instrumentos. Como disse Michel Foucault "o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles. (...) O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão" (Foucault, 1996:183-184).

No texto *O sujeito e o poder*, Foucault afirma que as lutas contemporâneas tem como objetivo principal atacar uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos e esclarece dois significados que a palavra sujeito pode assumir, nesse caso. A saber, "sujeito a alguém pelo controle e dependência" (Foucault, 1995a:235) ou então "preso à sua identidade por uma consciência ou autoconhecimento" (idem). Ambos, entretanto, parecem remeter-nos à idéia do poder funcionando no sentido de subjugar os outros ou a si próprio, de tornar sujeito a. No mesmo texto, Foucault também chama atenção para o fato de que, entre os tipos de lutas

travadas por nós e nossos contemporâneos, podemos apontar as lutas contra a sujeição, contra as formas atuais de submissão e de subjetivação. Essa entendida como nossos modos de agir sobre nós mesmos, de nos reconhecermos e nos transformarmos.

Foucault identifica uma mudança de prioridade das lutas. Em outros termos, ele indica que enquanto nas sociedades feudais prevaleciam as lutas contra as formas de dominação étnicas ou social, no século XIX, passam a figurar em primeiro plano as lutas contra a exploração econômica que separa os indivíduos daquilo que eles produzem e, a partir do século XX, conquistam espaço e importância as lutas contra a submissão da subjetividade. Entretanto, Foucault nos alerta para o fato de que esses três tipos de luta coexistem em nosso meio e que os mecanismos de sujeição devem ser estudados de forma que possam ser situados num contexto de relações complexas e circulares com as lutas contra a dominação e contra a exploração.

Observamos nas leituras feitas¹²⁴, especialmente nas publicações dos anos 90, que alguns trabalhos apontam alternativas construídas coletivamente e a necessidade de considerar a complexidade do ensino, os mecanismos de poder utilizados nesse processo. A nosso ver, podemos incluir essa peculiaridade também como indicio da mudança na postura e na própria identidade dos intelectuais brasileiros. Desta feita, tal mudança parece convergir no sentido que aproxima da caracterização feita por Foucault (1996) do intelectual específico. Ou seja, um intelectual que trabalha em setores determinados e nos pontos precisos onde está situado, que trava lutas reais, materiais e cotidianas.

Nessa perspectiva, o intelectual realiza ações locais e estabelece, no bojo dessas ações, intercâmbios e articulações transversais que lhe permitem ser identificado como inserido na

¹²⁴ Sobretudo nos trabalhos reunidos na obra publicada por André e Oliveira (1997), Nóvoa (1997), Veiga (1998a, 1998b), nos artigos de Nóvoa (1998), Brzezinski (1998), Corazza (1997), entre outros.

luta política mais geral *ao lado* dos demais sujeitos sociais. Se estivermos corretos, a tendência é que os intelectuais direcionem suas ações com base na identificação de sua função não como aquele que está a parte da luta, conscientizando os lutadores, mas como *um dos lutadores*. Em outros termos, que eles se reconheçam não como quem vai ditar verdades e soluções universais mas como quem procura rearticular categorias, produzir ligações transversais entre saberes e através de atividades específicas, locais, produz efeitos regionais e, assim, participam do processo global de politização.

Paradoxalmente, no bojo de tal mudança, o professor, o ensino e a universidade vivem um período de crise que, segundo a lógica do pensamento foucaultiano, pode ser entendida como parte do processo de multiplicação e reforço de seus efeitos de poder

Uma questão bastante enfatizada no discurso pedagógico crítico é a das relações estabelecidas no campo da educação. Uma dessas diz respeito à teoria-prática. No início da década de 70, Gilles Deleuze indicava, em conversa com Michel Foucault, que algumas pessoas já visualizavam tal relação de outra forma. Nesse diálogo aparece a ideia de que a teoria é uma prática não totalizadora, um sistema regional da luta pelo poder que se constitui na prática cotidiana e como instrumento de poder. A partir dessa concepção de teoria é que podemos admitir, assim como Foucault (1996), que as teorias em geral, e interessa-nos destacar, aqui, que as teorias educacionais acerca do professor (seu saber, sua formação, sua identidade), não totalizam, elas adquirem caráter universal quando o poder, entendido como relações de forças, operam as totalizações.

Assim, a mudança aludida quanto à postura do intelectual frente à realidade parece convergir com essa noção de teoria. O intelectual distancia-se da figura de porta-voz da verdade e se aproxima da de um jogador que por meio de ações locais e articuladas as ações

de outros jogadores intervém no resultado da partida. Nessa perspectiva é que Foucault sugere que os intelectuais específicos sabem que as massas dominam um certo saber e o expressam mas, um sistema de poder, do qual o próprio intelectual é parte integrante, invalida esse discurso (da massa) e daí então o engajamento do intelectual na luta conjunta contra certas formas de poder “na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso” (Foucault, 1996:71). Adotando tal postura, o intelectual pode e deve falar a respeito dos focos particulares de poder, buscar identificá-los, numa tentativa de invertê-los.

Observamos, também, que alguns discursos no campo da educação indicam a existência de uma certa convicção de que a Didática é uma disciplina obrigatória dos cursos de formação de professores que deve estar voltada para a compreensão do ensino e suas relações¹²⁵. Nessa perspectiva, a Didática enfoca o ensino considerando-o um processo em movimento. Tais estudiosos adotam o método dialético na tentativa de superar as análises dualistas e dicotômicas do processo de ensino e no sentido de identificar a dinamicidade e a complexidade como características de tal processo.

Essa forma de abordagem, apesar de estar possibilitando a ampliação do referencial e do âmbito das análises no campo da Didática, para Foucault (1996), é insuficiente se pretendermos dar conta da inteligibilidade intrínseca dos confrontos travados nesse campo. Nesse caso, a argumentação foucaultiana indica o recurso da análise genealógica, ascendente, a qual permite estudar as relações de poder como tendo uma existência própria e formas específicas e elementares, que possibilita situar o saber pedagógico (escolar) como dispositivo político que assegura o exercício de um poder (disciplinar) e a compreensão do sujeito moderno, a identidade unitária, como uma construção historicamente situada.

¹²⁵ Entre esses trabalhos apontamos aqueles reunidos na obra “Didática: o ensino e suas relações” organizada pela professora Ilma P. A. Veiga (1997).

No que tange à formação acadêmica para o exercício do magistério, ao ideal de professor e ao perfil do profissional da educação, observamos na bibliografia consultada que o discurso pedagógico varia quanto à ênfase dada às diversas dimensões do ensino, da formação, da atividade docente, bem como no direcionamento do "quê", do "como" e do "para que" ensinar.

Assim, o professor e a escola pública, com os arranjos a que foram submetidos e se submetendo¹²⁶, redefiniram as relações entre saber e poder, inventando novos saberes sobre a escola, sobre si mesmos, etc., e novos poderes. Entre esses apontamos o poder das novas tecnologias, das minorias, dos indivíduos, do cotidiano, da comunidade escolar, dos saberes dominados, e poderíamos listar muitos mais. A nosso ver, esses arranjos implicam em redefinição da identidade da escola e do professor, redefinição da formação e da profissionalidade. Assim, acreditamos poder afirmar que a cartografia dos poderes não apresentou sempre o mesmo desenho no campo da educação. Novos pontos foram surgindo, outros se movendo e outros foram encobertos ou, talvez, tenham até desaparecido.

Respaldados no pensamento foucaultiano e no que diz a literatura educacional, admitimos que a cartografia do poder se define e se redefine continuamente, não existindo lugares fixos nem para os poderes estabelecidos nem para as instituições. Parece ser nesse sentido que Linhares (1997) chama nossa atenção para a contradição que deverá reinventar a escola, ou seja, para o fato de que uma instituição nova deve surgir com o processamento, concomitante,

¹²⁶ Entendemos que o ensino à distância, o ensino globalizado, o ensino supletivo, a gestão democrática, a gestão compartilhada, a gestão de qualidade total (GQT), as escolas técnicas, os CIEPs, a formação de profissionais da educação em cursos de Pedagogia com habilitações diversas (supervisão, administração, orientação escolar, entre outras), os programas de formação contínua de professores, os programas de avaliação institucional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o provão, a introdução de inovações educacionais como o ciclo básico (CB), a jornada única e a criação de escolas padrão, o planejamento interdisciplinar, a utilização de *software* educativos, são apenas alguns exemplos desses arranjos. No que tange à GQT, sugerimos ver a análise feita por Tomaz Tadeu da Silva (1996).

da morte da escola (que temos) e do discurso atual da importância e necessidade da instituição escolar. Também Nóvoa (1998), ao indicar diferentes ciclos de monopólio no campo da educação, sinaliza a instabilidade das relações de dominação nessa área e a constante luta no interior desse campo.

Com base na bibliografia consultada, apontamos, de forma bastante sintética, que os focos de preocupação no campo da Didática envolveram a preocupação com os fins e conteúdos do ensino, o aspecto técnico-metodológico, a crítica dos modelos educacionais adotados e a busca de alternativas. Cabe assinalar que, pelas indicações encontradas nas obras que tomamos como referência neste estudo, tais alternativas eram alavancadas com base num determinado discurso. Dito de outra maneira, os caminhos trilhados no sentido da superação de deficiências e dos desafios postos à educação tiveram como sustentação ora um discurso fundado na neutralidade científica e pedagógica, ora um discurso de denúncia do caráter ideológico e reprodutor do saber didático, ora um discurso que evidencia os vínculos histórico-sociais, as contribuições das diferentes concepções presentes na educação na configuração da problemática educacional contemporânea e que defende a necessidade de transformação.

Faz-se necessário destacar que tais exemplos não esgotam todos os discursos utilizados na constituição de práticas alternativas no campo educacional mas dão uma idéia dos que têm sido mais frequentes no âmbito da Didática. Também gostaríamos de assinalar uma característica marcante do último enfoque citado: há uma diversidade de práticas discursivas e não discursivas que apontam a multidimensionalidade do processo de formação, o compromisso com a realidade e com a postura de sujeito ativo, a abertura epistemológica que propicia o aflorar de conhecimentos produzidos coletivamente.

Outro ponto a destacar é que, enquanto em outros momentos históricos a literatura sobre formação de professores enfatizava os métodos e as técnicas de ensino, questões relacionadas à aprendizagem, atualmente, as discussões parecem estar centralizadas no professor - seu saber, seu fazer, seu modo de ser. Contudo, parece que entre esses aspectos predominam, nos últimos tempos, os questionamentos éticos e epistemológicos.

No que tange à questão da formação de identidade, cabe observar que parece haver uma predominância de textos que abordam essa problemática com um discurso que enfatiza o caráter dinâmico e complexo dessa formação. Nessa perspectiva, ela está sempre em devir, pois os professores vão construindo e reconstruindo seus modos de ser professor, de se perceberem enquanto tal.

Podemos observar tal enfoque no estudo de António Nóvoa (1997) quanto afirma que "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (Nóvoa, 1997:25) ou quando, mais adiante, ele argumenta sobre a importância da criação de "redes de (auto)-formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como processo *iterativo e dinâmico*" (idem:26. Grifo nosso). Esse estudioso se posiciona a favor da perspectiva crítico reflexiva de formação e afirma que "os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais são momentos em que cada um produz a "*sua*" vida, (...) a "*sua profissão*" (idem. Grifos do autor).

Entendemos que, na perspectiva foucaultiana, a subjetividade se constitui no entrecruzamento entre saber, poder e ética. Em outros termos, no cruzamento entre o governo de si e o governo dos outros. Estabelecemos tal relação, principalmente, a partir do

esclarecimento presente no resumo do curso desenvolvido por Foucault no Colégio de França (1980-1981) - Subjetividade e Verdade. Nesse ele sugere que a história da subjetividade pode ser feita através das práticas divisórias, através da constituição dos campos de objetividade científica e através dos modos de constituição do sujeito ético.

Assim, a subjetividade vai se constituindo através de linhas de forças que perpassam o sujeito, configurando-o e reconfigurando-o através de práticas discursivas e não discursivas. Com o deslocamento das suas pesquisas ao contexto greco-latino, Foucault nos mostrou que a individualidade e a subjetividade são produzidas não somente por relações de poder mas por certo tipo de relação consigo mesmo. Nesse sentido, Oliveira (1998) refere-se a uma “economia subjetiva” na qual certos dispositivos são acionados para a produção de uma certa individualidade, de um certo modo de ser e assim produzem uma subjetividade.

Através deste estudo, entendemos que alguns discursos vêm funcionando como dispositivos para instalação de novas culturas profissionais e de novos modos de se reconhecer e se constituir “professor”. Entre esses, apontamos o da formação continuada, o do professor-pesquisador, o do desenvolvimento profissional.

No contexto da Modernidade, a bandeira ética levantada foi a do individualismo. Nessa perspectiva, a individualidade (a pessoa), a subjetividade (o modo de ser de cada um) foram secundarizadas. Os debates científicos não apresentavam como ponto de preocupação a subjetividade ou a articulação intersubjetiva e assim as narrativas dos professores eram consideradas pelos pesquisadores dados irrelevantes. Entretanto, esse panorama parece estar mudando

Pelas leituras feitas, percebemos que as abordagens biográficas vêm conquistando espaço entre os estudiosos brasileiros e de outras partes do mundo ocidental. As histórias de vida e

relatos autobiográficos estão, cada vez mais, integrando às pesquisas desenvolvidas no âmbito das problemáticas da área educacional¹²⁷, entre as quais a da formação de professores.

Segundo indicam alguns estudos, as abordagens (auto)biográficas¹²⁸ “constituem um marco de referência para pensar a atividade docente, no plano pessoal e profissional” (Nóvoa, 1995:7). Isso, tendo em vista que as pressões de ordens diversas – institucionais, políticas, sociais, pedagógicas – as quais estão submetidos os professores no seu dia-a-dia juntam-se às razões científicas e tornam, mais e mais, pertinente o desenvolvimento de modalidades de investigação e formação que cruzem as dimensões pessoais e profissionais.

Entretanto, Nóvoa (1995) alerta para um certo “efeito de banalização” dessas abordagens que propicia um esvaziamento em termos conceitual e em termos das possibilidades produtivas (produzir indignação, rupturas...). Ele apresenta a obra de Ada Abraham (1984) – O professor é uma pessoa – como pioneira e como marco do início da virada nos estudos e obras da literatura pedagógica. Segundo esse estudioso, foi a partir daí que o professor foi recolocado no centro das investigações e debates no campo da educação.

Conforme afirma Valeska Fortes de Oliveira, através de relatos de histórias de vidas apresentados em pesquisas com professores podemos observar que ao relatar a sua história de vida o professor “sintetiza acontecimentos significativos no seu processo de formação e de subjetivação” (Oliveira, 1998:7). Daí podermos considerar que o processo de formação acadêmica constitui um momento importante e constituinte da formação da identidade do

¹²⁷ Sem a pretensão de apontar os expoentes nesse tipo de abordagem, citamos, a seguir, alguns pesquisadores que, conforme indicações encontradas na bibliografia consultada, já desenvolveram ou desenvolvem investigações nessa perspectiva: Isabel Alice O. Monteiro Lelis, Guacira Lopes, Sonia Kramer, Magda Soares, Valeska Fortes de Oliveira, Mirian Ben-Perez, Ivor Goodson, Michaël Huberman, Maria da Conceição Moita, Mary Louise Holly, entre outros.

¹²⁸ Neste caso o plural é indispensável para caracterizar que elas são diversas podendo interessar a estudiosos conservadores e radicais.

profissional mas único, só no sentido de que as experiências não se repetem de forma idêntica. Assim, os conhecimentos e as práticas valorizadas nos cursos de Pedagogia contribuem mas não determinam o modo de ser dos professores.

Como indica Michaël Huberman (1995), apesar de ordenarmos a vida profissional em fases que pressupõem uma continuidade, cada fase, e aqui destacamos a da formação acadêmica, “constitui essencialmente um novo estado, uma descontinuidade” (Huberman, 1995:54). Outros acontecimentos aleatórios ao processo educacional escolar interferem na nossa maneira de ser professor e de nossos modos de nos reconhecermos como professor. Ao longo da nossa vida, nós vamos redefinindo essas maneiras e modos de ser e de nos reconhecer como professor, de forma que vamos “vestindo” várias identidades e constituindo, nos diversos momentos da nossa vida profissional, a nossa individualidade no universo profissional. Tal constituição está em aberto, inacabada, e se faz envolvendo processos desiguais e diversos realizados por cada professor. Assim, mais uma vez somos levados a concordar com Foucault quanto ao caráter descontínuo da história, desta feita, da nossa história pessoal, profissional.

Como sugere Maria da Conceição Moita (1995), os processos de formação são complexos, e, “a compreensão desta complexidade, mesmo feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe, de forma algo paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que “escapa” de certa maneira aos formadores, porque é fundamentalmente indeterminada” (Moita, 1995:113).

No sentido foucaultiano, poderíamos dizer que a formação é um processo de construção de si no qual linhas de forças diversas se entrecruzam e no qual os discursos científico-educacionais, produzidos e veiculados no meio acadêmico, têm importância mas este não é o

único fator constituinte do “bom professor”, da sua identidade. As práticas às quais o professor é submetido e se submete, ao longo de sua vida profissional, devem também ser consideradas e daí a necessidade de revermos e questionarmos continuamente nossos discursos e nossas práticas, de admitirmos a possibilidade da múltiplas identidades reunidas sob o título “professor”.

O pensamento de Foucault (1995b) parece indicar que a vida de cada um depende da ação criadora que se empreende sobre si mesmo, assim, não basta afirmar que o sujeito professor é constituído num sistema simbólico, pois ele também se constitui em práticas verdadeiras, práticas historicamente analisáveis, entre as quais as práticas educacionais cotidianas.

Ao final deste capítulo esperamos ter provocado outros estudiosos a tentar olhar a problemática da formação de professores sob outro ângulo e reafirmamos a necessidade de considerar e discutir a relação entre conhecimento acadêmico e o modo de se constituir e se reconhecer como professor. Após nosso exercício de análise, podemos afirmar que Foucault ajuda a compreender a formação de professores à medida que, com as suas elaborações acerca do saber, do poder e do ser, possibilita um outro entendimento acerca do sujeito, da escolarização, da profissionalização. Em outros termos, suas categorias poder disciplinar, micropoder, biopoder, saber-poder, regime de verdade, tecnologias colaboram no sentido de que possamos perceber que os nossos limites são criados e recriados no jogo de relações de forças, assim como os novos saberes, os novos poderes, as novas identidades.

A partir da perspectiva foucaultiana, pudemos compreender que a formação de professores e a identidade professor emergiram num determinado momento histórico e para cumprir certos fins mas que elas vêm se alterando no bojo das lutas em torno da verdade e do poder. Por outro lado, mostrando que o sujeito se constitui no entrecruzamento de discursos e

práticas ele nos ajuda a perceber que estudar a formação do professor implica considerar que é no bojo de diferentes práticas – discursivas e não discursivas, que o professor vai constituindo sua identidade, ou talvez suas múltiplas identidades. Nesse sentido, ele ajuda a perceber que essa ou essas identidades, que cada um de nós vai “vestindo” ao longo da carreira profissional, emergem a partir de certas condições de possibilidade criadas a partir do discurso e das práticas locais e cotidianas de cada um de nós no seu espaço-tempo e da humanidade, a partir então de um conjunto de práticas discursivas e extra-discursivas que perpassam nossas histórias de vida. Aqui, vale destacar a importância do discurso científico, ainda que não seja este o único fator determinante do “ser professor”, de uma identidade profissional, na nossa visão, a sua implicação, seus efeitos, nesse processo, não podem ser menosprezados.

Precisamos multiplicar os canais, os caminhos de idas e vindas já que meios técnicos e desejo não faltam para superarmos os dilemas e as problemáticas atuais. Foucault não fornece receitas, mas, certamente, indica o processo que o levou a trilhar caminhos diferentes dos comumente percorridos pelos seus contemporâneos.

CONCLUSÃO

"Aquilo que somos, o que quer que seja, é um ato de paixão pela sobrevivência, única forma de resistência a tudo aquilo que sabemos e a todo o pouco que podemos."

Mary Murashima (1998)

Ao iniciarmos este capítulo, gostaríamos de reafirmar a nossa convicção quanto à provisoriidade do conhecimento. Nessa perspectiva, o fechamento que ora damos ao estudo realizado deve ser tomado como uma reflexão sobre o percurso que seguimos, sobre a nossa produção, entendida como produto de um momento determinado do nosso pensamento, portanto, bastante provisório e que não teve como objetivo apresentar soluções para a problemática da formação de professores mas tentar compreender melhor os limites e as possibilidades do conhecimento na formação da identidade "professor".

Assim, este estudo pode ser tomado como uma provocação aos envolvidos no processo de formação a eles lançarem novos olhares sobre esse objeto, a jamais desistirem de lutar no sentido de criar condições para experimentar os limites do conhecimento e, talvez, expandi-los, a problematizarem os mecanismos de resistência utilizados e a construir outros. Ele não apresenta certezas e quer abrir caminho à interlocução e a novos estudos.

Como mencionamos no início deste trabalho, o tema estudado emergiu das muitas interrogações que vinham nos incomodando durante os últimos anos. Várias eram as questões para as quais buscávamos, não tanto soluções, mas uma compreensão que possibilitasse justificar a nossa luta cotidiana no âmbito da educação. Assim, elencamos uma série de perguntas que nos causavam inquietação e verificamos que muitas delas passavam pela

discussão acerca do conhecimento e da identidade em jogo na formação de professores, acerca das relações de poder na escola.

Entendemos que, considerando, em nossa problemática, as dimensões do saber, do poder e do ser, poderíamos tentar olhar um objeto que não era novo – a formação de professores, pois, há bastante tempo, vem suscitando pesquisas, publicações que configuram um vasto acervo de conhecimentos. Não obstante os esforços empreendidos, até o momento, no sentido de pensar a formação de professores, esta parece envolver aspectos que ainda merecem estudo.

Até a década de 70, questões, como a formação de identidade, parecem não ter mobilizado os pesquisadores da área. Acreditamos que tal fato está atrelado à disseminação, em todo o tecido social, da idéia do magistério como “dom”. Entretanto, com as mudanças ocorridas no mundo ocidental, de diversas ordens – econômicas, políticas, sociais, epistemológicas, éticas, criaram-se as condições para a emergência de questões como a que colocamos como norteadora deste estudo. Em outros termos, foi possível problematizar a formação de professores enquanto espaço-tempo também de formação da identidade do profissional do magistério. No contexto da última década, pesquisas que têm se voltado à análise da prática docente colocam em foco a formação inicial e continuada dos professores e anunciam novos caminhos para a formação docente¹²⁹.

Assim, a direção na qual pretendíamos seguir estava sinalizada, restava identificar o quadro teórico que poderia fundamentar nosso estudo. A essa altura, algumas leituras apontavam como possibilidade a perspectiva foucaultiana. Entretanto, foi necessário um estudo mais aprofundado do pensamento de Michel Foucault para que pudéssemos optar por

¹²⁹ Um desses põe em evidência a necessidade de discutir sobre a identidade profissional do professor considerando a questão dos saberes que configuram a docência.

esse caminho teórico, entre tantos outros disponíveis. A irreverência, a mística, os questionamentos em torno desse grande pensador estimularam-nos a assumir as suas elaborações como base das nossas análises.

Além disso, as leituras feitas indicavam que os estudos foucaultianos poderiam ajudar-nos a tentar lançar um novo olhar sobre a formação de professores. As suas elaborações apontavam a imanência entre saber e poder, a descontinuidade histórica, a importância das práticas discursivas e extradiscursivas na constituição do sujeito moderno. Assim, entendemos que tais referências teóricas possibilitavam-nos problematizar o significado do saber acadêmico no processo de constituição da identidade profissional nos cursos de Pedagogia

A partir do objetivo mais amplo deste trabalho, que foi analisar a relação entre epistemologia adotada na formação acadêmica para o magistério e a identidade profissional do professor do ensino fundamental constituída nesse processo, apontamos no projeto inicial de estudo três objetivos específicos. Neste momento de balanço do que realizamos, verificamos que os estudos e as leituras feitas acabaram deslocando-nos da busca de identificação da epistemologia dominante nos cursos de pedagogia (um dos objetivos específicos listados no projeto de dissertação). A pesquisa bibliográfica nos fez entender que tínhamos de caminhar na direção que ia ao encontro dos outros objetivos traçados inicialmente¹³⁰. Examinamos então a formação do professor enquanto formação de identidade e analisamos o poder enquanto elemento mediador entre os saberes valorizados (trabalhados) nos cursos de Didática e as identidades constituídas na formação inicial (Curso de Pedagogia) para o exercício da docência.

¹³⁰ Compreendemos que um estudo nesse sentido seria mais proveitoso se cruzássemos os discursos e as práticas utilizadas no âmbito da formação de professores.

O estudo exploratório realizado foi muito importante na delimitação das leituras¹³¹ e, através do material coletado (planos de curso de Didática), pudemos perceber que, mesmo entre professores que atuam numa mesma instituição, o referencial teórico varia. Ou seja, embora exista uma ementa que aponta as linhas gerais a serem seguidas, cada professor configura o curso de Didática a partir de um conjunto de produções selecionadas de acordo com critérios pessoais.

Ao reunirmos um total de seis planos de curso, começamos localizar e estudar as publicações que apareciam com maior frequência por entender que sinalizavam no sentido do que era considerado fundamental ou básico nessa área¹³². Entretanto, na medida do possível, tentamos manter-nos abertos ao estudo de outros referenciais que iam sendo divisados no decorrer da pesquisa, seja pela ligação com nosso tema, seja por oferecer contribuição paralela interessante. A necessidade dessa abertura se justificava pelo fato de que o saber se diversifica e se renova continuamente, bem como para não excluir a possibilidade de contemplar a leitura de trabalhos porventura utilizados como referencial de outros programas de Didática e/ou utilizáveis¹³³ na formação de professores.

Gostaríamos de sublinhar que tivemos algumas dificuldades quanto ao acesso aos referidos planos de Didática. Tivemos algumas experiências frustradas¹³⁴ e percebemos que as coordenações de curso (Pedagogia), na maioria dos casos, não mantêm um sistema de

¹³¹ Para acesso ao material conseguido nesse estudo ver anexo. Assinalamos, no entanto, que se trata de planos de cursos desenvolvidos a partir de meados da década de 90 (embora nem todos estejam datados), que nem todos traziam a identificação do professor responsável pelo mesmo e a data precisa em que foram operacionalizados. Contudo, pelas indicações das pessoas que nos forneceram o material, podemos afirmar que a maior parte deles está situada no contexto dos dois últimos anos desta década. Assim, optamos por apresentá-los, identificando apenas a instituição de origem, a ementa e /ou objetivos, o programa e a bibliografia utilizada.

¹³² Tendo em vista os diferentes professores e universidades envolvidos no estudo exploratório.

¹³³ No caso, estamos nos referindo, particularmente, às publicações mais recentes que abordam temas frequentemente tratados nos cursos de Didática.

¹³⁴ Referimos aos casos em que não obtivemos as informações solicitadas.

registro desses dados, o que, a nosso ver, agilizaria o intercâmbio dessas informações intra e inter universidades. Além disso, o conhecimento desses planos, muitas vezes, demandou percorrer diversos caminhos¹³⁵ e deu-se de forma bastante esparsa ao longo do nosso estudo. Assim, tivemos que fazer várias releituras e reestruturações do trabalho que ora apresentamos, uma vez que, em contato com novas referências re-elaborávamos a nossa argumentação - seja por ampliação das idéias expostas, por redefinições de alguns aspectos levantados acerca das questões em foco ou pela identificação de outros não explorados e que poderiam contribuir para elucidação da nossa problemática.

A abordagem de nosso objeto de estudo formação de professores/formação de identidades foi feita mediante algumas categorias foucaultianas que possibilitaram compreender que os limites e as possibilidades são historicamente construídos, portanto, não são definitivos; tanto podem ser expandidos quanto reduzidos no bojo das múltiplas relações estabelecidas nos diversos espaços/tempos e perpassados por questões relativas a saber e poder.

Analisando o que foi pensado e o que foi feito, podemos dizer que indicamos no primeiro capítulo os grandes projetos desenvolvidos por Foucault, ou seja, as linhas gerais do caminho por ele percorrido da arqueologia à genealogia. Tentamos com isso situar os nossos leitores quanto aos remanejamentos metodológicos e conceituais, quanto ao discurso e à prática de pesquisa de Michel Foucault. Procuramos ressaltar alguns aspectos que consideramos marcantes, como a sua análise do poder em termos de prática, o pensar por contradição, experimentando limites, desconstruindo a história linear, questionando a racionalidade moderna e os discursos críticos.

¹³⁵ De forma direta e/ou indireta com ex-alunos, professores e coordenadores de curso.

Nesse capítulo, identificamos e explicitamos as seguintes categorias foucaultianas: “poder disciplinar”, “micropoder”, “biopoder”, “saber-poder”, “regime de verdade” e “técnicas de si”, as quais nos ajudaram a entender que a subjetividade é produzida nos mais diversos acontecimentos, que a hierarquia entre os saberes e a concepção moderna de sujeito foram construídas historicamente no entrecruzamento de discursos e práticas. Por outro lado, elas possibilitam compreender que a ciência como “fato e a regra, (...) como domínio geral, como policiamento disciplinar dos saberes” (Foucault, 1999:218) aparece com o disciplinamento dos saberes que, por sua vez, é contemporâneo ao disciplinamento dos corpos. Daí, pudemos admitir que através das nossas práticas e dos nossos discursos, estamos sempre submetendo outros e sendo submetidos por outros, que tanto os indivíduos como os saberes podem ser sujeitados.

Tais categorias também ajudam a compreender que o poder não é onipotente e onisciente como alguns parecem crer, pois se o fosse não necessitaria, não exigiria a verdade para funcionar e, no entanto, Foucault nos mostrou através de seus estudos que o poder “institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa” (Foucault, 1999:29). Nesse sentido vale acrescentar, com base em José Alberto Correia e Manuel Matos, que hoje

reconhece-se explicitamente a legitimidade do econômico interferir e mesmo determinar as prioridades do conhecimento científico e tecnológico, nomeadamente aquele que é distribuído pelas escolas, contribuindo para que a ciência e a tecnologia tendam a deixar de ser encaradas simbolicamente como um patrimônio da humanidade para passarem a ser consideradas um bem econômico, ou seja, como instrumento imprescindível ao aumento da competitividade nacional nos mercados internacionais (Matos apud Cunha, 1999:129).

No segundo capítulo, tomando por base o que os discursos científicos têm dito acerca de três eixos interrelacionados, o curso de Didática, o professor e a profissão magistério,

contextualizamos o aparecimento da Didática como campo de estudos, como disciplina/curso de formação, a instituição escola como agência transmissora de conhecimento formal e *locus* do desenvolvimento dos processos de disciplinarização e de profissionalização do conhecimento e do mestre. Nessa parte do nosso trabalho, tentamos sinalizar quais os questionamentos presentes na literatura, apontar caminhos seguidos e vislumbrados, lutas travadas, crises enfrentadas, mudanças implementadas bem como localizar o lugar que tem sido atribuído, no discurso científico, para o conhecimento/pesquisa no processo de formação e constituição da identidade profissional dos professores hoje.

Tendo como foco o campo da educação e como “lente” as categorias foucaultianas, apresentamos, no terceiro capítulo, as análises que fizemos dos aspectos levantados na literatura acerca do processo de formação de professores e de constituição da identidade “professor”. Nossa maior preocupação, nesse momento, foi não forçar aproximações e, ao mesmo tempo, não reduzir as possibilidades de utilização do referencial foucaultiano.

Finalizando, trazemos neste capítulo a nossa reflexão sobre o que efetivamente conseguimos realizar do projeto inicial bem como procuramos destacar algumas contribuições que o referencial foucaultiano pode dar no estudo da formação de professores.

Nesse sentido, o que Foucault fala acerca do discurso unificador das chamadas ciências modernas ajuda a perceber que as grandes verdades, as teorias gerais, no caso, destacamos as teorias pedagógicas e sobre a formação de professores acabam nos deixando miopes à multiplicidade e à diversidade de saberes/poderes, de lutas, de rupturas e de discontinuidades do conhecimento e da história da formação de professores.

Foucault nos mostra que a presença marcante das disciplinas na história do ensino nos leva a considerá-las como a-históricas, entretanto, tanto as disciplinas como a organização do

conhecimento em disciplinas têm sua origem na escola, são construções historicamente situadas. A partir de tal compreensão a consideração das distinções entre os saberes escolares/conhecimento escolar e os saberes de referência/conhecimento científico podem deixar de ser encarados como erro, embora não queiramos excluir com isso a possibilidade desses conhecimentos implicarem eventualmente em erro. Por outro lado, salientamos que a transformação de um saber em objeto de ensino também está, de certa forma, dependente do contexto histórico em que este se dá. Os mecanismos utilizados, as relações nela envolvidas, as exigências do contexto social no qual se insere indicam que, também, esse processo se constituiu historicamente na época moderna e que a organização e controle da transposição ou mediação didática se dá em meio a relações diversas que definem e redefinem os modelos dotados, portanto são construções históricas que estão perpassadas por questões de saber e poder. Entendendo dessa forma, parece necessário estarmos atentos aos modelos que temos seguido, ao como eles se constituíram, aos efeitos de poder que têm desencadeado, aos saberes que têm sido excluídos desses modelos e nesse processo, aos princípios de exclusão que temos adotado ao desenvolvê-los, ao como torná-los menos excludente, à compreensão dos mecanismos nele implicados, à possibilidade de constituir outros mecanismos etc.

No estudo da literatura pedagógica, pudemos observar que o termo “disciplina” tem sido objeto de inúmeros estudos e que após Foucault ampliaram-se, ainda mais, as possibilidades de utilização do mesmo, uma vez que passou a remeter a processos sociais de ordenação, não se limitando a um saber escolar. Denice Barbara Catani (1994)¹³⁶ reconhece a contribuição de Foucault nesse sentido e chama atenção para o fato de que uma disciplina é um modo de

¹³⁶Desenvolvendo estudo sobre um tema que aproximava história e Didática e procurava ressaltar as possibilidades de revisão das divisões tradicionais das disciplinas pedagógicas e da investigação acerca dos conhecimentos destinados à formação de professores.

disciplinar o pensamento e a ação. Ela destaca, nesse estudo, a possibilidade de investigar a história da constituição das disciplinas pedagógicas como a Didática, centrando-se na questão dos saberes pedagógicos, os quais constituem uma parte da cultura escolar¹³⁷ e abrigam, além dos conhecimentos científicos, “modos específicos de produção de um “habitus professoral”¹³⁸, usando as expressões de um conjunto de comportamentos constitutivos das práticas do bom professor” (Catani, 1994:6). Nessa perspectiva, Catani sinaliza que a Didática participa dessa produção e que seria interessante interrogar-nos sobre como. Entendemos que, a partir do referencial foucaultiano, podemos sugerir que o nosso estudo apontou uma forma de como a Didática participa dessa produção, ou seja, ensinando através do discurso que valoriza uma identidade de professor, de profissional.

O discurso foucaultiano e a sua prática de pesquisa nos ajudam a perceber que, se há um regime de verdade, temos que questionar a produção dos discursos científicos pedagógicos e a busca de validação desses discursos, via afirmação do caráter científico das investigações educacionais, os pesquisadores, seu trabalho e o sentido do mesmo, os efeitos da proliferação do discurso científico-pedagógico sobre o professor, a sua formação, a constituição dessa identidade profissional etc., pois, como afirmou o pensador francês, “os discursos verdadeiros têm efeitos de poder e é em função desses discursos que “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer” (Foucault, 1999:29).

¹³⁷ Catani usa essa noção com base na definição que Dominique Julia (1993) deu à cultura escolar, ou seja, entendendo-a como “normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes” (Julia apud Catani, 1994:5).

¹³⁸ “Habitus” no sentido dado por Pierre Bourdieu, ou seja, de um sistema de disposições duráveis que os indivíduos carregam e que são produzidos nas relações sociais, princípio que gera e estrutura as práticas e as representações, matriz de percepção, de apreciação e de ação que se realiza em determinadas condições sociais (Ortiz, 1983).

Dessa forma, tal referencial teórico possibilitou compreender que a produção dos discursos verdadeiros é política e que as pessoas, nos diversos lugares que ocupam no mundo da produção de riquezas materiais, culturais e de serviços, devem estar atentas para não se acomodarem, para se disporem a tentar mudar essa política, para não aceitá-la como dada. Nesse sentido, vale retomar o seguinte depoimento: “nunca somos pegos na armadilha pelo poder: sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa” (Foucault apud Bertani e Fontana, 1999.337).

A atitude investigativa de Foucault, as constantes reinterpretações que fez de suas próprias elaborações teóricas, ou seja, do seu pensamento, o não privilégio da questão do método na pesquisa mas, ao contrário, a busca incessante de isolar um domínio de objetos, utilizando instrumentos que encontrava ou criava parece sinalizar que, ao invés de nos imobilizar, de nos deixar descrentes, Foucault quer nos impelir a um hiperativismo, para uma esperança sempre renovada de “poder fazer diferente” e de “fazer a diferença”. Como nos mostra o pensamento foucaultiano, houve um momento em que o presente era, na história e no campo político, momento negativo, entretanto, a partir do século XIX, passa a ser momento fundamental “revelador e analisador do passado”. No momento atual, em que a paixão pelo futuro tem sido “slogan” publicitário e que, no campo educacional, tal paixão parece sinalizar uma ausência de presente, cabe dizer que o futuro começa agora, nos discursos e nas práticas que estamos erigindo hoje.

Estudar a formação de professores à luz das categorias foucaultianas levou-nos a perceber quão criativos temos sido, e ainda podemos ser, tanto no exercício do poder como nos mecanismos de resistência, tanto na construção do saber docente quanto na constituição dos nossos modos de ser e de nos ver como professores. A sua forma de analisar o poder nos

mostra que seria bastante proveitoso que as pessoas que têm se dedicado a entender melhor o cotidiano das salas de aulas, das escolas, dos professores, das pesquisas educacionais etc considerassem que as dominações e as sujeições são múltiplas, assim como as resistências, e, na medida do possível, precisamos procurar explicitá-las.

Entendemos que para Foucault não há nem liberdade radical nem sujeição absoluta na Modernidade, pois ele mostra que o governo por individuação “cria o indivíduo e, criando-o estabelece também uma dimensão de resistência da singularidade na constituição desse próprio sujeito” (Menezes, 1998:159). Entretanto, no bojo da constituição desse sujeito, qual o espaço onde o indivíduo defende a própria singularidade: o espaço da ética? Pelas indicações fornecidas em suas últimas obras parece que sim, pois Foucault mostrou que a individualidade e a subjetividade são produzidas não somente por relações de poder, mas por certo tipo de relação consigo, ou seja, pelo que ele chamou de ética.

Quanto à dimensão ética, percebemos, com a ajuda do referencial foucaultiano, que, embora haja necessidade do estabelecimento do estatuto ético-deontológico da profissão docente, já existe um movimento em prol da criação dos Conselhos – Regionais e Federal – de Profissionais da Educação, da regulamentação da profissão docente, da elaboração e implantação do seu código de ética, concebido como “medida de autogestão responsável e profissional ante as demandas e exigências sociais” (Veiga e Araújo, 1999:112) ou como uma expressão da identidade profissional grupal. Lembramos aqui que identidade e conhecimento são continuamente constituídos e reconstruídos na rede de relações que historicamente estabelecemos. O que nos permite afirmar que no processo de formação profissional para o magistério tanto o conhecimento científico como o auto-conhecimento têm importância e que os significados da profissão, das práticas, dos discursos, dos saberes, do ser professor se

modificam, o que impõe como necessidade a reflexão constante dos mesmos, de forma que possamos estar atentos às ressignificações, às reafirmações enfim, aos remanejamentos teóricos e práticos realizados.

A nosso ver, a discussão e os discursos sobre ética no campo da educação e, especificamente, na área da formação de professores têm se voltado mais no sentido da normatização do exercício da profissão, de forma que o aspecto isolado por Foucault, ou seja, o tipo de relação que se estabelece consigo mesmo para se cumprir e/ou elaborar as normas parece não estar sendo focado. Não queremos com isso menosprezar a necessidade dos profissionais da educação estabelecerem suas funções com base em direitos e deveres estabelecidos conjuntamente por eles, mas pretendemos chamar atenção para a necessidade de pensar sobre o fato de que cada professor vai ter de estabelecer um tipo de governo sobre si em função do cumprimento desses direitos e deveres, portanto, esse aspecto também deveria ser discutido. Lembrando que para Foucault (1999), na sociedade de normalização, sedimentada no século XIX e que perpetua até hoje, a norma é o elemento que vai circular entre a dimensão disciplinar e a dimensão regulamentadora, aplicando-se tanto ao indivíduo em particular quanto em conjunto.

Entendemos que Foucault relacionou as produções sociais (o sujeito e o discurso moderno, por exemplo) e a subjetividade através da estratégia do "pensar em rede" que implica pensar a complexidade – a partir de princípios de inteligibilidade diferentes daqueles próprios da cientificidade clássica¹³⁹ e utilizando a estratégia do pensamento

¹³⁹ Esta, segundo Morin (1998a) sedimentada sob os princípios da universalidade; da reversibilidade temporal; do conhecimento do todo pelas partes; da ordem; da causalidade linear, superior e exterior aos objetos; do determinismo universal; do isolamento/separação do objeto em relação ao seu ambiente; da separação absoluta entre sujeito e objeto; da eliminação de toda a problemática do sujeito no conhecimento científico; da eliminação do ser e da existência por meio da quantificação e da formalização; da eliminação da dependência absoluta, da confiabilidade absoluta da lógica para estabelecer a verdade, do discurso monológico.

dialógico¹⁴⁰, levar em conta que a subjetividade é produzida nos mais diversos acontecimentos. Cabendo destacar que essa complexidade não é a da dialética marxista, que pode resultar numa síntese. Na concepção foucaultiana, a dialética se apresenta como o discurso da contradição mas,

no fundo, a dialética codifica a luta, a guerra e os enfrentamentos dentro de uma lógica, ou pretensa lógica, da contradição; ela os retoma no duplo processo da totalização e da atualização de uma racionalidade que é a um só tempo final, mas fundamental, e em todo caso irreversível. Enfim, a dialética assegura a constituição, através da história, de um sujeito universal, de uma verdade reconciliada, de um direito em que todas as particularidades teriam enfim seu lugar ordenado (Foucault, 1999:69).

Correia e Matos (1999) lembram que, no início da década de 90, estudiosos como Michael Apple assinalavam que o processo de controle da ação docente na sala de aula estava acompanhado pelo reforço da responsabilização individual dos professores no fracasso dos sistemas educativos. Cunha (1999) sugere que essa culpabilização dos professores é também abordada em outros trabalhos¹⁴¹ e destaca que, na categorização dos condicionantes da profissão, Marcelo Garcia (1997) relaciona alto nível de insatisfação/culpa ao estresse que pode colocar os professores na condição de risco psicológico.

A nosso ver, a sociedade moderna é muito culpada, ou, em outros termos, sempre culpabiliza o indivíduo e Foucault dá uma significativa contribuição no estudo e compreensão do processo de formação enquanto formação de identidade ao mostrar que o indivíduo aparece como categoria na Modernidade. Assim é, a partir daí, que tudo passa a girar em torno dele, que a responsabilidade tanto pelos sucessos quanto pelos fracassos passa a ser

¹⁴⁰ Que admite antagonismos, dualismos, mas de uma lógica, junção mas sem que os conceitos se percam na luta entre si de forma que noções eventualmente antagônicas se liguem de maneira complementar.

¹⁴¹ Como Hargreaves, A. e Tucker, E. Teaching and guilt: Exploring the feelings of teaching. *Teaching and teacher education* 7, 1991, pp. 491-506; Marcelo Garcia, C. Constantes y desafíos actuales de la profesión docente. *Revista de Educación* 306, 1995, pp. 205-242

atribuída a cada indivíduo em particular. Então, na sociedade liberal, desigual, a possibilidade de fracasso é sempre maior que a de sucesso.

Do momento em que Foucault coloca o sujeito como produto de uma certa forma de exercício do poder, que ele coloca o poder como algo mais introjetado e a disciplina mais como imposição, ele desloca a questão do indivíduo para o sujeito. Em outros termos, mostrando na “ontologia de nós mesmos” que foi a partir da utilização de certos mecanismos que os seres humanos se transformaram em sujeitos, que a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos de subjetivação – entre os quais os pedagógicos, portanto, mostrando que o sujeito individual não pode ser tomado como um “dado” não problemático mas precisa ser analisado na articulação complexa de discursos e práticas (no interior dessas articulações) em que se constitui como é, Foucault aponta a possibilidade de produzir outras formas de subjetividade. Por outro lado, a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação, mostradas por ele, ajudam-nos a compreender que nosso olhar está constituído pelos “aparatos que nos fazem ver e ver de determinada maneira” (Larrosa, 1995:83). Assim, é possível perceber que o indivíduo aprende um modo de ser, de pensar, de viver, enfim, ele aprende o que pode e deve ser pensado e dito, uma forma de ver-se, de dizer-se, de conviver e tal percepção indica que a mudança e a possibilidade de transformação dependem de certas condições históricas que são constituídas pelas práticas discursivas e extra-discursivas.

Foucault nos ajuda a entender que as relações pedagógicas podem ser percebidas como produtoras das pessoas, de suas identidades pessoal e profissional, que, algumas práticas valorizadas no discurso científico-pedagógico e em alguns modelos de formação de professores e de pesquisa produzem ou transformam o modo de ser e de se ver como

profissional docente. Podemos citar, como exemplo dessas práticas, a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação, a pesquisa como princípio cognitivo de apreensão da realidade, a pesquisa como princípio formativo da docência. Nessa perspectiva, a crítica passa a ser uma questão de fazer ressaltar em que espécies de suposição, em que espécies de modo de pensar familiares, não discutidos, irrefletidos se baseiam as práticas que aceitamos.

Mostrando que um processo histórico complexo, no qual entrecruzam discursos “verdadeiros”, práticas reguladoras do comportamento e formas de subjetividade que tornam possível a construção da individualidade, de uma identidade particular, Foucault nos ajuda a entender que no processo de formação acadêmica para o magistério, desenvolve-se e transmite-se uma experiência objetiva do mundo exterior e uma experiência subjetiva que constrói em nós o que é ser pessoa, o que é ser professor e como constituir-se como tal.

Podemos então compreender que nas práticas de socialização do saber docente (que implica uma dimensão discursiva e extra-discursiva) – entre as quais situamos os cursos de Pedagogia – ensina-se o que é ser professor e cada um vai constituindo seu próprio modo de ser professor. Lembramos, no entanto, com base em Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye (1991), que esse saber docente é *heterogêneo* (envolve vários saberes), *plural* (provém de diversas fontes: da formação profissional, das disciplinas, dos currículos e da experiência)¹⁴², *estratégico* (tem uma função política, estratégica nas relações sociais), e *desvalorizado* (à medida que não correspondem aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho) ou, como indica Pimenta (1999), que esse saber abrange pelo menos três dimensões: da experiência, da ciência e da pedagogia.

¹⁴² Em outros termos, saberes produzidos pelas ciências da educação, pela tradição cultural, pelos discursos, objetivos, conteúdos e métodos presentes na instituição escolar, na experiência específica de cada um em seu cotidiano e em seu meio.

Assim, compreendemos que a identidade professor é interrogada e regulada nos discursos e nas práticas. Dessa forma, podemos admitir que, por exemplo, os discursos que valorizam a reflexão e as práticas de re-flexão, presentes no processo de formação inicial e continuada constroem e mediam a constituição da identidade pessoal e profissional dos indivíduos envolvidos em tal processo. Além de visarem à transformação das práticas, esse discurso visa a uma transformação na maneira de ser pessoa e em relação a seu trabalho. Foucault nos mostra, então, que o sujeito é produzido na articulação entre saber e poder e que a produção pedagógica do sujeito pode ser analisada do ponto de vista da objetivação (no discurso científico – como sujeito silencioso) e da subjetivação (nas práticas – como sujeitos falantes e confessantes que contribuem na produção da verdade sobre si mesmos).

De qualquer forma, entendemos que é possível afirmar que Foucault contribui não só para a compreensão mas também para a formação dessa identidade “professor/profissional”. Se, por um lado, há todo um apego ao conhecimento científico – as pessoas vêm, fazem cursos de Didática, lêem livros que são resultados de pesquisa, que é um discurso já constituído do indivíduo, da profissão do profissional – por outro lado, eles também lidam com outros discursos. Buscando relacionar o aprendido no dia-a-dia e o conhecimento científico, esses dois discursos acabam intervindo no modo de ser e de se reconhecer professor. Diante disso, podemos concluir que os professores aprendem, no conhecimento científico valorizado na formação acadêmica, como deve ser a identidade profissional mas a identidade de cada professor vai se definindo e se redefinindo continuamente no cruzamento entre discursos e práticas diversas. Com isso, reconhecemos a importância do conhecimento científico na constituição da identidade mas destacamos que outros aspectos – objetivos e subjetivos – interferem na constituição do modo de ser, de se identificar como professor.

O estudo do campo da educação, mais especificamente da formação de professores a partir do referencial foucaultiano aponta no sentido de que é possível construir outras concepções de formação, de professor e de profissional, desta feita, compreendendo que os fracassos e sucessos se configuram na intrincada teia de relações em que, ao mesmo tempo, os sujeitos sujeitam e são sujeitados, dominam e são dominados, portanto, não podem ser atribuídas como responsabilidade de um indivíduo ou grupo mas dependem de certa forma da criatividade desses para utilizar e construir, nessas relações, novos dispositivos e novas táticas locais que vão interferir no movimento das forças em confronto nas nossas lutas – por uma melhor formação, pela afirmação do profissionalismo docente, pela valorização do docente e do seu saber, por constituir uma colegialidade que implique múltiplas individualidades e múltiplas identidades em interação.

Finalizando, diríamos que, ao historicizar a formação de professores, percebemos que inicialmente a profissão professor foi entendida como “dom”, depois ela começou a sofrer várias injunções, e, no momento atual, podemos entender a identidade profissional como um discurso aprendido, como uma forma de ser que se aprende nos discursos científicos, entre os quais, aqueles do campo da Didática.

Olhar para formação de professores de professores é importante na medida que nos permite entender que profissional é esse, como ele vê sua função, como ele vê sua carreira; para poder entender como ele age dentro de sala de aula e a tentativa de lançar novos olhares sobre essa formação, a partir do referencial foucaultiano, nos ajudou, por exemplo, a entender que somos feitos de pluralidade, somos constituídos e nos constituímos na diferença, no bojo de diferentes relações, discursos e práticas configuradas no tecido social. Portanto, como pessoa e como profissionais, cabe aprender aceitar e lidar com a diferença – na dimensão do

saber, do poder e do ser – ao invés de tentar eliminá-la; cabe criar espaços/tempos e condições para que possamos afirmar a nossa individualidade e não o individualismo, para construir uma nova sociedade.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda. Trajetórias e Redes na formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de, A contribuição da pesquisa etnográfica para a construção do saber didático. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. Didática: ruptura, compromisso e pesquisa. Campinas: Papirus, 1997, p.109-117.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de, e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. de. e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.).Alternativas do Ensino de didática. Campinas: Papirus, 1997, p. 7-18.
- ANDERY, Maria Amália et al. A prática, a história e a construção do conhecimento: Karl Marx (1818-1883). In: Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988, p. 402-434.
- ANFOPE. Documento final do VIII Encontro Nacional. Belo Horizonte, 1996. (mimeo).
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). Técnicas de ensino: porque não? Campinas: Papirus, 1991, p. 11-34.
- BALTAZAR, Ana Paula. Indicadores sociais melhoram. O globo, Rio de Janeiro, 11 jul. 1999. Caderno de economia, p. 33.
- BARBOSA, Elyana. Gaston Bachelard: o arauto da pós-modernidade. 2. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996.
- BRANDÃO, Zaia. Abordagens alternativas para o ensino de didática. In: CANDAU, V. M. (org.) A didática em questão. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p.48-57.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, nº 248, p.27.833-27.841, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRZEZINSKI, Iria. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al] (org). Formação de Professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.161-174.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1998, p.37-52.

CANDAU, V. M. (org.) . Rumo a uma nova didática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, V. M. (org.) . Rumo a uma nova didática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996a, p.43-48.

_____. A Didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. A didática em questão. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p.12-22.

_____. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, V. M. (org.). Magistério construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a, p.30-50.

_____. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (org.). Magistério construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b, p.51-68.

_____. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, V. M. (org.). Magistério construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998c, p.237-250.

- CASTANHO, Maria Eugênia e CASTANHO, Sérgio e. M. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). Didática: o ensino e suas relações. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 53-76.
- CASTRO, Amélia Domingues de. A trajetória história da didática. Série Idéias. Revista da Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, n. 11, 1991, p.15-25.
- CATANI, Denice Barbara. História e didática: os saberes pedagógicos no Brasil. Texto apresentado no VII ENDIPE, Goiânia, jun/1994. (mimeo)
- CAVACO, Helena Maria. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças sociais. In: NÓVOA, A. (org). Profissão Professor. Tradução por Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p.13-34.
- CECCON, Claudius, OLIVEIRA Miguel Darcy de, e OLIVEIRA Rosiska. A vida na escola e a escola da vida. 14. ed. Petrópolis: Vozes e São Paulo: IDAC, 1986.
- CORAZZA, Sandra Mara. Tema Gerador: concepções e práticas. Ijuí: UNIJUI, 1992.
- _____. Temas Culturais: apontamentos. Cadernos Pedagógicos SMED, n. 5, maio/1995. p. 41-46.
- _____. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997, p. 103-143.
- CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Maria Isabel (orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1999, p. 9-30.
- COTRIM, Gilberto. Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 1989.

- CUNHA, Célio. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). Caminhos da Profissionalização do Magistério. Campinas: Papirus, 1998, p. 49-73.
- CUNHA, José C. Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). Técnicas de ensino: por que não? Campinas: Papirus, 1991, p. 11-34.
- CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). Didática: o ensino e suas relações. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 115-126.
- _____. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Maria Isabel (orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1999, p.127-147.
- DABAS, Elina. Por qué un Encuentro Internacional de Redes Sociales? In: DABAS, Elina e NAJMANOVICH, Denise. Redes. El lenguaje de los vínculos. Argentina: Paidós, 1995, p.15-20.
- D'AMARAL, Marcio Tavares. Foucault. In: BRANCO, Guilherme Castelo e NEVES, Felipe Baêta (orgs.) Michel Foucault: da arqueologia à estética da existência. Rio de Janeiro: NAU; Londrina: CEFIL, 1998, p.33-84.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Tempo da escola e tempo da sociedade. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al] (org). Formação de Professores. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.239-250.
- DAMIS, Olga Teixeira. Didática: Suas Relações, Seus pressupostos. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (coord). Repensando a Didática. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989, p.13-24.

- _____. Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). Didática: o ensino e suas relações. 2. ed. Campinas: Papirus. 1997, p. 9-31.
- DAWBOR, Ladislau. Os novos espaços do conhecimento. Transinformação, V7, nº 1/2/3, p.15-32, jan./dez./1995.
- DELACAMPAGNE, Christian. A razão em questão. In: História da filosofia no século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 233-248.
- DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1994.
- DESENVOLVIMENTO HUMANO E CONDIÇÕES DE VIDA: INDICADORES BRASILEIROS. Brasília: PNUD, IPEA, FJP, IBGE, setembro/1998.
- DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. F. O professor e seu desenvolvimento profissional: Superando a concepção do algeoz incompetente. Caderno Cedes, São Paulo, ano XIX, nº 44, p.33-45, abril/98.
- DOWBOR, Ladislau. Os novos espaços do conhecimento. Transinformação, v.7, nº 1/2/3, p.15-32, jan./dez/1995.
- DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução por Vera Porto Carrero. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 1995.
- DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. Caderno Cedes, São Paulo, ano XIX, nº 44, p.85-106, abril/98.
- EAGLETON, Terry. Ideologia. Uma introdução. Tradução por Silvana Vieira e Luis Carlos Borges. São Paulo: Editora UNESP e Boitempo, 1997, p.11-64, 171-192.

- EDELSTEIN, Gloria E. Pedagogos e docentes universitários: uma relação paradoxal. In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Maria Isabel (orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, 1999, p.197-214.
- ENCONTRO NACIONAL. Documento Final. Belo Horizonte, 1983. (mimeo)
- ENGUITA, Mariano F. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria e Educação. Porto Alegre, nº 4, p. 41-61.1991.
- _____. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, Ilma P. A. (Org). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, 1998, p. 11-26.
- ERIBON, Didier. Michel Foucault: uma biografia. Tradução por Hildegard Feist. 1. reimp. São Paulo, SP: Companhia das letras, 1990.
- ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (org). Profissão Professor. Tradução por Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992, p.93-124.
- FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, D. B. et alii (orgs.). Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.13-37.
- FREITAS, Luís Carlos de. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papyrus, 1995.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault. uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução por Vera Porto Carrero. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995a, p.231-249.

- _____. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução por Vera Porto Carrero. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995b, p.253 -278.
- _____. Microfísica do Poder. Tradução por Roberto Machado. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.
- _____. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Tradução por Raquel Ramalhete. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997a.
- _____. História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber. Tradução por Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997b.
- _____. Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982). Tradução por Andréa Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997c.
- _____. História da sexualidade 2: O Uso dos Prazeres. Tradução por Maria Thereza da Costa Albuquerque. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1994.
- _____. História da sexualidade 3: O cuidado de si. Tradução por Maria Thereza da Costa Albuquerque. 5. reimp. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1985.
- _____. Em defesa da sociedade: curso no Colège de France (1975-1976). Tradução por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FUSARI, José Cerchi. O planejamento educacional e a prática dos educadores. Revista ANDE, São Paulo, n 8, p.33-35, 1984.
- FONTANA, Alessandro e BERTINI, Mauro. Situação do Curso. In: Foucault, Michel. Em defesa da sociedade: curso no Colège de France (1975-1976). Tradução por Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p.327-351.

- GALLO, Silva. O Conceito de Epistêmê e sua Arqueologia em Foucault. In: Mariguela, Marcio (org). Foucault e a destruição das evidências. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995, p.13-27.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org). Os professores e a sua formação. Tradução por Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António S. Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.51-76.
- GASPARIN, João Luiz. Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos. Campinas: Papyrus, 1994.
- GAZOLLA, Ana Lúcia Almeida. Fredric Jameson: Uma Epistemologia Ativista. In: JAMESON, Fredric. Espaço e Imagem: teorias do pós-moderno e outros ensaios de Fredric Jameson. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994, p. 7-25.
- GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. Filosofia como diagnóstico do presente: Foucault, Nietzsche e a genealogia da ética. In: Mariguela, Marcio (org). Foucault e a destruição das evidências. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995, p.81-100.
- GIOVANI, Luciana Maria. Do Professor Informante ao Professor Parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. Caderno Cedes, São Paulo, ano XIX, nº 44, p.46-58, abril/98.
- GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. (Org). Os professores e a sua formação. Tradução por Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António S. Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.93-114.
- HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

- HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, A. (org). Vidas de Professores. Tradução por Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Portugal: Porto Editora. 1995, p.79-110.
- HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). Vidas de Professores. Tradução por Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Portugal: Porto Editora. 1995, p.31-61.
- HUYSSSEN, Andreas. Mapeando o pós-moderno. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org.). Pós-modernismo e política. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 15-80.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Maria Isabel (orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1999, p.81-100.
- JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- JAPIASSÚ, Hilton. JAPIASSÚ, Hilton. Para ler Bachelard. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p.129-135.
- KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). Didática: o ensino e suas relações. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 127-147.
- KINCHELOE, Joe L. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Tradução por Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

- KOYRÉ, Alexandre. O pensamento moderno. In: KOYRÉ, Alexandre. Estudos de história do pensamento científico. Tradução por Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Forense, 1991, p.15-21.
- _____. As origens da ciência moderna: uma nova interpretação. In: KOYRÉ, Alexandre. Estudos de história do pensamento científico. Tradução por Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Forense, 1991, p. 56-79.
- _____. Perspectivas da história das ciências. In: KOYRÉ, Alexandre. Estudos de história do pensamento científico. Tradução por Márcio Ramalho. Rio de Janeiro: Forense, 1991, p. 370-379.
- KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992, p. 145-171 e 201-216.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.55-86.
- LEITE, Siomara Borba. Considerações em torno do significado do conhecimento. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). Conhecimento Educacional e formação do professor. Campinas: Papirus, 1995, p. 11-25.
- LELIS, Isabel Alice O. Monteiro. A polissemia do magistério entre mitos e histórias. Departamento de Educação, PUC/Rio de Janeiro, 1996. (Tese de Doutorado).
- _____. Magistério primário: Tempos e espaços de formação. In: CANDAU, V. M. (org.). Magistério construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a, p. 126-149.
- _____. Modos de trabalhar de professoras: Expressão de estilos de vida? In: CANDAU, V. M. (org.). Magistério construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998b, p.150-159.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.

LINHARES, Célia Frazão Soares. Política de conhecimento e conhecimento na política da escola: Perspectivas para a formação de professores. Educação e Sociedade, nº 50, p.170-185, abril/95.

_____. A escola e seus profissionais: tradições e contradições. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

LOBO, Silva. Maria sem vergonha de ser professora. In: SCOZ, Beatriz Judith L. et alii (orgs). Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990, p.275-281.

LOPES, Antonia Osima. Relação de interdependência entre ensino e aprendizagem. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). Didática: o ensino e suas relações. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 105-114.

LOPES, Alice Ribeiro C. . Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 1999.

LOURENÇO FILHO, M. B. . Introdução ao estudo da Escola Nova. 13. ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Revista ANDE, São Paulo, n 10, p. 47-51, 1986.

_____. O Papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.) A didática em questão. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p.23-30.

LUDKE, Menga. A pesquisa na formação do professor. Texto apresentado no VII ENDIPE, Goiânia, junho/1994. (mimeo)

- _____. O educador: um profissional? In: CANDAU, V. M. (org.) Rumo a uma nova didática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p.64-73.
- _____. Novos enfoques da pesquisa em didática. In: CANDAU, V. M. (org.) A didática em questão. 14. ed. Petrópolis: Vozes. 1997, p.68-80.
- _____. Formação inicial e construção da identidade profissional de professores de 1º grau. In: CANDAU, V. M. (org.). Magistério construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 1998, p.110-125.
- MACHADO, Roberto. Ciência e Saber: a trajetória da Arqueologia de Foucault. Rio de Janeiro: Graal. 1982.
- _____. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. Microfísica do poder. Tradução por Roberto Machado. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996, p.vii-xxii.
- MAIA, Antônio C. A genealogia de Foucault e as formas fundamentais de poder-saber: o inquérito e o exame. In: BRANCO, Guilherme Castelo e NEVES, Felipe Baêta (orgs.). Michel Foucault: da arqueologia à estética da existência. Rio de Janeiro: NAU; Londrina: CEFIL, 1998, p.105-148.
- MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Zaia (org.) A crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Cortez, 1994, p. 14-29.
- MARIGUELA, Marcio. (org.) Foucault e a destruição das evidências. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1995.
- MARTINEZ, Silvia Alicia. Questões de gênero e formação de professores/as. In: CANDAU, V. M. (org.). Magistério construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.251-268.

- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. Universidade e formação de professores: uma perspectiva integradora. A "Universidade de Educação", de Anísio Teixeira. Departamento de Educação, PUC/Rio de Janeiro, 1993. (Tese de Doutorado).
- _____. O educador: Intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica. In: CANDAU, V. M. (org.). Magistério construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.11-29.
- MENEZES, Antônio B. N. Thomaz de. Foucault e as luzes da modernidade. In: BRANCO, Guilherme Castelo e NEVES, Felipe Baêta (orgs.). Michel Foucault: da arqueologia à estética da existência. Rio de Janeiro: NAU; Londrina: CEFIL, 1998, p.149-160.
- MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. (org). Vidas de Professores. (Tradução: Maria dos anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira) 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p.111-140.
- MORAIS, Regis de. A ciência e seus caminhos. In: Filosofia da Ciência e da Tecnologia: Introdução metodológica e crítica. Campinas: Papirus, 1997, p. 21-52.
- MOREIRA, Antonio Flávio. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, Antonio Flávio (org) Currículo: Políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999, p. 81-96.
- MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Tradução por Dulce Matos. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- _____. Ciência com consciência. Tradução por Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

- _____. Amor, poesia, Sabedoria. Tradução por Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.
- MURASHIMA, Mary Kimiko Guimarães. O olho do ciclone (Uma leitura do projeto arqueológico, genealógico e topológico de Michel Foucault). Departamento de Letras. PUC/Rio de Janeiro, março de 1998. (Tese de Doutorado).
- NAJMANOVICH, Denise. El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa. In: DABAS, Elina e NAJMANOVICH, Denise (compiladoras). Redes. El lenguaje de los vínculos: Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil. Argentina: Paidós, 1995, p.33 - 76.
- NÉRICE, Imídeo G. . Metodologia do ensino superior. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundo de cultura, 1973.
- _____. Didática: uma introdução. São Paulo: Atlas, 1983.
- NEVES, Carmen M. de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível. 7. ed. Campinas: Papirus, 1998, p. 95-129.
- NÓVOA, António (Org). O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org). Profissão Professor. Tradução por Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992a, p.13-34.
- _____. Inovação e História da Educação. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 6, p. 211-220, 1992b.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org). Vidas de Professores. Tradução por Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995, p.11-30.

- _____. Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Tradução por Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António S. Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.15-33.
- _____. Relação Escola-Sociedade: "Novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al] (org). Formação de Professores. São Paulo: Editora da UNESP, 1998, p.19-39.
- OLIVEIRA, Valeska F. de. Histórias de professores e processos de formação/subjetivação. Educação em Debate, Fortaleza, ano 20, nº 36, p.7-13, 1998.
- ORTIZ, Renato (org.). A procura de uma sociologia da prática. In: Pierre Bourdieu: Sociologia. São Paulo: Ática, 1983, p.7-36.
- PENTEADO, Wilma M. A. (org.) Psicologia e ensino. São Paulo: Papervivros, 1980.
- PHILP, Mark. Michel Foucault. In: SKINNER, Quentim. As Ciências Humanas e seus Grandes Pensadores. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p.87-108.
- PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p.127-154.
- PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria-prática? São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. A didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. de, e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs). Alternativas do Ensino de didática. Campinas: Papyrus, 1997, p.37-69.

- _____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) . Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-35.
- PINHO, Luiz Celso. *As tramas do discurso*. In: BRANCO, Guilherme Castelo e NEVES, Felipe Baêta (org.). Michel Foucault: da arqueologia à estética da existência. Rio de Janeiro: NAU; Londrina: CEFIL, 1998, p.183-192.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1995, p.173-210.
- _____. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Tradução por Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António S. Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p.35-50.
- PORTOCARRERO, Vera. A vida e a experiência da ordem. In: BRANCO, Guilherme Castelo e NEVES, Felipe Baêta (org.). Michel Foucault: da arqueologia à estética da existência. Rio de Janeiro: NAU; Londrina: CEFIL, 1998, p.193-237.
- RAYS, Oswaldo Alonso. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). Didática: o ensino e suas relações. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997, p. 33-52.
- RESENDE, Lúcia M. Gonçalves de. Relações de poder no cotidiano escolar. Campinas: Papirus, 1995.
- _____. Pradigma - Relações de Poder - Projeto Político-Pedagógico: Dimensões Indissociáveis do Fazer Educativo. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). Projeto

- Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível. 7. ed. Campinas: Papirus, 1998, p.53-94.
- ROUANET, Sérgio Paulo. As razões do iluminismo. 4. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 217-228.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org). Profissão Professor. Tradução por Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992. p.63-92.
- SAIDÓN, Osvaldo. Las redes: *pensar de otro modo*. In: DABAS, Elina e NAJMANOVICH, Denise (compiladoras). Redes. El lenguaje de los vínculos: Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil. Argentina: Paidós, 1995, p.203-207.
- SANTIAGO, Anna Rosa F. . Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. 7. ed. Campinas: Papirus, 1998, p.157-1778.
- SANTOMÉ, J. Torres. Globalização e interdisciplinariedade. Tradução por Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. 4. ed. Porto: Afrontamento, 1989.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. . O Processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (org.). Conhecimento educacional e formação do professor. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995, p.27-37.
- SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. Caderno de Pesquisa, São Paulo, n. 42, p.8-18, agosto/1982.

- _____. Escola e democracia. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José Madureira. Uma visão global sobre as ciências sociais. In: Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento, 1987, p. 9-27.
- SILVA, Rafael Cordeiro. A teoria Kuhniana da ciência: um discurso de homenagem. Educação e Filosofia, 12 (24) 255-272, jul/dez, 1998.
- SILVA, Rose Neubauer da, DAVIS, Claudia e ESPOSITO, Yara. O Ciclo Básico do Estado de São Paulo: um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al] (org). Formação de Professores. São Paulo: Editora da UNESP, 1998, p.265-297.
- SILVA, T. T. da. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SOARES, Magda Becker. Didática, uma disciplina em busca de sua identidade. Revista ANDE, São Paulo, p.39-42, 1986.
- SOBRINHO, José Dias. Pós-Graduação, Escola de Formação para o Magistério Superior. In: SERBINO, Raquel Volpato [et al] (org). Formação de Professores. São Paulo: Editora da UNESP, 1998, p.139-148.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação. Porto alegre, nº 4, p. 215-233, 1991.
- VALDEMARIN, Vera T. O discurso pedagógico como forma de transmissão do conhecimento. Caderno Cedes, São Paulo, ano XIX, nº 44, p. 73-84, abril/98.
- VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 87-96.

- VEIGA, Ilma P. Alencastro. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas: Papirus, 1989 a.
- _____ (coord). Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1989 b.
- _____ (org.). Técnicas de ensino: por que não? Campinas: Papirus, 1991.
- _____ Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico.
- VEIGA, Ilma P. A. (org.). Didática: o ensino e suas relações. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.
- _____ (org.). Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. 7. ed. Campinas: Papirus, 1998a.
- _____. Formação de professores e os programas especiais de complementação pedagógica. In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Maria Isabel (orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1999, p.173 -196.
- VEIGA, Ilma P. Alencastro e ARAÚJO, José Carlos Souza. Reflexões sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). Caminhos da Profissionalização do Magistério. Campinas: Papirus, 1998, p. 153-176.
- _____. Ética e profissionalização do magistério. In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Maria Isabel (orgs.). Desmistificando a profissionalização do magistério. Campinas: Papirus, 1999, p.101-126.
- VEIGA-NETO, J. Alfredo. Foucault e Educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.225-246.
- _____. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, Antônio Flávio B. Currículo: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997, p. 59-102.

- VILLA, Fernando Gil. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro (org). Caminhos da Profissionalização do Magistério. Campinas: Papyrus, 1998, p. 27-48.
- WALLERTEIN, Immanuel. Para Abrir as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 1996, p.13-53.
- ZEICHENER, Ken. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e a sua formação. Tradução por Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António S. Tavares. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 115-138.

ANEXOS

ANEXO - I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DISCIPLINA DIDÁTICA II

OBJETIVO:

Proporcionar reflexões teórico-práticas na perspectiva do Planejamento de Ensino globalizado, suas implicações e formas de organização, compreendendo o planejar como elemento necessário no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

PROGRAMA DA DISCIPLINA:

UNIDADE I - O Planejamento de Ensino: um processo integrador entre escola e contexto social.

- 1.1 Importância do Planejamento
- 1.2 Níveis de Planejamento

UNIDADE II - O ensino globalizado através de "temas geradores"

- 2.1 Fundamentos Gerais
- 2.2 Prática Clássica
- 2.3 Relatos de Experiências
- 2.4 Organização do Ensino

UNIDADE III - A avaliação do processo ensino-aprendizagem

- 3.1 Retrospectiva histórica
- 3.2 Processos utilizados
- 3.3 Efeitos
- 3.4 Práticas alternativas

BIBLIOGRAFIA:

- ALVES, Cecília. Tentativa da sistematização do saber num espaço histórico concreto. In: Revista AEC, Brasília, nº 63, jan./mar. 1987, p. 61-77.
- BARBIERI, M. Pascoalina. Buscando compreender o alcance da proposta pedagógica na rede municipal de Cuiabá. (mimeo) 1995.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, 19 (1) · 89-96, jan/jun. 1994
- CORAZZA, Sandra Mara. Tema Gerador: concepção e práticas. Ijuí : UNIJUÍ, 1992.
- COSANATO, Osvaldo J. A Epistemologia Professada e a Epistemologia Adotada. (mimeo - comunicação VII ENDIPE) 1994.
- DARSIE, Marta M. Avaliação e Aprendizagem. São Paulo, 1994 (mimeo).

- FEISCHMANN, Roseli et alii. Universidade, Escola e Formação de Professores. São Paulo Brasiliense. 1986
- FERREIRA, Márcia O. Vieira. Como vejo minha prática. In: OSWALDO, Reis. Leituras Para Repensar A Prática Educativa. Porto Alegre: SAGRA, 1990
- FREITAS, Luiz Carlos. A dialética da eliminação no processo seletivo. In: Educação e Realidade. Papirus/Cedes, Ano XII, Agosto/91, p. 265-285.
- FUSARI, Cerchi José. O Planejamento Educacional e a Prática dos Educadores. (mimeo).
- GANDIN, Danilo. A prática do Planejamento participativo. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação: Mito e Desafio - uma Perspectiva Construtivista. Revistas e Livros POA, 1993.
- LAGOA, Ana. Como a criança aprende segundo FRENET. In: Nova Escola, abril/94, p 24-28.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1991
- LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao Estudo da Escola Nova 13ª ed, São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- RAYS, Osvaldo A. Organização do Ensino. Sagra, POA. 1989.
- SAMPAIO, Rosa M. Whitaker Ferreira. FREINET: Evolução Histórica e Atualidades. São Paulo: Scipione, 1982. (Série Pensamento e Ação no Magistério/ Mestres da Educação).
- SME. Processo de Reorganização Curricular (Diretrizes Gerais). 1994.
- Linhas Politico-pedagógicas - Rede Pública de Ensino do Município de Cuiabá. 1994
- TEIXEIRA, Nilza oliveira. A Questão das provas Escolares. (mimeo)
- TURA, Maria de L. Rangel. Quem Tem Medo do Novo? In: Revista de Educação AEC, Ano 22, nº 89 out/dez, 1993.
- TURRA, Clódia M. G. et alii Planejamento de Ensino e Avaliação. 11ª ed., Porto Alegre: Saga, 1991.
- VASCONCELOS, Celso dos S. Algumas Observações Sobre a Mudança na Prática da Avaliação. In: Revista de educação AEC.
-

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

DISCIPLINA DIDÁTICA I

OBJETIVO:

Proporcionar aos alunos momentos de reflexões teórico-práticas sobre o processo de ensino, buscando a compreensão dos fundamentos das propostas clássicas de sistematização do ensino e suas implicações.

PROGRAMA DA DISCIPLINA

Unidade I - A trajetória histórica da didática

- da didática difusa aos dias atuais - encaminhamentos e preocupações;
- caracterização das propostas pedagógicas e os diferentes enfoques do papel da didática.

Unidade II - Relação entre Modelos Epistemológicos e Modelos Pedagógicos

- Abordagens Epistemológicas: Inatista, Empirista e Construtivista

- Modelos Pedagógicos Diretivo, Não Diretivo e Relacional

Unidade III - Métodos de ensino/ evolução e gênese dos novos métodos

- métodos receptivo

- método intuitivo

- método ativo

- método de ensino programado

IV Unidade - Sistemas didáticos de grande repercussão na passagem dos métodos receptivos aos ativos

- Centro de interesse

- Sistema de projetos

- Unidades de trabalho

BIBLIOGRAFIA:

BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos in: Educação e Realidade, Porto Alegre, 19 (1) : 89-96, jan/jun. 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. Do ensino globalizado à sociedade globalizada: tempo de temas culturais. 1996 (mimeo).

CASTRO, Amélia D. A trajetória histórica da didática. In: Série Idéias. SP : FDE, 1991.

COSANATO, Osvaldo J. A Epistemologia Professada e a Epistemologia Adotada (mimeo - comunicação VII ENDIPE) 1994.

COTRIM, Gilberto. Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação. 3ª ed, São Paulo: Saraiva, 1989.

GROSSI, Esther Pilar et alii. Paixão de aprender. Petrópolis, RJ : Vozes, 1992.

LAGOA, Ana. Como a criança aprende segundo FRENET In: Nova Escola, abril/94, p. 24-28.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo : Cortez , 1991.

LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao Estudo da Escola Nova. 13ª ed., São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUCKESI, Cipriano C. Filosofia. Cortez, S.P 1991.

MIZUKAMI, Maria da Graça W . Ensino: As Abordagens do Processo. São Paulo : EPU, 1986.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro. Forense-Universitária, 1980.

RAYS, Osvaldo A. Organização do Ensino. Sagra, POA. 1989

TURA, Maria de L. Rangel. Quem Tem Medo do Novo? in: Revista de Educação AEC, Ano 22, nº 89 out/dez , 1993 .

VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. A Prática Pedagógica do Professor de Didática. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DISCIPLINA DIDÁTICA II

A disciplina objetiva apresentar àqueles que se iniciaram à atividade magisterial, oportunidades de sistematizar os conceitos já trabalhados nas diversas áreas de conhecimento de sua formação bem como subsidiar para várias [no texto original há aqui um espaço em branco] pedagógicas com que se defrontarão durante o desenvolvimento de seu trabalho no interior da escola.

Temáticas de Estudo:

A) O conhecimento como forma de compreensão e transformação da realidade

Textos-base: Os motivos do currículo integrado

O conceito de globalização e interdisciplinariedade

A globalização: um caminho entre a teoria e a prática

Objetivo: Discutir e estabelecer relações entre globalização e interdisciplinariedade na perspectiva do conhecimento escolar.

Reconhecer o papel que desempenham fatos e teorias na construção do conhecimento.

Conceitos-chave: Globalização, interdisciplinariedade, conhecimento.

B) Proposta Pedagógica das escolas públicas de 1º grau: busca de relação homem/conhecimento/ensino

Textos-base: A organização dos conteúdos

Tema gerador: concepções e práticas

Objetivo: Fornecer instrumental teórico-metodológico para aperfeiçoar as habilidades na forma de produção e transmissão do conhecimento escolar.

Caracterizar o trabalho pedagógico desenvolvido na Escola Pública de 1º Grau desde a elaboração do projeto de ensino ao plano de sua execução.

Conceitos-chave: Homem, conhecimento, ensino

C) Construindo o planejamento de ensino

Objetivo: Elaborar o planejamento de ensino a partir das reflexões nos seminários e, sobretudo, no texto reflexivo.

D) Socializando nossa produção

Objetivo: Socializar os trabalhos produzidos em grupos, demonstrando a compreensão lógica da construção do planejamento de ensino.

BIBLIOGRAFIA

- CORAZZA, Sandra Mara. Tema Gerador: concepções e práticas. Ijuí: UNIJUI, 1992
- HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. A organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. 5ª ed. Porto Alegre, artes médicas, 1998
- SANTOMÉ, J. Torres. Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado. Porto Alegre, Artes médicas, 1998.
- ZABALA, Antônio. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre, Artes médicas, 1998
-

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

DISCIPLINA DIDÁTICA I

Ementa

*Fundamentos históricos e filosóficos da didática:

Origens da Didática, seu objeto de estudo e a problemática referente ao mesmo, as novas alternativas que são colocadas como objeto de estudo da Didática (atualmente), as epistemologias que fundamentam as concepções de ensino e aprendizagem nas pedagogias da educação brasileira.

*A relação pedagógica e os diferentes enfoques que lhe são atribuídos pelas diferentes abordagens (pedagógica, psicológica, filosófica, sociológica).

*O papel da Didática nos cursos de formação de professores.

Programa:

1. Construção histórico-filosófica da Didática e seu objeto de estudo:
 - Objeto de estudo da didática: sua gênese como campo de estudo, sua problemática e propostas de revisão.
 - As matrizes epistemológicas que fundamentam o processo ensino aprendizagem nas diferentes pedagogias que marcaram a história da educação brasileira.
2. A relação pedagógica:
 - Os diferentes papéis que integram a competência do professor resguardando-o do abuso da autoridade
 - A relação pedagógica e a relação parental: uma análise psicanalítica
 - A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana
 - A indisciplina e o sentimento de vergonha: uma análise filosófica
3. A formação de professores frente aos novos desafios sociais:
 - contextualização da problemática

- eixos e perspectivas que devem nortear a formação docente
- papel da didática nos cursos de formação de professores

BLIBLIOGRAFIA¹

- AQUTNO, Júlio Groppa (org.) *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo : Summus, 1996.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 19 (1) : 89-96, jan/jun. 1994.
- BRZEZINSKI, Iria (org.) *LDB interpretação: discussão e olhares se cruzam. A formação e a carreira profissional*. São Paulo: Cortez, 1997
- CANDAU, V. M. (org.) *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988
- FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 1995.
- FURLANI, Lúcia M. Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?*
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.
- LINHARES, Célia Frazão Soares. *Política de conhecimento e conhecimento na política da escola: Perspectivas para a formação de professores*. In: *Educação e Sociedade*, nº 50, abril/95.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo*. *Tecnologia Educacional* 13 (61). 1984, pp. 6-15.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. *A formação do professor em uma perspectiva crítica*. In: *Educação e Realidade*. Porto alegre, 17 (20): 55-61, jul/dez, 1992.
- MIZUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MORGADO, Maria Aparecida. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo: Plexus, 1995.
- NÓVOA, António (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992
- OLIVEIRA Mria rita Sales. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1987.
- VEIGA, Ilma P. Alencastro. *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. *O Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1996
- _____. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1992.
- WENZEL, Renato Luiz. *Professor: agente da educação?* Campinas: Papirus, 1994.

¹ Algumas referências deste plano estão incompletas e assim foram transcritas.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
DISCIPLINA DIDÁTICA I

OBJETIVO:

Proporcionar momentos de reflexão e análise a cerca das concepções de conhecimento e suas implicações nas formas de organização do ensino fundamental, buscando a compreensão de seus fundamentos, formas de sistematização e implicações no processo ensino-aprendizagem

Programa da disciplina

I – Unidade: Concepções de conhecimento e o ensino.

1.1 – Concepções empirista/inatista/construtivista/crítica

1.2 – Determinantes no processo da organização do ensino: perspectiva histórica e científica.

II – Unidade: Formas de organização do ensino – sistemas didáticos: origem, fundamentos e implicações

2.1 – Unidade de Trabalho;

2.2 – Centros de interesse;

2.3 – Sistemas de Projetos;

2.4 – Tema gerador

III - Unidade: Organização do ensino e o planejamento: considerações.

BIBLIOGRAFIA²

LEITE, Lúcia H. A. Pedagogia de projetos: Intervenção no presente. In: Revista Presença Pedagógica. V 2. N8. 1996. Editora Dimensão. BH, MG.

FILHO, Lourenço. Introdução ao Estudo da Escola Nova. São Paulo: Melhoramentos, 1978

BECKER, Fernando. A epistemologia do professor: O cotidiano da escola. Petrópolis, RJ. Vozes. 1993.

CAPRA, Fritjof. O ponto de mutação.

MATOS, Henrique. Aprenda Estudar. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

SANTOMÉ, J. Torres. Globalização e interdisciplinidade. o currículo integrado. POA. Artes médicas, 1998.

CORAZZA, Sandra Mara. Manifesto por uma dida-lé-ti-ca. In: Contexto e Educação Ijuí, n.22, 1991.

² Transcrevemos conforme seqüência apresentada no plano original

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

DISCIPLINA DIDÁTICA II

EMENTA

Os pressupostos epistemológicos da prática pedagógica: a prática pedagógica na realidade concreta da sala de aula com diferentes encaminhamentos e em suas dimensões, mediante o estudo de autores, como: Comenius, Dewey, Skinner, Snyder. Tipos de racionalidade usadas pelo professor para explicar suas ações e reações na prática escolar cotidiana. O processo de construção dos conceitos básicos no campo da linguagem, da matemática e das ciências sociais e naturais (o pensar e o agir da criança) A didática, como atividade integradora das metodologias do ensino na construção de propostas globalizadoras, sob diferentes modalidades e formas alternativas de operacionalização (sistema de projetos, unidades de experiência, centro de interesses). Projetos de ensino em consonância com a realidade de cada escola, alunos e comunidades, tendo como núcleos integradores e/ou atividades geradoras, planejados a partir dos conteúdos específicos em cada área de ensino e no contexto da prática educativa.

PROGRAMA

Unidade I:

A evolução histórica do ensino superior e a política educacional brasileira.
As tendências pedagógicas.

Unidade II:

Fundamentos axiológicos e epistemológicos da educação e os modelos pedagógicos.
Autoridade e autoritarismo na sala de aula.

Unidade III:

Técnicas de ensino;

- .aula expositiva
- .debate
- .seminário
- .estudo dirigido
- .estudo de texto
- .estudo do meio
- .laboratório e oficina

Unidade IV:

Planejamento e seus estruturantes

- a)- Os objetivos
- b)- Definição dos conteúdos escolares
- c)- A questão metodológica
- d)- Avaliação na prática pedagógica

BIBLIOGRAFIA³

- BECKER, F. "Modelos epistemológicos, modelos pedagógico, educacional e realidade." Vozes.
CANDAUI, Vera. Rumo a uma nova didática. Petrópolis, Vozes. 1994.
GANDIN D. A prática do planejamento participativo. Rio de Janeiro. Vozes. 1994.
LUCKESI, Cipriano. Prática docente e avaliação. Rio de Janeiro. Abril, 1990
VASCONCELOS, Celso S. Construção do conhecimento em sala de aula. São Paulo. Liberdade.
1995.
VEIGA. I. P. Repensado a didática. São Paulo. Papirus 1989.
VEIGA. Ilma P (org) Técnicas de ensino: porque não?, Campinas, SP. Papirus. 1991
VILARIANO. Lucia R. Didática: temas selecionados. RJ.LCI S/A 1979.
-

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO⁴ **DISCIPLINA DIDÁTICA I**

EMENTA

Os pressupostos epistemológicos da prática pedagógica: a prática pedagógica na realidade concreta da sala de aula com diferentes encaminhamentos e em suas dimensões, mediante o estudo de autores, como: Comenius, Dewey, Skinner, Snyder. Tipos de racionalidade usadas pelo professor para explicar suas ações e reações na prática escolar cotidiana. O processo de construção dos conceitos básicos no campo da linguagem, da matemática e das ciências sociais e naturais (o pensar e o agir da criança).

OBJETIVO GERAL:

Promover análise crítica dos diferentes modelos epistemológicos e pedagógicos na trajetória histórica da didática de modo que os estudantes percebam a necessidade de uma didática fundamental que tenha por base: a contextualização da educação escolar; a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem; a formação de educadores nas três dimensões: técnica, humana e política; a prática pedagógica como ação pedagógica política direcionada para transformação social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conceituar : didática, conhecimento, ensino , aprendizagem.
- Analisar a origem da didática e sua trajetória histórica.
- Caracterizar os diferentes modelos epistemológicos e pedagógicos
- Estabelecer relações entre os pressupostos epistemológicos e prática pedagógica em sala de aula.

³ Algumas referências deste plano estão incompletas e assim foram transcritas

⁴ Este plano está com algumas palavras incompletas e certos nomes grafados de forma incorreta. conforme o original

Perceber a relação de coesão entre teoria e prática
Conscientizar que a prática pedagógica transformadora exige um compromisso técnico e político do educador.

PROGRAMA:

Unidade I: O PROCESSO HISTÓRICO DA DIDÁTICA.

Conceito de didática dos estudantes e seus determinantes históricos.
Considerações a respeito do conceito de didática de alguns autores, como: Comênio, Candou, Penin.
Ensino e didática – objeto e campo de conhecimento do ensino.
Didática: uma retrospectiva histórica.

Unidade II: CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICA DO CONHECIMENTO E SEU REFLEXO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Modelos epistemológicos e modelos pedagógicos (concepções: empirista, racionalista e contrutivista-entrecio
A matriz dos condicionamentos ou comportamental.
A matriz dialógica.

Unidade III: DIDÁTICA E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE.

A relação teoria e prática na formação do educador.
A dimensão técnica e política na prática docente.
A disciplina em sala de aula: uma questão de participação.
Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção.
Papéis de professores e alunos no processo de aprendizagem.
Avaliação: elemento de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA⁵

- BECKER, Fernando. Epistemologia do professor: o cotidiano da escola, Petrópolis, RJ.:Vozes,1993
- _____. Modelos epistemológicos e modelos pedagógicos, In revista: educação e realidade, Porto Alegre, RS.:jan/jul de 1994
- CANDOU, Vera Maria Rumo a uma nova didática, Petrópolis,RJ.:Vozes, 6.ª edição, 1994
- CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção, Revista brasileira: estudos pedagógicos, Brasília, FD.,INEP?MEC, vol.76, set/dez./., 1995.

⁵ Algumas referências deste plano estão incompletas e assim foram transcritas

- GUARESCHI, Pedrinho. Matriz conservadora e dialógica da educação escolar, In *sociologia crítica: Alternativas de mudanças*.
- PENIN, Sonia Terezinha de Souza. Ensino e didática – objeto e campo de conhecimento do ensino, prova de oral de crudição no concurso público professor titular em didática, USP- São Paulo, maio de 1996.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica, In *Repensando a didática*, Campinas, SP.: papyrus, 5.^a edição, 1991.

ANEXO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. DISCIPLINA DIDÁTICA II

EMENTA

Planejamento escolar como expressão técnico-política da sociedade. Constituição do saber pedagógico/conhecimento escolar. A didática e a identidade profissional do professor. Trabalho docente.

OBJETIVO

O objetivo geral do curso é analisar as discussões teóricas contemporâneas do campo da didática, com especial ênfase na compreensão atual sobre o trabalho docente e suas implicações para os processos de ensino-aprendizagem e na análise da constituição do saber pedagógico/conhecimento escolar.

PROGRAMA

- I - Planejamento escolar como expressão técnico-política da sociedade: aprofundamento do tema.
- II - Trabalho docente: construção da profissão docente, características inerentes à profissão, didática na construção destas características.
- III - Professor como intelectual transformador, professor reflexivo, professor pesquisador, professor como intelectual público.
- IV - Saber pedagógico/Conhecimento escolar

BIBLIOGRAFIA

- CANDAU, Vera(org.). *A didática em questão*. Petrópolis: vozes, 1983
_____(org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: vozes, 1983
_____(org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: vozes, 1997
GASPARIN, João Luiz. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas: Papyrus, 1994
GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMES, A. I. *compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998
GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997
GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

- MOREIRA, Antonio Flavio B. *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus, 1994.
- _____. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papyrus, 1997.
- MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- NÓVOA, Antônio (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991
- _____. *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992
- OLIVEIRA, Maria Rita S. N. *A reconstrução da didática*-elementos teórico-metodológicos
Campinas: Papyrus, 1992
- OLIVEIRA, Maria Rita S. N.(org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1993
- PERRENOUD, Philippe. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto, 1995
- SANTOS, Luciola. O discurso pedagógico: relação conteúdo-forma. *Teoria da educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 81-90, 1992.
- _____. O processo de produção do conhecimento escolar e a didática. In: *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papyrus, 1994.p.27-38
- SANTOS, Luciola de Castro Paixão & MOREIRA, Antonio Flavio. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, Devail et alii. *Currículo, conhecimento e sociedade- Série idéias*. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da educação, 1995, n.26, p.47-65
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, currículo e didática*. São Paulo: Autores associados, 1994.
- SILVA, Luiz Heron da e AZEVEDO, José Clóvis de (org.). *reestruturação curricular*. Petrópolis: Vozes,1995.
- TARDIF,Maurice; LESSARD, Claude & LAHAYE, LOUISE. Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.5, p.215-233, 1991.
- VEIGA, Ilma (org.) *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, Papyrus, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.

DIDÁTICA GERAL

Ementa

I – Histórico da Didática: principais correntes, Didática Crítica e as relações conteúdo-método, teoria-prática, escola-sociedade, professor-aluno.

VEIGA, Ilma P. a. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. (org.) *Repensando a Didática*. Campinas: Papyrus, 1990.

II – Planejamento escolar como expressão técnico-política da sociedade: perspectiva tecnicista e perspectiva crítica.

- PILETTI, Claudino. Planejamento de Ensino e os objetivos. *Didática Geral*. São Paulo: Ática, 1990. p.60 a 89.
- DAMIS, Olga. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. In: VEIGA, Ilma (org.) *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, Papirus, 1996. p.171-183.
- LOPES, Antonia Osina. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma (org.) *Repensando a Didática*. Campinas, 1990. P.41-52.

III – Construção dos saberes escolares: seleção cultural, organização do conhecimento e condicionantes sociais.

- BOSI, Alfredo. Cultura como tradição. In: BORNHEIM, Gerd et alli. *Tradição e contradição*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar/FUNART, 1987. p. 31-58.
- SANTOS, Luciola de Castro Paixão e Moreira, Antonio Flavio. Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento. In: TOZZI, Devail el alli. *Currículo, conhecimento e sociedade – Série Idéias*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação 1995, n.26 p. 47-65.
- LOURO, Guacira Lopes. Educação e gênero: a escola e a produção do feminino e do masculino. In: *Reestruturação Curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995.

IV – Técnicas de Ensino e Tecnologias Educacionais: análise do papel da técnica e da tecnologia do processo educacional; abordagem de diferentes técnicas como historicamente situadas; questionamento da atual ênfase na tecnologia educacional (neo-tecnicismo e suas relações com o neoliberalismo).

- FRIGOTTO, Gaudêncio. Construção social do conhecimento e cultura tecnológica. In: SILVA, Luiz Heron da e AZEVEDO, José Clóvis de (org.) *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 15-25.

V - Avaliação: limites e possibilidades

- LUCKESI, Cipriano. Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo Cortez, 1996. p. 60-84.

BIBLIOGRAFIA

- PIMENTA, Selma e LIBÂNEO, José Carlos. COLEÇÃO MAGISTÉRIO 2º GRAU – *Série Formação do Professor*. São Paulo: Cortez, 1992. 25 volumes, divididos em duas série: série formação geral, com volumes dedicados a cada uma das disciplinas escolares (análise de métodos e conteúdos) e série formação do professor, com volumes dedicados a cada uma das disciplinas pedagógicas.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 60-84.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. *Conhecimento educacional e formação do professor*. Campinas: Papirus, 1994.

- _____. (org). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997
- MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. da (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. *Territórios contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, Maria Rita S. N. (org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1993.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984
- SILVA, Luiz Heron da e AZEVEDO, José Clóvis de (org). *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Reestruturação Curricular*. Petrópolis: Vozes, 1995. Reunião dos textos apresentados no II Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular: teoria e prática no cotidiano da escola, promovido pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre, RS, julho de 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo (org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação - visões críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Escola S. A. - quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- VEIGA, Ilma (org.). *Repensando a Didática*. Campinas: Papirus, 1990.
- _____. *Técnicas de Ensino: por que não?* Campinas: Papirus, 1995.
- _____. *Didática o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO.

DIDÁTICA GERAL

EMENTA

Pressupostos e características da Didática. O contexto da prática pedagógica. A dinâmica da sala de aula. A construção, a vivência e o aperfeiçoamento de propostas de ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS

Analisar criticamente a prática pedagógica no contexto educacional brasileiro; e Contribuir para uma prática pedagógica mais consciente e consistente

PROGRAMA

1. Pressupostos e sentidos da Didática
 - 1.1. As várias relações pedagógicas: modos de aproximação
 - 1.2. A prática pedagógica sistemática, socialmente promovida

- 1.3. As relações definidoras da focalização do objeto
2. O contexto (histórico e situacional) das práticas pedagógicas
 - 2.1. Escolas públicas, particulares, e espaços "alternativos"
 - 2.2. Propostas curriculares e tendências pedagógicas
 - 2.3. Configurações do ensino: presencial e a distância
3. A dinâmica da sala (espaço) de aula
 - 3.1. Interesses e objetivos: consenso e conflitos
 - 3.2. O professor, o aluno e o exercício do poder
 - 3.3. As práticas de linguagem
4. Elementos para a ação pedagógica (o instituído e o instituinte)
 - 4.1. Entre o planejado e o imprevisível
 - 4.2. Relações: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação
 - 4.3. Produtos repostos como processos: o ensino como produção
5. A Didática diante dos desafios educacionais brasileiros hoje

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, M. & Oliveira, M. R. (Orgs.) Alternativas no ensino de didática. Campinas: Papirus, 1996.
- GADOTTI, M. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Ática, 1986.
- GENTILI & SILVA (Orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 1995.
- MORAES, R. (Org.) Sala de aula: que espaço é esse? São Paulo: Papirus, 1993.
- MOYSÉS, L. O desafio de saber ensinar. São Paulo: Papirus, 1994.
- OLIVEIRA, M.R. A reconstrução da didática elementos teórico-metodológicos. Campinas Papirus, 1993.
- _____. (Org.) Confluências e divergências entre didática e currículo. Campinas: Papirus, 1998.
- VEIGA, I. P. (Org.) Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1988.
- _____. Técnicas de ensino: por que não? Campinas: Papirus, 1989.
- _____. Didática: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996

ANEXO III

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO DISCIPLINA DIDÁTICA

Objetivos:

Examinar a trajetória do ensino de didática, seus limites e possibilidades na Formação de Professores.

Refletir sobre os impasses e perspectivas do ofício do magistério, considerando no debate da literatura educacional, aspectos relativos à formação, práticas e trajetórias profissionais

Analisar na multiplicidade de práticas pedagógicas gestadas no interior das salas de aula, alguns dilemas e buscas de alternativas ao fracasso escolar.

Elaborar planos de ensino que, no âmbito das disciplinas específicas, expressem a busca de autoria do fazer docente.

Conteúdo:

1- Didática e Formação de Professores

1.1 O ensino da didática no Brasil

1.2 Didática e a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem

1.3 Alternativas e desafios do ensino de didática

2- Magistério: formação, práticas e trajetórias

2.1. Formação de professores: impasses e perspectivas

2.2. Práticas pedagógicas e autoria do fazer docente

2.3. Vidas de professores e construção de identidade profissional

3- Cotidiano da sala de aula: alguns dilemas

3.1 . O fracasso escolar e a busca de práticas pedagógicas não seletivas

3.2 . A comunicação na sala de aula

3.3 . Disciplina, autoridade e afeto na relação pedagógica

3.4 . Heterogeneidade das turmas e uso do tempo escolar

4- Planejamento, participação e autonomia

4.1. Planejar: para que?

- 4.2. Autonomia pedagógica e organização escolar
- 4.3. Planejamento didático como orientador de uma prática reflexiva
 - 4.3.1. A elaboração dos objetivos de ensino
 - 4.3.2. Seleção dos conteúdos
 - 4.3.3. Técnicas de ensino na dinâmica da sala de aula
 - 4.3.4 Livro didático e novas tecnologias como recursos didáticos
 - 4.3.5. Avaliação do processo ensino-aprendizagem

Bibliografia⁶

Unidade I

ANDRÉ, M e OLIVEIRA, M.R. A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática in ANDRÉ, M e OLIVEIRA, M.R. (org.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus. 1997. pp. 7-18.

CANADAU, V. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional in CANDAU, Vera M. (org.). **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis. Vozes. 1998. pp.43-48.

PIMENTA, Selma G. A didática como mediação na construção de identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In ANDRÉ, M. e OLIVEIRA.(orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: papirus. 1997. pp. 37-70.

Unidade II

BEM-PERETZ, M. Episódios do passado evocados por professores aposentados in NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto Editora 1995. pp. 199-214.

COVACCO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A (org.). **Profissão do professor**. Porto: Porto Editora 1995. pp. 155-187.

CUNHA, M T. S. Diários femininos: devassas do eu in **Seminário Docência, memória e gênero**. GEDOMGE – FEUSP. São Paulo: FEUSP. Editora Plêiade. 1997. Pp. 105-112.

LÉLIS, I. A Magistério Primário: tempos e espaço de formação in CANDAU, V. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes. 1997. pp. 126-149.

LOURO, G. Mulheres na sala de aula in DEL PRIORE, M (coord) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: contexto. 1997. pp 433-481.

⁶ Transcrevemos esta bibliografia seguindo o formato original deste plano

MC LAREN. P. Gritos de corredor: ensinando em um gueto suburbano in MC LAREN. **A Vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997. pp. 48-95.

PERRENOUD. P. Pensar a prática pedagógica para pensar a formação de professores in PERRENOUD. P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas Sociológicas**. Lisboa: publicações Dom Quixote. 1993. pp. 193-201.

PERALVA. A. e SPÓSITO M. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor- entrevista com François Dubet in **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: ANPED. nº especial. 1997 pp. 222-231.

ZEICHNER. K. M. Formar futuros professores para a diversidade cultural in ZEICHNER. K.M. **A formação reflexiva de professores : idéias e práticas**. Lisboa: Educa. 1993. pp. 73-112.

Unidade III

BRANDÃO. C. R. A turma de trás. In MORAES R. (org.) **Sala de aula: que espaço é este?** Campinas: papirus. 1989. Pp. 105-122.

PATTO. M.H. Quatro histórias de (re)provação in PATTO. M.H. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A Queiroz. 1993. pp. 287-339.

PENIN. S. T. S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. São Paulo: Papirus. 1994. pp. 125-166.

PERDIGÃO. A. L.R.V. A disciplina em sala de aula com base na percepção dos alunos in FRANCHI. E. P. (org.) **A causa dos professores**. São Paulo: Papirus. 1995. pp. 153-169.

PERRENOUD. P. Perspectivas sociológicas sobre a comunicação na sala de aula in PERRENOUD. P. **Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora. 1995. pp. 166-185.

ZABALZA. M. A análise dos dilemas através dos diários in ZABALZA. M. **Diários de aula: contributo para os dilemas práticos dos professores**. Porto. Porto Editora. 1994. pp. 163-186.

Unidade IV

CAPORALINI. M. B. S. Na dinâmica interna da sala de aula: o livro didático. In VEIGA. I. P. O. **Repensando a Didática** São Paulo: Papirus. 1988. pp.97-130.

CASTANHO. M. E. L. M. Os objetivos da educação. In VEIGA. I. P. O. (org.) **Repensando a Didática**. São Paulo : Papirus. 1988. pp. 53-64.

FRANÇA A B. O mito da autonomia docente. Rio de Janeiro: UERJ: Faculdade de educação. **Monografia de conclusão de curso de pedagogia.** 1997.

GAMA. Z. Refletindo sobre a avaliação in GAMA. Z. **Avaliação na escola de 2º grau.** Campinas: Papirus. 1997. pp. 137-168.

HUTMACHER. W . A escola em todos os seus estados: das políticas de sistema às estratégias de estabelecimento. In NOVOA. A (org.). **As organizações escolares em análise.** Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1995. pp. 43-76.

LIBÂNEO. J . C . A avaliação escolar. In LIBÂNEO. J . C. **Didática.** São Paulo: Cortez Editora. 1994. pp.195-220

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

DISCIPLINA DIDÁTICA

Objetivo Geral:

Construir os conhecimentos didáticos necessários à efetivação do trabalho docente, através de estudos, pesquisas e situações práticas, tendo em vista as propostas de enfrentamento para o novo milênio.

Ementa:

Educação, Pedagogia e Didática. Multiculturalismo e Pós- Modernidade. Didática e a formação do professor: ética, construção da identidade e trabalho docente. Didática e seu papel no Ensino Básico – tendências pedagógicas. A Educação segundo Piaget e Vygotsky. A educação do olhar. O uso das diferentes percepções, suas aplicações – um aprendizado. Comunicação e Didática. A ecologia da sala de aula e o processo de ensino. O trabalho docente e a construção coletiva do saber. A interação e seu processo: professor-aluno, aluno-aluno, contexto-aula, professor-Instituição O currículo, cultura e vida. A construção do conhecimento, a organização do trabalho docente: estrutura, etapas, características A construção do Projeto Político-Pedagógico e a multidimensionalidade do processo educativo. Cotidiano de sala de aula - a teoria na prática. Metodologia – para quê? A Pedagogia de Projetos e a Interdisciplinaridade. Recursos multisensoriais para o ensino. A questão das múltiplas linguagens. A avaliação: um processo dialógico. O comportamento holístico no ensino-aprendizagem rumo ao século XXI.

Bibliografia¹:

ABRAMOVICH, Fanny. *Quem educa quem?* SP: Summus, 1993.

ALVES, Nilda e outros. *Múltiplas leituras da nova LDB.* Rio de Janeiro: Dunya, 1998.

- ANDRÉ, Marli E. D. A. de, e OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (orgs.). *Alternativas do Ensino de didática*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: O cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BRASIL. Lei nº 9.394: *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.
- _____. MEC/Fundação Roquete Pinto/TVE *Avaliação Quantitativa e Qualitativa*. Projeto Um Salto Para O Futuro, RJ 1993.
- _____. MEC/Fundação Roquete Pinto/TVE. *Boletim Especial. A Escola Tradicional, Escola renovada: Um Balanço Crítico*. Projeto Um Salto Para O Futuro, RJ 1993.
- _____. MEC/Fundação Roquete Pinto/TVE. *Os conteúdos Trabalhados eos Conteúdos Esquecidos na Escola*. Projeto Um Salto Para O Futuro, RJ 1994.
- CANDAÚ, Vera Maria. (org.) *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- VEIGA, Ilma (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.
- _____. *Rumo a uma nova Didática*. Campinas: Papirus, 1994.
- CASTRO, Cláudio de M. *Operfil da Crise*. In: Educação Brasileira: Consertos e remendos. SP: Rocco.
- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- _____. *A nova LDB: ranços e avanços*. 8 ed. São Paulo: Papirus, 1997.
- FAVERO, M de L. (org.) *A Universidade em Questão*. São Paulo: Cortes e Ed. Autores Associados.
- FAZENDA, Ivani. *A Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- FERREIRA, Nilda Teves. *Cidadania. Uma Questão para a Educação*. RJ: Nova Fronteira, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9 ed. Coleção Leitura. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FUSARI, José C. *o Planejamento Educacional e a Prática dos Educadores*. SP: Revista da ANDE, nº 8, 1984.
- GUTIERREZ, Francisco. *Linguagem Total: Uma Pedagogia dos Meios de Comunicação*. SP: Summus Ltda, 1978.
- HOFFMANN, Jussara. *A avaliação mediadora: uma prática de construção da pré-escola à universidade*. 14ed. Porto Alegre. Mediação, 1998.
- LATAILLE, Ives et alii. *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. SP: Martins Fontes, 1991
- LIBÂNEO, José C. *Didática*. 17 reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994
- _____. *Didática e Prática Histórico-Social*. SP: Revista da ANDE, nº 8, 1984.
- _____. *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar*. Fundação de Teleducação do Ceará -- TVE, FUNTELC, 1991.
- LÜCK, Heloisa. *Ação Integrada*. 14 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1998
- LUDKE, Menga. *Um Olhar Sociológico sobre a Avaliação Escolar*. RJ: Revista da ABT, 1992, V.21 P.14-17.

- MARAGLIANO et alii. *Teoria da Didática*. SP: Cortez, 1993
- MARTINS, Pura Lúcia O. *Didática: um aprendizado crítico dentro da própria prática*. Revista ANDE. SP: Cortez.
- MARTINS, José do Prado. *Didática Geral*. SP: Atlas, 1990.
- MEDEIROS, Ethel Bauzer. *Manual de Medidas de Avaliação*. RJ: Rio, 1991.
- MEDIANO, Zélia D. *Módulos Instrucionais para Medidas e Avaliação em Educação*. RJ. Francisco Alves, 2ª ed, 1977.
- MEIRA, Nelson W. R. *A Técnica pela Técnica ou de como dar a ela o seu lugar*. RJ: Revista da ABT, 1994, v.22, p. 46-47
- MOREIRA, Antonio F. e SILVA, T. T. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. E ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- NÉRICE, Imideo G. *Didática do Ensino Superior*. SP: IBRASA, 1993.
- OLIVEIRA, Maria Rita S. N. (org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1997.
- PONTES, Lígia Seródio. *Rependendo a avaliação e refazendo a Pré-Escola. Conquistando um saber*. Rio de Janeiro: SME, 1992.
- _____. *Avaliação em Questão SME* RJ 1994,
- SILVA, Ezequiel T. da *Os (des) Caminhos da Escola: Traumatismos Educacionais*. SP: Cortez, 1990.
- SOARES, Magda B. *Didática: Uma disciplina em Busca de Sua identidade*. SP: Revista ANDE, 1986.
- SOUZA, Clariza P. de (org.) *Avaliação do rendimento escolar*. Porto Alegre: PUC. EMMA, 1992
- VEIGA, Ilma Passos (org.) *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 7 ed. Campinas: Papirus, 1998.
- _____. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1998.
- VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *A formação Social da mente*. 4 ed SP: Martins Fontes, 1991.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

DISCIPLINA DIDÁTICA

EMENTA:

As concepções da didática. A didática e a multidimensionalidade do processo ensino aprendizagem. A relação entre prática educativa e sociedade. Principais teorias da educação que influenciam as práticas educativas atuais. Formação e profissionalização do educador. A sala de aula. A relação professor/alunos. Planejamento e avaliação. Currículo. A escola e a construção do projeto político-pedagógico

OBJETIVO.

O curso terá como preocupação central a discussão crítica das práticas pedagógicas na escola atual, analisando a relação entre procedimentos pedagógicos e práticas sociais de reprodução ou transformação social, buscando uma fundamentação teórico-prática para uma ação docente comprometida com a transformação social.

PROGRAMA.

O curso está organizado em seis grandes eixos:

1. o que é didática

- 1.1. A didática ao longo da história
- 1.2. A multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem: as dimensões técnica, humana e político-social.

2. As teorias da educação:

- 2.1. Teorias não-críticas
- 2.2. Teorias crítico-reprodutivistas
- 2.3. Uma teoria crítica da educação: em busca da “pedagogia da autonomia”

3. A formação do educador

- 3.1. Neotecnismo e formação do professor
- 3.2. A prática pedagógica como social, política e cultural
- 3.3. A relação professor/alunos
- 3.4. A formação dos professores e a nova LDB

4. Currículo, cultura e sociedade

- 4.1. A construção do conhecimento e o currículo
- 4.2. Vida cotidiana e currículo
- 4.3. O currículo integrado
- 4.4. Uma metodologia para construção de programas

5. Planejamento e avaliação

- 5.1. As etapas na elaboração de um planejamento
- 5.2. O marco referencial
- 5.3. A avaliação do planejamento
- 5.4. Avaliação da aprendizagem

6. O projeto político-pedagógico da escola

- 6.1. O que é
- 6.2. Os princípios norteadores
- 6.3. A construção cotidiana

BIBLIOGRAFIA:

ALVES, Nilda. (org.) *formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *A tessitura do conhecimento em rede*. Mimeo

CANDAUI, Vera. M. (org.) *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1998

FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não: cartas a quem gosta de ensinar*. São Paulo: Olho

- d'Água, 1997
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999
- GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994
- MASSETO, Marcos. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1997
- MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1999
- _____. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. Campinas-SP: autores associados, 1995
- SILVA, Luiz Heron da, et al. (org.). *Novos mapas culturais: novas perspectivas culturais*. Porto Alegre: Sulina, 1996
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos e identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: autêntica, 1999.
- SILVA, Waldeck Carneiro da.(org.). *Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real*. Niterói: ed UFF, 1998
- VEIGA, Ilma Passos A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas-SP: Papyrus editora, 1995

ABSTRACT

This study focuses on teacher training as a process of construction of a professional identity. The following presuppositions were considered: The process of academic formation is marked by relations of power; the knowledge highlighted in this process aims at the construction of a teacher's identity.

In the context of the Graduate Program at UERJ – Education and Citizenship, this research is in the area of Social Production of Knowledge. It is about the discourse produced about and in the making of a teacher seen as one of the main elements in the constitution of a specific professional identity. This professional is formed in the scientific discourse that maintains its commitment in the formation of citizens, acting in a fundamental way in this process.

In this perspective, we tried to relate the discourse which is supported and diffused in the academy with the identities teachers assume – scientific knowledge and professional identity from Michel Foucault's theoretical reference. This permits one to view the question of teacher formation, the knowledge involved in it and the process of professional identity building, beyond the binomial quality/quantity.

Due to its very nature, this is a bibliographical research as it looks at the educational-scientific production that has been used in the subject Didactics in the pedagogy courses. This delimitation considered that, since the 70s, the methods of work organization asked for more qualification and especialization and that questions about the training of professional teachers were intensified in the 80s, e also that the foucaultian theory gained prominence in Brazilian scientific production in theses last years.

Considering the foucaultian thought in the light of several aspects in teacher formation, the teacher and the teaching profession, Brazilian education history, we investigated the meaning of academic knowledge in the process of building a professional identity in Pedagogy courses. The research showed that different discourses have been used as tatic blocks in this process and brought the understanding that the limits and possibilities of the way we are, think, and act are historically build and, therefore, are ot definitife: they can be expanded and reduced according to the multiple relations established by different actors in different space/time.

On the other hand, studying the training of teachers in the light of the foucaultian categories has shown how creative we have been and can be, either in the exercise of power or in resistance mechanisms, either in the construction of teacher knowledge or in the constitution of the way we are and the way we see ourselves as teachers. In spite of the discourse and unifying practies, the multiplicity of knowledge, powers and identities that meet in the dynamics of the training process, permits the subsistence of diversity in the homogenizing processes.

The foucaultian reference contributes not only to the comprehension of the process of teacher training as identity formation, but also in the constitution of a less guilty identity constitution, more open to the possibility of the creation of a new subject and of a new society.