JADSON FERNANDO GARCIA GONÇALVES

PRÁTICAS DISCURSIVAS E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA

BELÉM – PA
2005

JADSON FERNANDO GARCIA GONÇALVES

PRÁTICAS DISCURSIVAS E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação, sob a Orientação da Prof[a]. Dr[a]. Josenilda M. Maués da Silva.

BELÉM – PA
2005

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial do Centro de Educação - UFPA

Gonçalves, Jadson Fernando Garcia.

Práticas discursivas e subjetivação docente: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de pedagogia da UFPA / Jadson Fernando Garcia Gonçalves, Orientadora, Josenilda Maria Maués da Silva. – 2005

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2005.

1. Educação – Filosofia e Teoria 2. Currículo – Práticas Discursivas 3. Formação de professores 4. Subjetivação (Filosofia) 5. Foucault, Michel, 1926-1984 I. Título.

CDD – 370.1

JADSON FERNANDO GARCIA GONÇALVES

PRÁTICAS DISCURSIVAS E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DO DISCURSO PEDAGÓGICO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, pelos seguintes componentes da Banca Examinadora:

_____

Orientadora: Profª. Drª. Josenilda M. Maués de Silva.
Departamento de Métodos, Técnicas e Orientação da Educação, Centro de Educação da UFPA.

_____
Examinador: Prof. Dr. Ernani Pinheiro Chaves.
Departamento de Filosofia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA.

_____
Examinador: Prof. Dr. Antônio Otaviano Vieira Junior.
Departamento de História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPA.

Belém, 25 de outubro de 2005.

À *Lílian*, pelo amor, amizade e companheirismo que nos têm mantido unidos.

Ao *Murilo*, filho que trouxe consigo a vontade de vida, sempre renovada, que andava me faltando.

Ao *Vinicius*, *in memoriam*.
Espero, filho, que este oximoro expresse nossa condição e desejo e traduza o que me ensinastes em uma semana inesquecível de vida.

A vocês... Pela beleza infinita da finitude da vida... de nossas vidas.

PELA AMIZADE SILENCIOSA QUE NOS UNE

Em meio a tantos momentos adversos deste Curso de Mestrado, este trabalho teimou em não ser escrito. Diversas vezes tornou-se objeto de aborrecimento, angústia, mas que por isso mesmo me desafiava e revigorava, lançava-me adiante. Ele precisava ser feito e nesta elaboração muitos foram aqueles que contribuíram e foram importantes para que chegasse a termo. Suas marcas estão aqui impressas. Assim, gostaria de agradecer a pessoas que durante estes anos a amizade nos tornou próximos:

À Josenilda Maués, professora, orientadora, amiga, por ter me ensinado a enveredar pelos caminhos nem quase sempre tranqüilos da pesquisa em educação. Também soube me fortalecer quando já não podia mais continuar. Sem sua ajuda este empreendimento investigativo não teria sido possível. Registro o respeito, a admiração e minha gratidão. Obrigado!

À Edna Abreu, amiga sempre disposta a me ouvir e cujo ombro amigo sempre pude contar para falar das lamúrias e aflições de um pós-graduando.

Ao Genylton Rocha, pelas valiosas orientações metodológicas e pelos momentos de riso. Também foi importante em um momento difícil de minha vida. Agradeço a solidariedade!

Ao Orlando Souza, pela amizade, disponibilidade em ajudar-me e aos ensinamentos sobre a paternidade.

À Ney Cristina de Oliveira, pelo carisma e afeto que muitas vezes me dispensou e a quem nem sempre soube expressar que tenho por ela o mesmo carinho e afeto.

Ao Ronaldo Lima, pela amizade e momentos de riso que fizeram de nossos encontros sempre momentos agradáveis e também pela diligência e inteligência com que tem conduzido o Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Ufpa, na qualidade de seu Coordenador.

Ao Salomão Hage, pelo estímulo constante ao debate na interface do campo crítico e pós-crítico em Educação.

Gostaria de registrar meus agradecimentos a pessoas também importantes na condução deste trabalho:

À Profa. Sonia Araújo, pelas contribuições no momento da qualificação desta Dissertação.

Ao Prof. Ernani Chaves, pelas críticas e sugestões a este trabalho e por ter aceitado o convite para acompanhar a investigação de um desconhecido e ainda por participar da Banca de Defesa desta Dissertação.

Ao Prof. Antônio Otaviano Vieira Junior, por ter aceitado o convite para participar da Banca de Defesa desta Dissertação.

* * *

Registro aqui meus agradecimentos à Capes pela concessão de bolsa de estudos; ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, representado por seus Coordenadores e funcionários, pela operacionalização do Curso de Mestrado.

* * *

Aos professores da Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores.

Devo registrar também a amizade construída no decorrer deste curso entre aqueles que constituíram a "turma 2003", colegas das Linhas de Pesquisa *Currículo e Formação de Professores* e *Políticas Públicas e Educação*. Alguns me foram mais próximos e eu fui mais próximo a alguns, tal é o caso da amizade construída com a Odete (na Graduação minha professora, na Pós-Graduação minha colega); a Selma Pena e a Célia Pena; a Ghislaine Costa; o Afonso Delgado; o Rozinaldo Silva e o Ivanildo Gomes.

* * *

A todos aqueles – e já somos tantos - que tomaram a iniciativa de encarar a vida como desafio, que se aventuraram e se lançaram em busca de *algo mais*; que foram capazes de cortar suas raízes para se movimentarem; que tiveram a coragem e a ousadia de encarar o mundo de frente; que saíram do "conforto" da vida interiorana para buscar, em lugares distantes, estranhos e às vezes perigosos, o algo mais de in/de/trans/formação que lhes faltava.

A vocês, a nós todos, que fizeram, fazem, pretendem fazer da Universidade sua "morada", gostaria de tomar as palavras de Corazza (2002) e dizer-lhes: *Coragem, companheira/o. Não dá para desejar que o mundo te seja leve, pois inventastes de ser intelectual.*

* * *

Meus agradecimentos também,

Ao amigo Doriedson Rodrigues, pela acolhida.

À amiga Silvane Chaves, pelas contribuições críticas a este trabalho.

Ao Jorge Nascimento, pela ajuda nos momentos de info-dependência.

Ao amigo Evanildo Estumano, pela leitura dos escritos preliminares desta dissertação.

* * *

Agradecimentos também ao Sebastião e à Ivanilde (sogro e sogra), que me ajudaram a "segurar a barra", quando a coisa por aqui ficava difícil.

Em especial, gostaria de agradecer aos meus pais pelo apoio, incentivo, oração e cultivo da crença de que o estudo pode mudar nossas vidas. Mesmo sem saber ao certo, sobre o que estudo e sobre o que escrevo, sempre me apóiam, incondicionalmente. Obrigado!

Aos meus irmãos e irmãs pela força, como costumamos dizer. Valeu!

À Lílian, minha esposa e cúmplice afetiva. Aprendemos a viver juntos muito cedo longe de nossos familiares. Sem ela eu não conseguiria chegar até aqui. Muitas vezes se fez forte, em momentos de fraqueza, para me dar força. Sorriu, em momentos de dor, para que eu pudesse sorrir. Deu-me alegria... Deu-me dois lindos filhos... e me prometeu mais um. Obrigado pelo amor, meu amor!

A todos meu muito obrigado, agradeço pela imprescindível participação na feitura deste trabalho e pela amizade silenciosa que nos une.

Que espanto poderá causar o facto de acabarmos por nos tornarmos desconfiados, de perdemos a paciência, de nos agitarmos impacientes? De que essa esfinge nos tenha também ensinado a fazer perguntas? Quem *afinal vem aqui interrogar-nos? Que parte de nós mesmos tende "para a verdade"?Realmente detivemo-nos por muito tempo perante a questão da causa dessa vontade – até que acabamos por quedar em suspenso perante uma questão ainda mais fundamental. Foi quando perguntamos pelo* valor *dessa vontade. Admitindo que queremos verdade, porque não* havíamos de preferir *a não verdade? E a incerteza? E mesmo a ignorância? Terá sido o problema da verdade que se nos apresentou ou, pelo contrário, fomos nós quem se lhe apresentou? Quem de nós é aqui Édipo? Quem a esfinge?[...]*

(NIETZSCHE; 1982, p. 11)

RESUMO

Dissertação que investiga e problematiza as práticas discursivas e os processos de constituição e subjetivação de sujeitos docentes envolvidos no discurso pedagógico sobre Formação de Professores no contexto do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA, no período de 1992 a 2001. Parte das seguintes questões: Qual a proveniência do discurso pedagógico sobre formação de professores no interior do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da Ufpa? Como este surge, para responder a que urgência histórica? Qual sua emergência? Que tipo docente, em particular, se deseja? Qual sua identidade? Que processos ou técnicas de subjetivação são postos em ação para a constituição desse particular sujeito docente? Quais *técnicas de governança* e *práticas de si* são postas em funcionamento para produzi-lo, fabricá-lo? O que se prescreve a esse docente, o que ele *deve ser*? Assume a pedagogia como poderosa tecnologia de subjetivação e produção de sujeitos docentes e para responder a tais questões toma a arqueo-genealogia, bem como a análise enunciativa do acontecimento discursivo de perspectiva foucaultiana, como substrato e fio condutor teórico-metodológico e analítico. A análise se concentra em fontes documentais institucionais do referido movimento de reestruturação curricular e outros que se constituem como campo de presença, interrogando o discurso pedagógico, através de suas formas concretas de aparição, em sua materialidade, naquilo que produz, seus objetos discursivos, problematizando seu caráter produtivo de sujeitos. Como resultado, evidencia que a subjetividade docente no campo da pedagogia é continuamente produzida em uma cadeia entre práticas discursivas e não discursivas, e que dispositivos pedagógicos de produção de tais subjetividades, como o *dispositivo de governamentalidade* e o *dispositivo de moralidade,* se materializam em seus pressupostos teóricos, em suas proposições temáticas, prescrições didáticas, curriculares, avaliativas, enfim, em adjetivações e predicativos direcionados ao sujeito docente como objeto do discurso pedagógico.

Palavras-chave: *Prática discursiva. Técnicas de subjetivação. Governamentalidade. Sujeito docente. Currículo. Formação de professores.*

RÉSUMÉ

Dissertation qui recherche et problèmatizé les pratiques discoursifs et les processus de constitution et subjectivacion de sujets enseignant impliqués dans le discours pédagogique sur Formation d'Enseignants dans le contexte du Mouvement de Réorganisation Curriculaire du Cours de Pédagogie de l'UFPA, dans la période de 1992 à 2001. Partie des suivantes questions: Lequel la provenance du discours pédagogique sur formation d'enseignants à l'intérieur du Mouvement de Réorganisation Curriculaire du Cours de Pédagogie de l'Ufpa ? Comment celui-ci apparaît, pour derépondre à ce que urgence historique ? Lequel son émergence ? Quel type enseignant, en particulier, se désire ? Lequel son identité ? Quels processus ou techniques de subjectivacion sont mis dans action pour la constitution de ce particulier soumets à professeur ? Quelles techniques de gouvernement et pratiques de soi sont mises en fonctionnement pour produziz le, le fabriquer ? Ce que se prescrit ce professeur, ce que il doit être ? Il suppose la pédagogie comme puissante technologie de subjectivacion et production de sujets enseignants et pour derépondre à telles questions prend l'arqueo-généalogie, ainsi que l'analyse énonciative de l'événement discoursif de perspective foucaultiennes, je mange substrat et file conducteur théorique, metodològique et analytique. L'analyse se concentre des sources documentez institutionnelle dudit mouvement de réorganisation curriculaire et autres qui se constituent tandis camp de présence, interrogeant le discours pédagogique, à travers leurs formes concrètes d'apparition, dans sa matérialité, dans laquelle produit, leurs objets discoursifs, problématizant son caractère productif de sujets. Comme résultat, prouve que la subjectivité enseignante dans le champ de la pédagogie continuement est produite dans une chaîne entre des pratiques discoursifs et non discursifs, et que des dispositifs pédagogiques de production de tels subjectivités, comme le dispositif de governamentalité et le dispositif de moralité, se matérialisent dans leurs présuppositions théoriques, dans leurs propositions thématiques, prescriptions didactiques, curriculaires, évalueatifs, enfin, dans adjectivacions et prédicatifs dirigées au sujet enseignant je mange objet du discours pédagogique.

Mots-clé: *Pratique discoursifs. Techniques de subjectivacion. Governamentalité. Sujets enseignant. Programme. Formation d'enseignants.*

SUMÁRIO

... Um proscênio 01

UM CENÁRIO INVESTIGATIVO. 07

1 O lugar de onde falo 08

2 Engendrando um objeto/problema de pesquisa: ou um começo calculado para desorientar 17

2.1 As sinuosidades do empreendimento investigativo 17

3 A caixa de ferramentas: sobre conceitos que servem para *cortar* 29

3.1 A descontinuidade histórica e a crítica da origem 29

3.2 A análise enunciativa do acontecimento discursivo 41

3.3 Dispositivo, governamentalidade e subjetivação 64

SOBRE O *CORPUS* EMPÍRICO 86

1 Situando o *corpus* 87

1.1 As condições de possibilidade discursivas: a ANFOPE e a produção do discurso pedagógico sobre Formação de Professores 87

1.2 O Centro de Educação e a trajetória da reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da UFPA 96

2 Sitiando o *corpus* 104

2.1 *Corpus* empírico e materialidade enunciativa: o dispositivo pedagógico da reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da UFPA 104

PRÁTICA DISCURSIVA PEDAGÓGICA E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE 130

1 As formas do discurso pedagógico: pensar a prática pedagógica como prática discursiva pedagógica 131

2 A Pedagogia da governança moral e os predicativos da docência 144

3 Vontades da Pedagogia 172

REFERÊNCIAS 175

... UM PROSCÊNIO

> *[...] não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e na superfície do solo, lancem sua primeira claridade. Mas esta dificuldade não é apenas negativa; não se deve associá-la a um obstáculo cujo poder seria, exclusivamente, de cegar, perturbar, impedir a descoberta, mascarar a pureza da evidência ou a obstinação muda das próprias coisas; o objeto não espera nos limbos a ordem que vai liberá-lo e permitir-lhe que se encarne em uma visível e loquaz objetividade; ele não preexiste a si mesmo, retido por algum obstáculo aos primeiros contornos da luz, mas existe sob as condições positivas de um feixe complexo de relações (FOUCAULT, 1997, p. 51).*

A investigação do discurso pedagógico sobre formação de professores de que resulta este trabalho, pretende ser uma aproximação aos estudos foucaultianos da educação. Como bom ladrão de palavras, poderia dizer como Foucault, que este estudo, "ressalvando estudo mais completo e mais sistemático", tem como preocupação problematizar os processos de subjetivação a que estão suscetíveis os sujeitos da educação, no interior do discurso pedagógico, para que estes se constituam como *sujeitos pedagógicos*.

É, portanto, um trabalho que se insere na perspectiva de análise enunciativa foucaultiana e dela busca extrair visibilidades em relação ao objeto que tomo para a análise: o discurso pedagógico sobre formação de professores no contexto de reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFPA e as implicações de suas práticas discursivas no processo de subjetivação docente.

Entretanto, não pretende ser um estudo histórico do Curso de Pedagogia, no sentido de analisar seus começos, evoluções e progressos. Conforme dito anteriormente, procuro situar-me em um momento especifico de sua trajetória, entendida como acontecimento discursivo, na tentativa de capturar as relações que se estabeleceram entre esta reformulação e a constituição de um particular sujeito docente.

Procuro realizar esta captura utilizando-me de instrumental teórico de inspiração foucaultiana como tentativa de flagrar o funcionamento de uma técnica de si que se efetiva na materialidade enunciativa do discurso pedagógico por meio de dispositivos de governamentalidade ou governo da conduta do outro ou dos outros ou governo de si por si, e

que tem como correlato um dispositivo moral ou de moralidade, que concorre para a constituição do "sujeito moral pedagógico".

Neste sentido, é possível perceber que tipo de sujeito moral pedagógico é constituído através deste discurso, se atentarmos para a concepção de história, origem e sujeito que orienta a estruturação do discurso em questão e como ela é determinante na constituição de um particular sujeito docente.

Assim facilmente se pode "ver" que formulações teóricas, e neste caso formulações teóricas pedagógicas, que se assentam sobre uma determinada concepção de origem, possuem uma particular visão da história, da continuidade da história, e um particular projeto de constituição de sujeitos de determinados tipos. Mas, o que é mais interessante: podemos perceber o modo como funcionam e põem em funcionamento mecanismos de constituição de subjetividades.

No caso do discurso pedagógico, é preciso perscrutar os dispositivos presentes em *práticas discursivas pedagógicas* que tornam possível que as subjetividades sejam re-configuradas pelo "próprio" sujeito do discurso pedagógico - tais como os dispositivos de governamentalidade e moralidade; neste sentido, a análise da *pedagogia das práticas de si* pode "mostrar a lógica geral dos dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações" (LARROSA, 2002, p. 36).

Neste exercício analítico a noção de *governo* e a idéia de *uma tecnologia de si*, como dispositivo de moralidade ou modo de subjetivação moral, desenvolvidas por Foucault permite problematizar a questão da auto-consciência, da auto-identidade, do auto-governo e perceber o quanto estas questões estão ligadas à produção de subjetividades.

Creio ser produtivo problematizar as práticas discursivas de um currículo de formação de professores e, ao fazê-lo, considerá-lo como uma linguagem, um discurso "que forma sistematicamente os objetos de que fala" e faz falar. Currículo, também como prática, currículo como dispositivo constituído por e constituidor de subjetividades. É assim que se pode dizer que

> [...] todo currículo "quer" modificar alguma coisa em alguém, o que supõe, por sua vez, alguma concepção do que é esse "alguém" que deve ser modificado [...] todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: "quem nós queremos que eles e elas se tornem?"; "o que eles e elas são?" (SILVA, 2001, p.3).

Ao *querer*, um currículo inventa meios, produz mecanismos, dispositivos discursivos e não discursivos, de modo que ao cercar e mesmo inserir-se nos mais ínfimos e tênues recônditos da individualidade, *deseja*, *quer* constituir identidades. Quanta pretensão se pode encontrar em um currículo: "o que quer imagina com uma certa dose de certeza que vontade e acção são de qualquer modo idênticas, ele atribui ainda à própria vontade o êxito, a realização do querer e goza de um acréscimo daquela sensação de poder que todo o êxito traz consigo" (NIETZSCHE, 1982, p. 28).

Esse *o que quer* quando aplicado a um currículo-discurso da educação, não só forma subjetividades, mas, correlativamente, as inconforma, as desestabiliza, apesar de todo desejo de equilíbrio que há em um currículo-discurso da educação.

O certo é que podemos questionar a astúcia desse *O que quer* um currículo-discurso da educação quando nos propomos a investigá-lo buscando inspiração em campos teóricos não téticos, não teleológicos, não fundantes, capazes de criar outros modos de intervenção analítica que, por não formularem

> [...] qualquer *política subjetivadora prescritiva*, [...] convidam-nos a expor a astúcia do autoconhecimento, renunciando às práticas que nos aprisionam às próprias identificações. Incitam-nos a fazer uma ontologia histórica e crítica das subjetividades, tornando-as "estranhas"; a desmascarar a contingência de suas verdades fixadas; a desenterrar suas raízes históricas; *a descobrir o funcionamento dos processos de subjetivação que ocorrem em um domínio particular de saber-poder* (CORAZZA, 2001, p. 57, grifos meus).

Ao tomar o discurso pedagógico sobre formação de professores como objeto analítico não tenho como propósito afirmar que a produção da subjetividade docente do sujeito pedagógico seja única e exclusivamente produzida no âmbito do pedagógico mas que depende, em grande medida, deste discurso, com seus modos específicos de existência e de outros que lhe são adjacentes, tais como, o discurso da política, da economia.

Certamente que o discurso pedagógico não é determinante nesse processo de produção de subjetividades, já que, conforme Foucault, há inúmeras outras tecnologias discursivas de subjetivação. Mas sendo ele um elemento constitutivo desse processo, uma dessas tecnologias discursivas de subjetivação, procuro evidenciar como opera e como pode ser importante para nós professores/as, que de certo modo formamos, informamos e conformamos aos outros e a nós mesmos nessa intrincada rede de relações que é a docência, estarmos atentos a esse processo, *detalhes*, *acidentes*, e *começos* de subjetivação, "[...] descobrir o funcionamento dos processos de subjetivação que ocorrem em um domínio particular de saber-poder" (CORAZZA, 2001, p. 57).

Em sentido mais amplo, é objetivo deste estudo analisar a produção de discursos pedagógicos sobre formação de professores e as práticas discursivas acionadas e operacionalizadas no processo de constituição de uma subjetividade docente específica, por meio de tecnologias de subjetivação, de técnicas de si. Para tanto, toma como objeto investigativo, um aspecto da Pedagogia e um destino possível: seu discurso e o sujeito do discurso pedagógico.

Mais precisamente são objetivos deste estudo: a) perscrutar a proveniência do discurso pedagógico sobre formação de professores no interior do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA; b) indagar a que urgência histórica visa responder; c) problematizar os dispositivos e as práticas discursivas pedagógicas engendrados pelo Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA na constituição da subjetividade docente; d) analisar, através da noção de governamentalidade moral, as configurações que tal discurso assume, naquilo que afirma, autoriza, valida, prescreve, interdita, a respeito da constituição da subjetividade docente.

Na tentativa de atender a tais objetivos, procurei organizar este trabalho em três partes:

Na primeira parte, ***Um cenário investigativo***, busco situar o lugar provisório e incerto de onde me coloco, como um sujeito de enunciação, para falar a respeito da perspectiva teórica e analítica que empreendo neste movimento investigativo; procuro também descrever os percalços da aventura que é engendrar um problema de pesquisa no interior da perspectiva teórica em que me situo e, finalmente, apresentar e delinear a caixa de ferramentas ou os conceitos com os quais opero.

Na segunda parte, ***Sobre o* corpus *empírico***, procuro descrever as condições históricas de possibilidades que tornaram possível a emergência do discurso sobre formação de professores no Brasil, como um domínio de saber pedagógico, situando a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, como a principal produtora e irradiadora deste discurso; descrevo também os documentos que serviram de dispositivos para que se pudesse operacionalizar a reestruturação curricular do Curso de Pedagogia.

Na terceira parte, ***Prática discursiva pedagógica e subjetivação docente***, procuro analisar de que modo o discurso pedagógico se apresenta nas teorizações da educação e que formas assume para além desta; exercito também um modo de pensar a prática pedagógica

concebendo-a como uma *prática discursiva pedagógica.* A partir dos documentos empreendo a analise de como a pedagogia se constitui numa maquinaria de governança que visa produzir o sujeito moral pedagógico; para isto problematizo os modos de subjetivação a que são submetidos os sujeitos pedagógicos docentes para que se constituam como sujeitos morais docentes.

Finalizo indicando quais as ***Vontades*** que orientam a Pedagogia, procurando com isso abrir espaço para que novas indagações possam ser feitas em torno da mesma.

Este é um empreendimento investigativo primeiro, é um exercício de problematização, lacunar, cheio de tropeços e equívocos, mas consciente de sua incompletude e certo de que o esforço valeu a pena e que ainda assim não irá me conceder "necessariamente, as garantias de um conhecimento superior, já que pensar em termos de problematização é uma atividade terrivelmente perigosa" (CORAZZA, 2004, p.20). Mas o perigo maior talvez esteja em deixar a escrita para depois:

> Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente nesse ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro. É só deste modo que somos determinados a escrever. Suprir a ignorância é transferir a escrita para depois ou, antes, torná-la impossível. Talvez tenhamos aí, entre a escrita e a ignorância, uma relação ainda mais ameaçadora que a relação geralmente apontada entre a escrita e a morte, entre a escrita e o silêncio. Falamos, pois, de uma ciência, mas de uma ciência que, infelizmente, sentimos não ser científica (DELEUZE, 1992, p. 18).

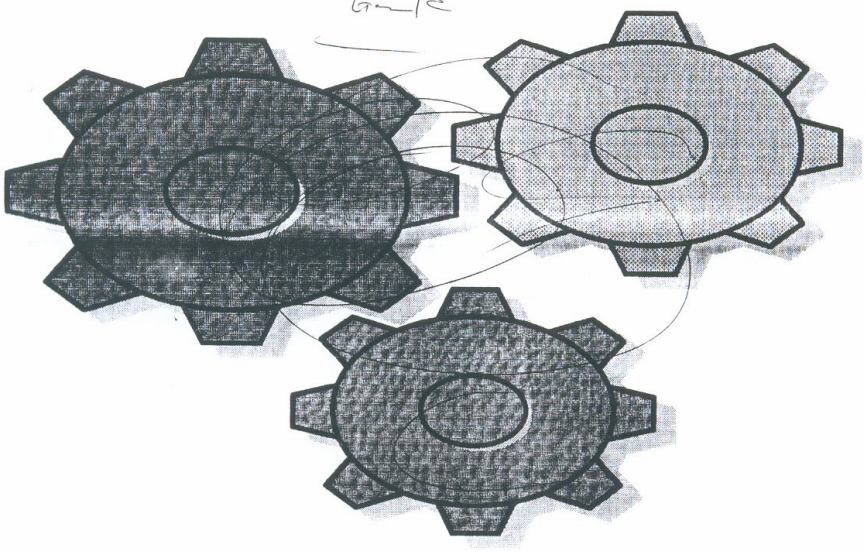
Agora é preciso saber se as ferramentas funcionam, como podem ser utilizadas, se as soube utilizar e o que se pode produzir com elas, neste e para além deste trabalho.

NÃO ESQUEÇA!!!

Os interessados em participar do II Seminário de Avaliação do Centro de educação na sala ----------, no período de ----------

No ato de inscrição deverá ser feita a opção pelo horário que se deseja participar nos Grupos de Trabalho de Avaliação. Assim sendo, caso a opção seja pelo horário da noite, os inscritos neste turno deverão compor e comparecer somente nas reuniões dos Grupos de Trabalho de Avaliação do período.

Lembre-se que para as reuniões dos Grupos de Trabalho de Avaliação, as demais atividades são comuns a todos.



VOCÊ FAZ PARTE DESSA MÁQUINA, PARTICIPE!

*

Chamada à participação do **II Seminário de Avaliação do Centro de Educação: Um Projeto Político-Pedagógico em Construção**. Realizado no período de 03 a 05 de setembro de 1996. A figura utilizada, ou que se pretendia utilizar na divulgação do **Seminário**, bem expressa a idéia de uma maquinaria pedagógica a ser colocada em funcionamento. Tornar o sujeito também engrenagem desta máquina, fazia/faz parte do projeto pedagógico de reestruturação do Curso de Pedagogia da UFPA.

UM CENÁRIO INVESTIGATIVO

> *[...] é preciso* aprender a ouvir *em geral, um tema, um motivo, é preciso percebê-lo, distingui-lo, isolá-lo e limitá-lo em uma vida própria; pois é preciso um esforço e boa vontade para* suportá-lo*, malgrado sua estranheza, para ter paciência com seu aspecto e sua expressão, caridade pela sua estranheza; chega enfim o momento em que nos acostumamos com ele, quando esperamos, pressentimos que nos faria falta se não existisse; e agora continua exercendo sua opressão e seu encanto e tornando-nos seus humildes e maravilhados apaixonados, que nada de melhor desejam do mundo que esse tema e ainda esse motivo. [...] Sempre, finalmente, chega a recompensa de nossa boa vontade, de nossa paciência, de nossa eqüidade, nossa suavidade relativamente ao estranho, pois este despe lentamente seu véu e se apresenta como nova, indizível beleza (NIETZSCHE, 2002, § 334, p. 214, grifos do autor).*

1 *O LUGAR* DE ONDE FALO[1]

> *Devemos nos recusar a acreditar (...) que o conforto dos hábitos especializados possa ser tão sedutor que nos conserve a todos em nossos lugares preestabelecidos (SAID, 1987 apud MOREIRA, 2002, p. 38).*

Quando Foucault nos diz que devemos utilizar seus escritos como uma caixa de ferramentas, não é outro o seu desejo senão o de não ser tomado por fundador de um programa ou um sistema filosófico. Foucault não é um programa ou um sistema: Foucault é uma ferramenta, um instrumento de trabalho.[2] Foucault é essa esfinge de que nos fala Nietzsche. É aquele que nos ensina a fazer perguntas, que nos imprime uma *vontade de saber*, essa *vontade de verdade* que não cessa de se renovar em nós.

Não é outra coisa que procuro fazer aqui: tomar noções e conceitos, desde uma perspectiva foucaultiana, como uma ferramenta útil ao desenvolvimento de meu trabalho, à consecução de meus propósitos investigativos.

Ao tomar, como ferramenta, noções e conceitos elaborados por Foucault, não é minha intenção proceder ao estudo de seu pensamento, ou mesmo sistematizá-lo (tarefa, no mínimo, penosa para quem assume tal empreendimento),[3] senão apenas utilizá-lo... Poderia dizer com ele, como diz em relação ao pensamento de Nietzsche, que "[...] os autores que gosto, eu os utilizo. O único sinal de reconhecimento que se pode ter para com um pensamento como o de Nietzsche, é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger, gritar" (FOUCAULT, 1998a, p. 143).

---

[1] Foucault utiliza expressão semelhante ao referir-se ao caráter reflexivo da Arqueologia em relação aos seus trabalhos anteriores: *História da Loucura*, *Nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas* (Cf. FOUCAULT, 1997 e ROUANET, 1996, p. 19). Creio que a utilizava também para marcar o olhar perspectivo de que falava Nietzsche (FOUCAULT, 2002, p. 8). Utilizo-a aqui, também, para demarcar tal olhar e para situar e assumir "que sempre olhamos de algum lugar, a partir de um ponto de vista intuído, exercitado ou aprendido" (FISCHER, 2002, p. 160). Lugar teórico, que é sempre político, a partir do qual parto e tento expor um ponto de vista para analisar meu objeto investigativo sem muita certeza de seus "resultados".

[2] É Deleuze, em *Os intelectuais e o poder* (FOUCAULT, 1998, p. 71), que se refere à teoria como caixa de ferramentas para corroborar a idéia de Foucault que "a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática; ela é uma pratica". Nas palavras de Deleuze, "uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa então de ser teórico, é que ela não vale nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas". É neste sentido que Foucault utilizará em outros momentos a expressão "caixa de ferramentas".

[3] Há, neste sentido, importantes livros publicados no Brasil; ver, por exemplo, Machado (1981); Dreyfus e Rabinow (1995); Lucariny (1998); Queiroz (1999); Souza (2000); Araújo (2001); Eizirik (2002); Fonseca (2003); Veiga-Neto (2003).

Assim, tomo algumas noções e conceitos de Foucault (tais como discurso, prática discursiva, dispositivo, governamentalidade, práticas de si, entre outras) como principal ferramenta analítica no sentido de operacionalizá-los, mobilizá-los, colocá-los em funcionamento... outra tarefa de imensa complexidade. É claro que esse "tomar Foucault como ferramenta" passa por uma necessária compreensão de seu pensamento, ainda que de modo não exaustivo, para que não se proceda a um uso indiscriminado e inconseqüente de um pensamento fecundo como é o de Foucault.

Como ressalta Louro (2004, p. 5), "há quem recorra, displicentemente, a fórmulas de linguagem, sem se perguntar a respeito das implicações de utilizar expressões como, por exemplo, 'condições de possibilidade' ou 'efeitos de verdade'". Não é este meu propósito. Reconheço, junto com Veiga-Neto (2003, p. 21-24), que Foucault não é uma chave-mestra que serve para tudo, mas creio que se pode dizer, com O'Brien, que

> [a] única maneira de testar a utilidade de um método é *tentar usá-lo* [...] talvez a melhor utilização da obra de Foucault esteja não em tentar encontrar uma teoria onde não existe nenhuma, ou impor rígidos limites onde existe plasticidade [...] (O' BRIEN, p. 61, grifo meu).

Talvez possa dizer que estarei tentando usar Foucault a título de "ensaio de incorporação", que é necessário "entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação" (FOUCAULT, 2001, p. 13). Conforme Deleuze (1992, p. 146), "Nietzsche dizia que um pensador sempre atira uma flecha, como no vazio, e que um outro pensador a recolhe, para enviá-la numa outra direção". Tal qual a metáfora nietzscheana da flecha, o que faço é tomar a contribuição de Foucault e de outros autores,[4] que o tomam como uma de suas referências, para lançá-las adiante, tentar usá-las. Assim, seguindo uma perspectiva foucaultiana, mobilizo outras referências. Apóio-me em Foucault para, a partir dele, tomar outras direções. Compreendo, desse modo, que sem ele muitas formulações não seriam possíveis. Apóio-me nele até que me sinta seguro para "saltar da ponte" (CORAZZA, 2002).

Na medida em que minha preocupação central é explorar, no contexto do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA, o modo como se tornam possíveis a constituição do *sujeito docente* e a forma como o discurso pedagógico

[4] Gostaria de tomar de empréstimo as palavras de Navarro-Barbosa e registrar "minha dívida para com os comentadores e os críticos dos quais me sirvo para não entrar sozinho na ordem fascinante, complexa e, por vezes, arriscada do pensamento foucaultiano" (NAVARRO-BARBOSA, 2004, p. 98).

sobre formação de professores[5] mobiliza dispositivos de subjetivação (os quais tornam possível a existência de tal sujeito), creio poder tomar como ponto de partida a compreensão que Foucault, a partir de Nietzsche, tem da história e da idéia de origem e exercitar um modo de "pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe" (FOUCAULT, 2001, p. 13).

Nesta dimensão, a articulação entre a compreensão de história e da idéia de origem, conforme Foucault, me permite refletir sobre a constituição do sujeito pedagógico bem como os rebatimentos que uma outra compreensão de origem, história e continuidade – mais teleológica -, presentes no campo de algumas teorizações educacionais críticas, orientam a construção do discurso pedagógico sobre formação de professores, a constituição do *sujeito docente* e a injunção de uma determinada *identidade docente* a este sujeito. Daí iniciar minhas reflexões a partir desta problemática posta por Foucault entre a história tradicional, história nova e a história efetiva e dela procurar "extrair uma luz sobre o presente [...] um aclaramento da atualidade" (EWALD; FONTANA, 2004, p. XVIII).

O que gostaria de destacar nesta compreensão de história são as implicações que a noção de origem tem em relação à idéia de descontinuidade no interior da análise histórica. Daí, também, tomá-la como pano de fundo da discussão aqui desenvolvida. Minha atenção, então, está voltada para discutir a produção da docência no interior da instituição que a constitui; mais precisamente, desenvolvo a análise tomando como referência o discurso pedagógico no ensino superior, o discurso pedagógico no Curso de Pedagogia da UFPA. Como Hardt, compreendo que a docência neste espaço, como em qualquer outro espaço de formação docente - embora com mais força no espaço acadêmico -, é

> [...] marcada em sua trajetória por esse cenário idealizado, dogmático e salvacionista [...] nesse âmbito tudo parece ser menos problemático, uma vez que tudo fica circunscrito aos contornos de rituais solenes. O ar solene parece dissolver a dúvida, pois estabelece o lugar do poder que põe ordem no discurso (HARDT, 2001, p. 2).

É deste lugar solene que falam os corifeus da pedagogia, e do lugar de onde falam "temos de admitir que também aí existe uma ordem, que pode ser a ordem dos currículos, das

---

[5] A expressão formação de professores será aqui utilizada sempre que estiver me referindo ao domínio teórico, no campo da produção pedagógica, relacionado ao tema sobre Formação. Quando este não for o caso, utilizo a expressão formação docente, por entender que a expressão anterior exclui o conjunto das professoras. Antes de querer unificar, ou obliterar, sob uma única expressão, diferenças sexuais e de gênero, o que pretendo é referir-me ao caráter identitário a que tal expressão remete: o sujeito docente. É em torno e a partir deste sujeito que a analítica se desenvolve. Considero também que um enunciado como formação de professores envolve toda uma política de significação geralmente não problematizada. Busco exercitar, neste trabalho, tal problematização.

diretrizes, dos regimentos e/ou estatutos" (HARDT, 2001, p. 1). De certo modo, gostaria de discutir que o curso/currículo que nos forma, a nós pedagogos, está, de certa maneira, tão *naturalizado* entre nós que quase nunca é questionado, colocado em dúvida. É que ele se inscreve tão profundamente em nossos corpos[6] que tendemos a encará-lo como nossa segunda identidade... nossa *identidade docente*.[7] Sua evidência é sua força. O discurso que mobiliza é sua lei. Ambos, currículo e discurso pedagógico, são meios de normalização. E o que pode ser dito sobre eles, só pode ser dito partindo, ainda que provisoriamente, de suas unidades, de suas evidências e de suas leis, seja para reforçá-los, negá-los, transpô-los.

Gostaria de argumentar que um exercício de estranhamento, de afastamento e de interrogação sobre aquilo que nós somos ou pensamos ser, pode se constituir analiticamente em algo produtivo ao nos "mostrar" que tudo aquilo que nos parece o mais evidente, o mais natural das coisas, seus modos de funcionamento, suas regras, suas normas, que em grande medida determinam nossos modos de pensar, nossos comportamentos e condutas, pode e *deve* ser questionado.

O exercício de estranhamento é também a colocação de uma força contra a força da evidência, da evidência de *um* currículo e de *um* discurso da pedagogia; é o que pode tensioná-los e também fazê-los oscilar. Um modo de tensionar um currículo e seu discurso pedagógico sobre formação de professores é perscrutá-lo em sua proveniência, é estudar o que lhe dá fundamento, é insinuar-se em sua emergência, em seu ponto de surgimento, localizar sua "certidão de nascimento", de modo a fazê-lo oscilar; enfim, é reconstituir sua história, torná-los objetos históricos.

---

6 Deve-se entender, a partir de Nietzsche, o corpo não como a oposição metafísica tradicional corpo/alma, já que esta remete a uma teleologia do espírito - herança platônica -, mas a "composição do corpo com outros corpos [...] que estão uns para os outros numa relação de poder [...] O fio condutor do corpo conduz assim à descoberta de relações de poder entre seres vivos, e não à descoberta de uma natureza sistematizada como expressão da relação recíproca entre o todo e suas partes, como unidade mediante a unificação das partes a ela co-pertencentes" (Marques, 2003, p. 167, grifo do autor). Então, qualquer inscrição no corpo é sempre uma inscrição que se dá em meio a relações de poder que se estabelece entre corpos, enquanto forças atuantes (Nietzsche, 1982, § 36, p. 49); tal relação remete a um princípio não-teleológico nietzscheano que é a vontade de poder; E aqui cabe uma alusão, representativa dessas relações e vontade de poder que ocorrem no interior da universidade - para além daquelas que ocorrem entre os corpos em sua multiplicidade e singularidade –, às relações de poder entre o "corpo docente", o "corpo discente" e o "corpo técnico e administrativo". Sobre a subordinação do corpo à mente nos sistemas de valor religioso, moral e social da cultura européia tradicional e ainda as relações entre corpo/mente/alma ver Porter (1992), especialmente o item "Corpo e mente", e seguintes.

7 Poderia dizer, a partir de Nietzsche, que nossa primeira identidade, inventada, é a de que somos humanos, demasiado humanos, ou ainda, a de que somos sujeitos, essa "primeira pedra desses edifícios filosóficos, sublimes e absolutos, erguidos até agora pelos dogmáticos" (NIETZSCHE, 1982, p. 7).

A história desnaturaliza as coisas e pode nos demonstrar que um discurso, como o discurso pedagógico sobre formação de professores, é uma criação, uma invenção, um acontecimento, um produto histórico da instituição pedagógica e, como tal, não é algo natural, algo que emane de um sujeito transcendental, ou de uma *consciência histórica*, ou ainda como algo que possa escapar à ação histórica: ao contrário, ele está contingencialmente ligado a ela.

Assim, podemos submeter à análise qualquer artefato, qualquer dispositivo discursivo ou não discursivo que contribui para a constituição daquilo que nós somos e que algumas vezes parecem ser intocáveis e inacessíveis a um empreendimento analítico. E que artefato discursivo pode ser melhor submetido à analise senão aquele que, no campo educacional, no ensino superior, na pedagogia, há dez anos venho me envolvendo? A esta questão, somo a de Hardt, juntamente com sua ponderação:

> Onde mais do que nesse lugar, o sujeito, a razão, a consciência, a emancipação são tão proclamados? Paradoxalmente, é também o lugar onde mais se institucionalizam regulações e controles, na suposta tentativa de superação dos binarismos (oprimido/opressor; opressão/libertação), compreendendo que o processo de formação implica aprender a verdade. Ainda que no ensino superior esses ideais estejam mais camuflados, eles ainda estão presentes como dispositivos de disciplinarização, normalização e governo dos sujeitos (HARDT, 2001, p. 6).

Se há um conjunto de saberes que dão suporte institucional ao discursivo e ao não discursivo, a crítica a esses saberes necessariamente deve passar por um trabalho teórico que evidencie que saberes são esses que funcionam como substrato desta instituição.

Proceder a uma analítica de uma prática discursiva ou não discursiva, como práticas autorizadas por e no interior de uma instituição, é compreender que "uma instituição é sempre pensamento sedimentado, e a transformação de uma instituição *implica que se decifre o pensamento que presidiu o seu nascimento*. É preciso mover o pensamento para fazer as coisas se moverem" (ERIBON, 1996, p. 42, grifo meu).

Analisar o discurso pedagógico sobre formação de professores, no âmbito do Curso de Pedagogia da UFPA, em sua proveniência histórica, permite não só perscrutar o pensamento que presidiu seu nascimento, mas também situar sua emergência através de um exercício de "recomposição" histórica e social de constituição de um particular domínio de saber: o saber pedagógico sobre formação de professores; e a conseqüente construção de seu "objeto" de saber, qual seja: o *sujeito docente*.

Proceder ao estudo da emergência de um objeto é considerar, no processo de análise, as condições políticas que tornaram possível sua irrupção enquanto discursos (MACHADO,

1981). Empreender um exercício de investigação genealógica é compreender que o que menos se pretende é a busca obcecada de uma gênese transcendental e linear dos discursos, sua evolução, senão que sua gênese histórica, suas condições de possibilidade; é "[...] apreender seu retorno não para traçar a curva lenta de uma evolução, mas para reencontrar as diferentes cenas onde elas desempenharam papéis distintos" (FOUCAULT, 1998b, p. 21).

Ao inscrever-se em campos teóricos intersticiais e dialogando com as produções na área da pesquisa em educação, advindas das investigações de inspiração pós-críticas, pós-estruturalistas, ora aqui utilizadas, esta pesquisa situa-se mais precisamente no campo de estudos do discurso, sob a perspectiva foucaultiana, e sua relação na produção de subjetividades.

A produção discursiva de enunciados científicos, pedagógicos, políticos, morais, filosóficos, define saberes prescritos à docência como prática social e constituem os sujeitos docentes. Neste processo de constituição a subjetividade docente, no campo da pedagogia e nos temas sobre formação de professores, é produzida historicamente por práticas discursivas e não discursivas, através de práticas de normalização, dispositivos de disciplinarização, dispositivos de governo de si e dos outros, presentes em pressupostos teóricos, em proposições temáticas, em prescrições didáticas, avaliativas, curriculares, entre outras, entendidos aqui como tecnologias constitutivas de sujeitos docentes.

Evidenciam-se, enfim, por meio do que chamo de *estratégias discursivas pedagógicas* específicas sobre formação de professores, as quais têm em suas prescrições, proposições, tematizações, adjetivações, poderosos efeitos produtivos de *sujeitos docentes*, sendo este o objetivo de tais estratégias.

Assim, busco apreender e problematizar, a partir das estratégias discursivas pedagógicas, o entrelaçamento entre dispositivos discursivos de pedagogização e dispositivos discursivos de governamentalização, materializado nos documentos, como mecanismo de subjetivação que faz aflorar posicionamentos morais de sujeitos docentes, que demarca a referência a partir da qual percebem, pensam, nomeiam suas práticas institucionais tomando a si como objeto/referência nestes mecanismos de subjetivação, enfim, reconhecendo-se como sujeitos possuidores de uma identidade docente.

Em suma, procuro problematizar a produção da identidade docente a partir das práticas discursivas pedagógicas de um particular discurso pedagógico sobre formação de professores e os mecanismos de subjetivação que estas práticas discursivas pedagógicas

engendram e mobilizam de modo que o indivíduo perceba a si mesmo como um sujeito docente, que se reconheça como um sujeito de identidade.

Acredito que interrogar o discurso pedagógico através de suas formas concretas de aparição, de sua emergência, naquilo que produz, ou seja, em seus objetos discursivos - neste caso o sujeito docente -, seja também um modo de problematizá-lo como um espaço de lutas e afrontamentos pelo prevalecimento de políticas de significação, como um espaço permanentemente envolvido em jogos de poder e da verdade.[8]

É assim que, buscando mostrar o caráter inventado, fabricado, arbitrário da constituição de uma determinada e particular subjetividade docente, tento trabalhar com Foucault e com outros "malditos afins" (CORAZZA, 2002a), buscando também, quem sabe, efetuar mudanças nos espaços de liberdade de que ainda dispomos.

Creio que, aos que buscam trabalhar com Foucault, todos somos tomados por uma primeira e importante dificuldade: compreender o modo concêntrico, não-linear, labiríntico, como empreende sua análise e "organiza" seu pensamento. Como explicitar conceitos que em sua própria trajetória de formulação sofreram contínuos deslocamentos? Como lidar com tal fluidez?[9]

Tal é a dificuldade daquele iniciante que se "arvora" empreender uma investigação que toma Foucault como possível instrumental analítico. Mas é também o reconhecimento de que é preciso se arvorar.

O que seria de nós se nos contentássemos com o já aprendido... com o já sabido... sem ao menos esboçarmos uma iniciativa em problematizá-los? Ou, conforme uma passagem famosa de Foucault:

> De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? 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 ou a refletir (FOUCAULT, 2001, p. 13).

---

[8] Para Foucault, a emergência é a "[...] a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude [...] Enquanto que a proveniência designa a qualidade de um instinto, seu grau ou seu desfalecimento, e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de afrontamento" (FOUCAULT, 1998b, p. 24).

[9] Muito freqüentemente fui tomado pelo desejo de citar passagens, como uma tentativa de fixá-las a mim mesmo; mas ao proceder deste modo, na própria passagem que cito, na linha seguinte, a coisa me escapa e me lança a outro surto de pensamento. Não há como fixar um pensamento que tem como característica a fluidez. E isso é um exercício muito difícil a nós que aprendemos, fomos ensinados, a "confrontar o empírico ao teórico", a "encaixar teorias".

Talvez a saída – ou uma não-saída - desse modo concêntrico de conhecer, seja também proceder de modo não-linear, "conhecer, pesquisar, escrever" de modo labiríntico, correndo os riscos de se perder ou de se encontrar com ou sem muita certeza de que Ariadne com seu fio e sua meada estarão ao/do nosso lado, se assim o desejarmos.[10]

Um conhecer labiríntico é um conhecer perspectivo, não há um "norte" pré-determinado, mas miradas múltiplas, e o que pode ser considerado, nesse sentido, é que o conhecimento daí advindo "só poder ser uma violação das coisas a conhecer e não percepção, reconhecimento, identificação delas ou com elas" (FOUCAULT, 2003, p. 18).

Conhecimento que nos permite seguir os rastros, também descontínuos, mas produtivos em sua dispersão, que não traduzem nunca uma coerência por antecipação, antes nos remetem ao movimento criativo do pensamento que toma a si como objeto de conhecimento, como "lugar onde muitas vezes é preciso voltar sobre os próprios passos, para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento; ou então gritar bem alto, para que o som da própria voz seja a única a fazer companhia, e não se morra de solidão" (CORAZZA, 2002, p. 108).

Acompanhar os próprios passos em seus avanços e retomadas, em suas bifurcações e convergências é mais uma tentativa de seguir o pensamento em seu movimento e em suas transformações.

O conhecimento advindo deste movimento é sempre interpretação e o ato de interpretar é "[...] violentar, ajustar, abreviar, omitir, preencher, imaginar, falsear e o que mais seja próprio da *essência* do interpretar" (NIETZSCHE, 1999, p. 139, grifo do autor). Com Nietzsche aprendemos que "existe *apenas* uma visão perspectiva, apenas um 'conhecer' perspectivo; e *quanto mais* afetos permitirmos falar sobre uma coisa, *quanto mais* olhos, diferentes olhos, soubermos utilizar para essa coisa, tanto mais completo será o nosso 'conceito' dela, nossa 'objetividade'" (NIETZSCHE, 1999, p.109, grifos do autor). Assim, com Silva e "com a ajuda de Nietzsche", podemos dizer que as

[10] Utilizo-me, metaforicamente, e de modo livre, da personagem mítica Ariadne, para referir-me à ciência moderna e, ainda, para expressar um modo específico de se fazer pesquisa em educação, que Louro sintetiza do seguinte modo: "por muito tempo, foi considerado imprescindível que pesquisas e textos produzidos no campo da educação apontassem direções, trouxessem recomendações ou encaminhassem possíveis soluções para problemas. Segundo muitos, essa é uma 'marca' da área que deve continuar a ser preservada. Em conseqüência, tais textos, freqüentemente, têm tom prescritivo e reivindicam autoridade" (LOURO, 2002, p.2). Sem o fio de Ariadne fica difícil reivindicar autoridade (talvez esse seja um objetivo somente possível e desejável com Ariadne), mas fica mais emocionante fazer/inventar pesquisa em educação.

> [...] diferentes interpretações são resultados de diferentes pontos de vista, de diferentes posições, de diferentes perspectivas. Mas essas perspectivas não convergem para um ponto único, para uma perspectiva totalizante que as absorveria e as conciliaria como a perspectiva última e verdadeira, como a verdade. Não existe nenhum ponto único, nenhuma perspectiva global e integradora. Só existem perspectivas – múltiplas, divergentes, refratárias à totalização e a integração. As perspectivas são avessas à síntese, à assimilação e à incorporação. Não há nada mais por detrás das perspectivas, para além delas. A verdade é isso: perspectivismo (SILVA, 2001, p. 4).

Daí o caráter múltiplo do olhar perspectivo, um olhar que aciona, conforme Nietzsche, diferentes estratégias para conhecer porque se sabe perspectivo, provisório, parcial, inventivo, interpretativo. É que um conhecimento perspectivo é

> [...] sempre no fundo uma forma específica de apropriação, uma espécie de captura do real, como as redes que o pescador lança servem para capturar o peixe que lhe interessa. Redes que ele teceu à sua medida e que evidentemente deixam fora muitas outras espécies de peixe (MARQUES, 2003, p. 10 - 11).

Como as redes que o pescador lança, as lentes que utilizamos amoldam nosso olhar e conforme empreguemos diferentes lentes, novas possibilidades de perspectivar o olhar se mostram. Desse(s) lugar(es) a partir do(s) qual/quais nos posicionamos para lançar nossa mirada e acessar nossos objetos investigativos – lugares nem sempre tão familiares, mas sedutores - sempre enfrentaremos o perigo em enunciá-los, sempre teremos algo a fazer sobre e a partir deles; e ao enunciá-los, sempre estaremos sujeitos às suas condições de utilização, aceitação, recusa. É que as lentes das quais nos apropriamos, não só perspectivam o olhar, não só nos posicionam em diferentes pontos, mas também nos lançam na aventura de nos colocarmos na exterioridade selvagem de que fala Foucault (2002) ou entrarmos na, também perigosa, ordem do discurso.

2 ENGENDRANDO UM OBJETO/PROBLEMA DE PESQUISA: OU UM COMEÇO CALCULADO PARA DESORIENTAR

2.1 As sinuosidades do empreendimento investigativo

> *A cada vez um começo* calculado *para desorientar, frio, científico, irônico mesmo, intencionalmente primeiro plano, intencionalmente temporizador. Aos poucos mais agitação; relâmpagos isolados; verdades bem desagradáveis anunciando-se ao longe com surdo zumbido – até ser enfim alcançado um* tempo feroce *em que tudo se lança adiante com tremenda tensão. Ao final, a cada vez, entre detonações terríveis inteiramente, uma verdade* nova *se faz visível em meio a espessas nuvens (Nietzsche, Ecce Homo, 2003, p. 97).*

Deslocamentos

Ao pretender investigar o discurso pedagógico sobre formação de professores e os processos de subjetivação docente engendrados por este discurso, havia delineado inicialmente no projeto de pesquisa, que adotaria como procedimento metodológico para esta investigação a análise de discurso foucaultiana. Achava que seria suficiente e não tinha clareza de que a análise do discurso, ou análise enunciativa, como quer Foucault, é o elemento operativo que perpassa tanto a arqueologia quanto a genealogia (Cf. FOUCAULT, 2002).

Gradativamente fui percebendo que não dava para empreender uma análise do discurso pedagógico desde esta perspectiva (quando meu principal interesse é investigar processos de subjetivação) se não me impusesse a tarefa de realizar um exercício genealógico, ainda que de médio alcance, do *discurso pedagógico sobre formação de professores* mais do que estritamente um exercício arqueológico, enquanto história do saber, de tal discurso, ou ainda restringir-me a uma análise de discurso que desconsideraria a articulação entre saber e poder, desconsideraria, neste sentido, tanto a arqueologia quanto a genealogia de tal discurso.

Isto ficou claro para mim, após a leitura do texto de Foucault intitulado *Nietzsche, a genealogia e a história* (1998b), em que a questão do saber é abordada em relação ao poder, ao corpo e à história. Pode-se dizer também que neste texto se configura, propriamente, a

passagem da arqueologia à genealogia na trajetória de Foucault, que a partir daí se fará presente em outros textos.[11]

A surpresa de um neófito! Muitos conceitos utilizados por Foucault, neste e em outros textos, têm sua proveniência em Nietzsche e são mais bem compreendidos quando se recorre a este último - a recíproca, também, não deixa de ser verdadeira. Que desespero! Nunca havia lido nada de Nietzsche... só ouvido falar; e no entanto tornava-se premente que me voltasse para os escritos de Nietzsche, ainda que para compreendê-los minimamente.

Após a leitura de alguns textos de Foucault comentando Nietzsche e mesmo uma primeira leitura de algumas obras de Nietzsche, e após ainda confrontá-los com os documentos, objetos empíricos desta investigação, a sensação era de perplexidade; de que me encontrava (e como dizer que ainda não me encontro?) no interior de um caleidoscópio. Fui bombardeado por novos conceitos, novas compreensões, novos saberes, novas interpretações. O desespero e a perplexidade aumentaram! Mas também o vislumbre de novas possibilidades analíticas... e quantas possibilidades!

Mas, para o escopo deste trabalho, algo se impôs: foi preciso que, apesar de tudo, apesar de minha não familiaridade (é que a familiaridade é sempre algo confortável) com esses *teóricos infernais*, eu direcionasse, focalizasse minha atenção para aspectos operativos relacionados ao objeto investigativo e aí foi preciso reorganizar o inferno e a parafernália conceitual e empírica criada, inventada. É que se trata de uma filosofia do inferno mesmo na educação. Educação tanto infernal quanto maquínica. É assim que Corazza propõe pensar a educação de um modo infernal:

> Se o inferno atravessa o mundo da Educação, ele pode aterrorizar o seu pensamento. [...] o pensamento educacional [pode tornar o inferno] o seu ponto de alucinação, tomá-lo como uma arma de guerra capaz de atirar projéteis, em velocidade absoluta, contra as fortalezas da Bem-Aventurança Educacional, que protegem a Boa-Vontade do Educador, que ensina A Verdade, e capturam a idéia da Boa-Natureza do Pensamento, que possui o Verdadeiro (CORAZZA, 2002a, p. 12).

11 Cronologicamente é possível demarcar esta passagem da arqueologia para a genealogia desde A ordem do discurso, aula inaugural proferida em 1970, no Collège de France; mas creio que esta passagem se torna mais evidente em Nietzsche, a genealogia e a história, texto de 1971, e em A verdade e as formas jurídicas, conjunto de cinco conferências pronunciadas no Brasil em 1973. Nestes últimos textos é explícita a influência que o pensamento de Nietzsche exerce sobre Foucault.

Tomar a Educação como máquina infernal não é fácil. Fácil é propalar um discurso salvacionista, oblativo. Fácil é acreditar na Bem-Aventurança da Educação, na Boa-Vontade do Educador, na Verdade do Discurso Pedagógico Crítico da Emancipação.

Quanto a tomar o discurso pedagógico como dispositivo - infernal também - que opera a constituição de sujeitos, que produz determinados tipos de subjetividades, determinados tipos de sujeitos, que também está envolvido em relações de poder e tem vontade de verdade, isso não é fácil; mas não é de todo impossível, é até necessário.

Aqui é preciso admitir a impossibilidade de uma liberdade incondicional - aspiração metafísica dirá Nietzsche -, de um livre arbítrio quando escrevo ou penso; não há como me eximir do discurso que produzo e do discurso que me produz. O exercício de afastamento e estranhamento é necessário para me permitir olhar de um outro modo, colocar-me em outra perspectiva, ver a "coisa" de um ângulo ao menos para mim não familiar. Creio que isso me permite uma relativa liberdade em explorar diferentes possibilidades de compreensão.

Não é fácil desfamiliarizar-se de um longo aprendizado; não é fácil tornar estranho o que é familiar, é mesmo um exercício penoso, demorado, que desestabiliza antigas certezas. A familiaridade com o objeto investigativo, pelo menos o objeto aprendido durante longos anos, é o que mais me atormenta. Preciso me impor modos de estranhamento: suspeitar de um modo de escrita... suspeitar de um modo de pensar... até odiar o curso no qual me formei... desdenhar das prescrições pedagógicas... rir sarcasticamente dos ideais pedagógicos e rir dos próprios pedagogos... rir de mim mesmo - já que sou um pedagogo. Deplorar a Boa-Natureza do Pensamento Pedagógico, do Pensamento Pedagógico Crítico da Emancipação.

Esse é um exercício não só de estranhamento mas até de afastamento. É preciso manter em suspeição primeiro "o pedagogo", essa identidade estatutária aprendida, inventada, que "há" em mim; senão ao menos cegar-me para ver o que não via ou para não ver mais aquilo que sempre e diuturnamente via. São apenas necessários exercícios de estranhamento e de compreensão, mas também de afastamento![12]

É assim, explicitando a crítica que Nietzsche, em a Gaia Ciência, faz a Spinoza quanto à natureza do conhecimento, que Foucault dirá:

[12] Parece-me que é desse modo, e só assim, que se constrói o conhecimento para Nietzsche. "Compreender", tem seu sentido no interior das relações de força nas quais o conhecimento é inventado. "Compreender" implica a tomada de algumas atitudes diante do processo de conhecimento, não atitude de amor, mas de ódio (Cf. FOUCAULT, 2003, p. 20, 21, 22).

> [...] rir, detestar e deplorar – têm em comum o fato de serem uma maneira não de se aproximar do objeto, de se intensificar com ele, mas, ao contrário, de conservar o objeto à distancia, de se diferenciar dele ou de se colocar em ruptura com ele, de se proteger dele pelo riso, desvalorizá-lo pela deploração, afastá-lo e eventualmente destruí-lo pelo ódio. Portanto, todos esses impulsos que estão na raiz do conhecimento e o produzem têm em comum o distanciamento do objeto, uma vontade de se afastar dele e de afastá-lo ao mesmo tempo, enfim de destruí-lo. Atrás do conhecimento há uma vontade, sem dúvida obscura, não de trazer o objeto para si, de se assemelhar a ele, mas ao contrário, uma vontade obscura de se afastar dele e de destruí-lo, maldade radical do conhecimento.[...] Atrás do conhecimento, na raiz do conhecimento, Nietzsche não coloca uma espécie de afeição, de impulso ou de paixão que nos faria gostar do objeto a conhecer, mas, ao contrário, impulsos que nos colocam em posição de ódio, desprezo, ou temor diante de coisas que são ameaçadoras e presunçosas (FOUCAULT, 2003, p. 21).

Daí que foi preciso engendrar, inventar, um objeto/problema de pesquisa. Coisa que não se deu de uma hora para outra, já que ele não estava pronto, dado, somente esperando para ser "descoberto" e nem eu me encontrava suficientemente apto a formulá-lo no interior de uma perspectiva foucaultiana, e creio que fora dela seria até improvável.

Tal consideração remete ao fato de que tanto o sujeito quanto o objeto do saber não são definitivamente dados, "pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão" (VEIGA-NETO, 2002, p. 30), senão que são construídos, engendrados, inventados.

E nesse movimento, como não reconhecer que também vamos mudando, nos construindo? É que também nos construímos no "objeto de pesquisa, não de uma só vez e nem com caráter absoluto, mas sucessivamente, dentro de um horizonte que constitui o sentido, demarcado por uma temporalidade e por uma geografia" (COSTA, 1995, p. 121).

O engendramento ou a invenção de um objeto/problema de pesquisa não prescinde de uma imersão teórica; é a partir desta imersão que conseguimos transformar o objeto/problema, "bruto", "da realidade", em "nosso" objeto/problema de pesquisa.[13] É que esse objeto/problema nunca

> [...] esteve em algum momento em um relicário à espera das luvas apropriadas que merecessem tocá-lo em sua verossimilhança. Também não foi fruto de abrupta aparição num campo de espera minado por questões

[13] Para Corazza há dois objetos de pesquisa: "1) o 'bruto', que é o de todos. Que todos, ou muitos, podem escolher para investigar, estudar, discutir, analisar; 2) e o 'nosso objeto de pesquisa', que, afinal, é aquele que questionamos e desfiguramos, relemos e reescrevemos, desde a conceptualização escolhida" (2002b, p. 358).

> oclusas à mercê de exploração. Aqui, questões, objeto, campo empírico e o diálogo [mas este é agora um termo problemático] teórico foram cunhados em um campo contraditório de percepções, de encontros com pessoas que se colocaram em meu caminho, de desconfianças, de descaminhos, de caminhos já trilhados, num jogo de aproximações e afastamentos em relação a um delicado campo no qual também produzimo-nos e a outros e outras enquanto subjetividades (SILVA, 1998, p. 15).

É a imersão teórica que permite problematizar o objeto "em estado bruto", ou seja, aquele "das significações correntes, das idéias e sentimentos hegemônicos, dominantes, aceitos sem qualquer questionamento sobre seu valor, importância, elevação, nobreza" (CORAZZA, 2002b, p. 357). Mas, só a imersão teórica não é suficiente,

> [...] trata-se aí basicamente de repertório, de experiência, de sensibilidade, de atualidade, de atenção àquilo que se repete, àquilo que mobiliza a sociedade (tanto os simples mortais como os mais diferenciados especialistas) e àquilo que produz sofrimento, restrições, negações, inclusões e exclusões, também felicidade, por que não? (FISCHER, 2002a, p. 61).

Um empreendimento analítico que vise tensionar uma prática discursiva ou uma prática não discursiva no interior das instituições educativas, como a universidade, por exemplo, não prescinde de um trabalho teórico, de uma escolha teórica, antes, lhe é, também, essencial. E aí, o que importa é justamente "assumir essa atitude de suspender o consolador estado das certezas para, no lugar delas, construir e pensar fatos, coisas, dados, situações inquietantes de nosso tempo, a partir de alguns conceitos que nos é dado provisoriamente para acessar" (FISCHER, 2002a, p. 61). Daí não ser demais dizer que deste empreendimento também emergimos transformados - para o bem ou para o mal -, porque nos colocamos de "corpo e alma" no problema, em "nosso problema de pesquisa".

Mas nisso não estamos sozinhos, pois, apesar de ser fruto de uma invenção, de uma arbitrariedade nossa em relação às coisas, ainda assim é uma arbitrariedade que,

> [...] como todas, não é tão arbitrária assim, pois há algo aí que não sabemos: por que escolho isto e não aquilo, por que isto e aquilo também "me escolheu". E algo que é da ordem da responsabilidade ética [e política] de se ser um pesquisador/estudioso daquela teoria, autor, objeto bruto, etc. Ou seja, como pesquisadores, estabelecemos uma relação de pertencimento a uma cultura, formada pelos que já estudaram e usaram tal teorização, pelos que já pesquisaram, de outros modos, o objeto bruto, etc. Fazemos, também, uma inserção nossa no próprio campo da prática de pesquisa em Educação (CORAZZA, 2002b, p. 361).

Esta escolha e inserção, como empreendimento ético-político, requerem sempre um posicionamento pessoal em relação ao problema investigado, entretanto, é um posicionamento não-individual. É que a prática de pesquisa, apesar de ser um empreendimento de construção

solitária, é sempre "povoada por milhares de vozes e chamamentos quando em muito, não sabemos, ao certo, distinguir o que é canto de sereia" (SILVA, 1998, p. 16).

Sou levado a crer, como Foucault, que "não se pode encontrar a solução de um problema na solução de um outro problema levantado num outro momento por outras pessoas" (1995, p. 256); podemos encontrar pistas, chamamentos, até novos perigos/problemas a enfrentar, no sentido de que é preciso até reproblematizá-los, torná-los "nosso problema de pesquisa"; mas nisso não há nada de ruim, "é que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer [...] Acho que a escolha ético-política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo" (FOUCAULT, 1995, p. 256). Talvez o principal perigo a enfrentar seja problematizar, "romper com (ou pelo menos colocá-las em suspenso) representações que muitas vezes habitam nossos próprios modos de pensar e existir acadêmicos" (FISCHER, 2002a, p. 56).

Para enfrentar este perigo, além de recorrer aos escritos de Foucault, recorro aos escritos de comentadores e estudiosos de seu pensamento, bem como àqueles escritos que, desde uma perspectiva foucaultiana, ou outras perspectivas adjacentes a esta, procuram estudar as implicações entre pedagogia, docência, produção de subjetividade e poder.

Dos escritos de Foucault, procuro utilizar-me sobretudo da *Arqueologia do Saber*, de *Vigiar e Punir* e a da *História da Sexualidade* (3 Vol.). Três obras - e sei que esta é uma denominação problemática - importantes nas diferentes fases de seu pensamento que me permitem, a título de ensaio de incorporação teórica, articular *saber*, *poder* e *subjetividade*.

Apesar de estarem inscritas em determinadas fases, como costumam dividir seus comentadores, não busco nelas uma continuidade ou uma evolução de seu pensamento, antes, conforme dito anteriormente, procuro utilizar seus conceitos e reflexões e mesmo suas regularidades. A primeira me fornece os instrumentos necessários para operar com a noção de discurso; a segunda permite refletir sobre as relações entre saber, poder e os investimentos na constituição do sujeito; a terceira me fornece indicações de como entender as reflexões sobre os modos e as técnicas de subjetivação no campo da sexualidade antiga e estender tais reflexões ao campo da pedagogia, sobretudo aos modos de subjetivação docente e a constituição do sujeito moral pedagógico.

Além destas obras, recorro a outros escritos pretensamente menores, aos "marginalia", "paralelos", como refere Souza (2000), fruto de conferências, palestras,

entrevistas, seminários, aulas, tais como: *A Ordem do Discurso*, *Microfísica do Poder*, *A verdade e as formas jurídicas*, *A hermenêutica do Sujeito*, *Resumo dos Cursos do Collège de France*, entre outros escritos capturados na Internet ou publicados em coletâneas de textos ou em livros de outros autores. Estes, muitas vezes, são bastante esclarecedores de suas principais obras.

De diferentes modos, muitos outros autores e autoras - aqui não mencionados, mas referenciados neste trabalho -, me possibilitaram problematizar a Educação e a Pedagogia de forma, a meu ver, mais produtiva.

A problematizá-las enquanto campos de saber imersos em relações de poder, enquanto práticas de subjetivação e, no caso específico da Pedagogia, como local privilegiado de (in-com-de)formação de subjetividades docentes onde estão presentes "práticas regulares [...] modificadas sem cessar através da história" (FOUCAULT, 2003, p. 11), processos e agenciamentos coletivos de produção/reprodução de disciplinamentos, normas, privilegiamento de saberes, relações de poder, lutas, disposição dos corpos, resistências... tramas complexas que se materializam através de práticas discursivas e não-discursivas em meio a lutas políticas de significação.

Disso tudo – leituras, estudos, experiências de escrita - resultou interessantes deslocamentos, e o projeto inicial desta investigação sofreu profundas transformações:

a) no início pretendia investigar a produção do discurso pedagógico e os processos de subjetivação de professores desde as instâncias de decisão do Centro de Educação da UFPA até a prática dos professores em sala de aula: neste momento pretendia analisar *o discurso pedagógico de professores do curso de pedagogia da UFPA*;

b) no decorrer do curso de Mestrado, nos momentos de Seminários de Dissertação I e II, minha atenção esteve voltada para *a produção do discurso pedagógico e a produção de subjetividades docentes* no interior de disciplina específica do currículo do curso de pedagogia, qual seja, *Didática e Formação Docente*: neste momento interessou-me analisar *o discurso pedagógico dos professores desta disciplina*, atrelado à noção de *docência como base de formação do pedagogo*;

c) finalmente, ainda no curso de Mestrado, por ocasião da disciplina Currículo e Formação de Professores e de minha participação no "*I Diálogos Curriculares*",[14] além do momento de Qualificação desta Dissertação, tornou-se claro que teria como objeto de investigação o *discurso pedagógico sobre formação de professores produzido no interior do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA*, e que teria como problema de pesquisa, desde uma perspectiva foucaultiana, *os processos de subjetivação do sujeito docente através de práticas discursivas do discurso pedagógico sobre formação de professores, as quais mobilizam estratégias de governamentalização e moralização na produção de tal sujeito, como um sujeito objeto de si mesmo e possuidor de uma identidade*.

Neste processo de modificações, mas também de refinamentos do tema, do objeto e das questões de pesquisa, muito importante foi a imersão no material empírico, ainda que tal não tenha ocorrido de imediato.

Creio que não seria produtivo precipitar-me em querer ler os documentos sem sentir-me seguro da teoria que iria utilizar para analisá-los, sem estar seguro do modo como utilizar as ferramentas conceituais fornecidas por Foucault: é que para este, os conceitos possuem caráter prático, operativo.

Neste período de redefinições pude ir selecionando entre os materiais possíveis, aqueles que comporiam o *corpus* empírico de meu estudo. E aqui se apresentava um novo obstáculo: dentre os modos possíveis de focá-los e analisá-los era preciso que eu os coligisse com as novas questões que me colocava, mas também me exigia, até para que eu pudesse "dar conta do recado", que os analisasse segundo a definição prévia de aspectos restritos entre a multiplicidade neles encontrada.

É assim que, finalmente, pude definir os aspectos que direcionaram a análise nesta investigação: o discurso pedagógico, com sua materialidade enunciativa corporificada nos documentos do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia, como o dispositivo operativo da noção de *governamentalidade* e das *estratégias de moralidade*, as quais, no discurso pedagógico sobre formação de professores, instituem práticas, prescrevem modos de ser docente, predicam tipos de ser docente, preconizam atitudes morais de acordo com o discurso pedagógico crítico da emancipação; neste processo, e em meio a relações de

[14] Evento promovido, nos dias 27 e 28 de maio de 2004, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo e pela Linha de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, do Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação – UFPA.

saber-poder, é colocada em jogo a constituição da subjetividade de um *sujeito docente* segundo o discurso que torna este docente sujeito do discurso que o constitui.

Ao enfatizar estes aspectos, pretendi perscrutar as *estratégias discursivas pedagógicas*, entendidas também como dispositivos, utilizadas pelo discurso pedagógico crítico-emancipatório no Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA, para a constituição de *sujeitos docentes*; refiro-me a estratégias como: o *parcelamento*; a *publicidade* e *marketing*; o *consenso* e o *silenciamento*; a *gestão democrática*. Seus desdobramentos e imbricações no Movimento, são tratados na terceira parte deste trabalho.

As questões multiplicadas

Dado os deslocamentos acima descritos, se impôs a necessidade de um "recuo estratégico" para que se recolocasse as questões de um outro modo, de um modo mais preciso, mais econômico, que tornasse este empreendimento investigativo possível.

Dentre as questões que antes me colocava, tratava-se de escolher aquelas que se mostravam mais pertinentes para o escopo deste trabalho. Não as abandonei, antes, procurei reelaborá-las, multiplicá-las. Ao multiplicá-las, permitiram-me que o objeto investigativo pudesse ser delimitado e precisado ainda mais.

Se antes me perguntava pelos *modos*, no decorrer dos estudos outras questões, por uma injunção teórico-metodológica, se impunham. Antes, sempre no contexto da reestruturação curricular do curso de pedagogia, colocava-me como preocupação identificar por quais dispositivos discursivos pedagógicos se constituía a subjetividade docente; perguntava-me a respeito do modo como se organizavam, se agrupavam, se inter-relacionavam e como eram postos em circulação os discursos pedagógicos sobre formação de professores; perguntava-me também de que modo estes discursos se relacionavam na constituição da subjetividade docente, ou seja, que configurações tais discursos assumiam naquilo que afirmavam, autorizavam, validavam, interditavam em relação à constituição da subjetividade docente.

Entendo que estas questões, que são no fundo questões procedimentais, me remetiam a um reconhecimento do material empírico a ser investigado; entretanto, outras questões, tais como: *Como os discursos que falam os docentes, sobre os docentes, produzem os próprios docentes, produzem suas subjetividades? Que formas de poder-saber, presentes nas práticas discursivas sobre professores, constituem a subjetividade docente? Por quais modos estas*

subjetivações se materializam? Quais discursos são produzidos por tais práticas e como são postos em circulação?, remetiam-me à necessidade de revisão e aprofundamento teórico e metodológico da perspectiva de análise escolhida para dar tratamento ao material empírico.

Foi, sobretudo, a partir deste reconhecimento do material empírico e da revisão e aprofundamento teórico-metodológico - e de tantas outras imersões teóricas e empíricas - que se tornou possível a reformulação das questões, permitindo-me problematizá-las e colocá-las em outra direção.

É assim que, cotejando as questões anteriores com a perspectiva teórica e metodológica aqui assumida, pude formular as seguintes questões-problema desta investigação: Qual a proveniência do discurso pedagógico sobre formação de professores no interior do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA? Como estes surgem, para responder a que urgência histórica? Qual sua emergência? Que docente, em particular, se deseja? (caberia a pergunta: quem deseja?) Qual sua identidade? Que identidade se deseja para este docente? Que estratégias de moralidade, que regras de condutas ou práticas morais são prescritas para forjá-lo? Quais *técnicas de governança* são postas em jogo para produzi-lo, fabricá-lo? O que se prescreve a esse docente? O que ele *"deve"* ser? Que subjetividade docente se deseja neste discurso?

Em suma, como se dá a problematização da identidade docente a partir de práticas discursivas pedagógicas e como estas mobilizam, através de documentos tomados como dispositivos pedagógicos, técnicas de governança, estratégias de moralidade, práticas morais, técnicas de si, como mecanismos que tornam possível aquela identidade? Que processo de subjetivação é este no qual se constitui o *sujeito docente*?

Creio que o exercício genealógico empreendido em relação à proveniência do discurso pedagógico sobre formação de professores no Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA, neste caso com sua proveniência na ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação), me permitiu destacar, pelo menos, dois aspectos ou unidades que adoto para a análise dos documentos nesta investigação: a noção de *governamentalidade* e as *estratégias de moralidade*, como os mecanismos, enquanto modos de subjetivação, que prescrevem uma prática moral docente e põem em operação regras de conduta e ação moral para que este docente exerça um trabalho sobre si mesmo e sobre os outros.

Analisadas deste ponto de vista, as práticas discursivas pedagógicas e, em um sentido mais amplo, as práticas pedagógicas,[15] conectam variadas e contínuas relações de um sujeito com o outro e do sujeito consigo mesmo, não no sentido somente de possibilitar tempos/espaços coletivos para a formação da autoconsciência, da auto-identidade, da autodeterminação ou da "auto-nomia", mas no sentido de se engendrarem técnicas de si.

Isto é, no campo das práticas pedagógicas, "os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir" (LARROSA, 2002, p. 54 - 55).

Creio que considerar que o sujeito seja constituído, produzido, fabricado pela Pedagogia e por seu discurso institucional seja fundamental para a compreensão de que *o sujeito* não é um dado ou uma quinta-essência, antes é *uma função* no sentido de que é constituído enquanto constitui, como um lugar atravessado por investimentos de saber-poder, portanto, *sujeito* de uma economia política da verdade. No caso do presente estudo, atravessado por uma economia política da *verdade pedagógica*, e também por uma moral pedagógica que põe em funcionamento a máquina da Pedagogia. Com Beltrão, gostaria de enfatizar que uma

> [...] das "verdades" mais caras à máquina (escola ou universidade), que a faz funcionar e que, por isso, ela quer (porque necessita) que se acredite, hoje, é na importância de ser sujeito. Sujeito histórico, sujeito da história... Sujeito da máquina! Por trás da idéia de "ser sujeito" existe a teoria da consciência, da alienação, da ideologia e da repressão. E enquanto se estiver enfrentando a fabricação de subjetividades, pensando que se está lidando com consciências ingênuas, alienadas pela ideologia e sufocadas pela repressão, consciências às quais é preciso libertar, estaremos, tal como numa armadilha, fazendo o joga da máquina. É-lhe benéfica uma concepção de liberdade que se conquista através da tomada do poder, objetivo alcançável só na medida em que se passa para níveis de consciência e de conhecimentos cada vez mais críticos, elaborados, isto é, científicos. É benéfica à máquina essa crença, já que ela (escola ou universidade) apoiada pelo discurso da Pedagogia, sempre apresenta a si mesma como o único espaço institucionalmente válido do conhecer e, em conseqüência, de alcançar a criticidade por etapas, que coincidirão (e não por acaso) com os seus (de)graus. Por isso a fabricação de uma "interioridade" denominada consciência funciona plenamente como verdade útil para a escolarização e seu trabalho de disciplinar e normalizar os corpos (BELTRÃO, 2000, p. 84).

[15] As práticas pedagógicas são aqui entendidas, em um sentido mais amplo, como práticas sociais o que inclui tanto suas práticas discursivas quanto suas práticas não discursivas (Cf. LARROSA, 2002).

É neste sentido que se pode dizer que a Pedagogia fabrica, constitui tipos específicos de sujeitos; funciona como uma máquina, uma tecnologia particularmente poderosa e econômica na produção de sujeitos, de determinados tipos de sujeitos para determinados tipos de sociedade.[16] Daí se poder dizer, também, que a Pedagogia é um desses "aparelhos prescritivos diversos" (FOUCAULT, 2001), e que as práticas discursivas pedagógicas tanto quanto as práticas pedagógicas são sempre práticas normativas, disciplinadoras, prescritivas, judicativas, moralizantes.

Como aparelho, para funcionar, utiliza-se de mecanismos não discursivos e discursivos; na forma de documentos, plasmam, materializam os desejos, os predicativos, as prescrições, a prática moral que deve constituir-se em pano de fundo para forjar, fabricar, inventar uma identidade docente; enfim, na forma de documentos, tornam-se dispositivos pedagógicos discursivos que desejam converter as pessoas em sujeitos: sujeito pedagógico; sujeito docente. Neste aspecto, são emblemáticos os documentos selecionados para compor o *corpus* empírico desta investigação. Antes, porém, de tratar mais detidamente do *corpus* empírico, devo apresentar os conceitos que utilizo para operar sobre estes *corpora*.

[16] A vinheta que abre esta parte do trabalho é uma clara alusão à idéia da Pedagogia-Máquina.

3 A CAIXA DE FERRAMENTAS: SOBRE CONCEITOS QUE SERVEM PARA *CORTAR*

3.1 A descontinuidade histórica e a crítica da origem

> *[...] a história tem por função mostrar que aquilo que é nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que se formaram as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes. Aquilo que a razão experimenta como sendo sua necessidade, ou aquilo que antes as diferentes formas de racionalidade dão como sendo necessária, podem ser historicizadas e mostradas as redes de contingências que as fizeram emergir [...] (FOUCAULT, 1983 apud RAGO, 2002, p. 263).*

Na introdução de A arqueologia do saber (1997), Foucault critica a história tradicional, a história das continuidades, a "história propriamente dita, a história pura e simplesmente" (Idem, p. 6), em favor do que denomina história nova. Sob esta rubrica Foucault engloba diversas modalidades de histórias, como a história das idéias, a história do pensamento, dos conhecimentos, da ciência, da literatura.

A história contínua é aquela que constitui o projeto de uma história global. É a busca da reconstituição do "rosto" de uma época, de suas continuidades, de sua evolução, de sua significação comum que constitui o desejo humano de controle sobre a vida na linha contínua e harmoniosa de sua história, "[...] é o que procura reconstituir a forma de conjunto de uma civilização, o princípio - material ou espiritual - de uma sociedade, a significação comum a todos os fenômenos de um período, a lei que explica sua coesão - o que se chama metaforicamente o 'rosto' de uma época" (Idem, p. 11).

Uma das possíveis conseqüências dessa forma de história, dessa lógica evolutiva, em que se procura seguir os rastros do desenvolvimento contínuo, linear de um pensamento, está em que ela

> [...] é o correlato indispensável à função fundadora do sujeito: a garantia de que tudo que lhe escapou poderá ser devolvido; a certeza de que o tempo nada dispersará sem reconstitui-lo em uma unidade recomposta; a promessa de que o sujeito poderá, um dia - sob a forma da consciência histórica -, se apropriar, novamente, de todas essas coisas mantidas à distância pela diferença, restaurar seu domínio sobre elas e encontrar o que se pode chamar sua morada (FOUCAULT, 1997, p. 14).

Entretanto, a história não é esta unidade recomposta, não é o desenvolvimento harmônico e silencioso de um acontecimento, de um conceito, de uma idéia, de um domínio de saber; "[...] para Foucault a história é essencialmente descontínua. É uma história cataclísmica, feita de rupturas e descontinuidades. Não é o desenrolar previsível do Mesmo, e sim uma série de mutações inaugurais" (ROUANET, 1996, p. 111).

Se ela se realiza, é em meio a conflitos, em meio a relações de força que não obedecem a uma lógica ritmada como nos pode fazer crer o discurso histórico do contínuo, da evolução ou do progresso. Tal continuísmo é o refúgio perfeito do sujeito originário de todo devir histórico e senhor consciente de sua própria história. Como assinala Foucault, a história se realiza por deslocamentos, por rupturas sucessivas:

> Fazer da análise histórica o discurso do contínuo e fazer da consciência humana o sujeito originário de todo o devir e de toda prática são as duas faces de um mesmo sistema de pensamento. O tempo é aí concebido em termos de totalização, onde as revoluções jamais passam de tomadas de consciência (FOUCAULT, 1997, p. 15).

O projeto da história global, da história tradicional, destina-se a construir uma explicação totalizante que, investida de sentido, torna-se apta a restituir a continuidade do devir histórico. Nesta perspectiva "trata(va)-se então, para o historiador, de compreender o passado, recuperando sua necessidade interna, recontando ordenadamente os fatos numa temporalidade seqüencial ou dialética, que facilitaria para todos a compreensão do presente e a visualização de futuros possíveis" (RAGO, 1995, p. 68).

Em contrapartida, o projeto de uma história geral é aquele em se deve privilegiar a pluralidade de acontecimentos em sua dispersão; enfim, o projeto de uma história efetiva que tem na descontinuidade o elemento de sua constituição: "Uma descrição global cinge todos os fenômenos em torno de um centro único - princípio, significação, espírito, visão do mundo, forma de conjunto; uma história geral desdobraria, ao contrário, o espaço de uma dispersão" (FOUCAULT, 1997, p. 12). É em oposição à história cronológica, dos acontecimentos encadeados e teleologicamente orientados, que Foucault privilegia a noção de história nova, destacando com isso, a importante *mutação epistemológica* ocorrida na história, em que o historiador

> [...] deixa de buscar o reencontro com a totalidade da história e também aceita a impossibilidade de reconstituir integralmente o sujeito a partir da história [...] Dessa forma, é preciso renunciar à crença de que seja possível chegar à irrupção de um acontecimento verdadeiro, pois jamais seria possível ao homem dele reapoderar-se integralmente – e, conseqüentemente, de si mesmo. Nessa concepção passa-se a tratar o acontecimento no jogo de

> sua instância, na pontualidade em que aparece e em sua dispersão temporal (SARGENTINI, 2004, p. 86).

Tratar o acontecimento histórico no jogo de sua instância implica considerá-lo em sua emergência e questionar a forma de teorização totalizante do conhecimento em favor da utilização da noção do saber fragmentário em análises concretas que considerem o acontecimento histórico em sua dispersão, não obedecendo, portanto, à facticidade unilinear do devir histórico. Nesse sentido, a história nova

> [...] dissociou a longa série constituída pelo progresso da consciência, ou a teleologia da razão, ou a evolução do pensamento humano; pôs em questão, novamente, os temas da convergência e da realização; colocou em dúvida as possibilidades da totalização [...] dessa cronologia contínua da razão, que se deixa remontar invariavelmente à inacessível origem, à sua abertura fundadora [...] (FOUCAULT, 1997, p. 9).

É no interior da história nova que Foucault anuncia sua história do saber[17] (para opô-la à história das idéias) ou, como irá chamá-la, *arqueologia do saber*, em que busca investigar os sistemas de pensamento, tomando como ferramenta analítica o nível das práticas discursivas (Cf. FOUCAULT, 1997a).[18] O privilegiamento desta forma de história produz alguns deslocamentos em relação à história tradicional, dentre os quais o principal, conforme argumenta Foucault, resume-se na *crítica do documento*:

> […] a história, em sua forma tradicional, se dispunha a "memorizar" os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser

[17] A história arqueológica de Foucault não se confunde com a história das idéias: esta é "a disciplina dos começos e dos fins, a descrição das continuidades obscuras e dos retornos, a reconstituição dos desenvolvimentos na forma linear da história. [...] a descrição arqueológica é precisamente o abandono da história das idéias, recusa sistemática de seus postulados e de seus procedimentos, tentativa de fazer uma história inteiramente diferente daquilo que os homens disseram" (Foucault, 1997, p.158-159).

[18] É importante assinalar a influência que Nietzsche tem sobre os trabalhos de Foucault desde sua fase arqueológica, passando pela fase genealógica e culminando na fase ética e estética de suas investigações, como o próprio Foucault em muitos momentos admitiu. É interessante que a idéia de uma história arqueológica também seja uma ressonância de Nietzsche. A esse respeito vejamos o que diz Abbagnano (2000, p. 80) sobre o verbete HISTÓRIA ARQUEOLÓGICA: "Na segunda das Considerações inatuais (Sobre a utilidade e o inconveniente dos estudos históricos para a vida, 1873), Nietzsche distingue três espécies de história: 'A história pertence a quem vive segundo três relações: pertence-lhe porque ele é ativo e porque aspira; porque conserva e venera; porque tem necessidade de libertação. A essa trindade de relações correspondem três espécies de história, sendo possível distinguir o estudo da história do ponto de vista monumental, do ponto de vista arqueológico e do ponto de vista crítico'. A história monumental é a que considera os grandes eventos e as grandes manifestações do passado e os projeta como possibilidades para o futuro. A história A. considera, ao contrário, o que no passado foi a vida de cada dia e nela enraíza a mediocridade do presente. A história crítica serve, porém, para romper com o passado e para renovar-se".

> isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto (FOUCAULT, 1997, p. 8).

Decorrem, desta crítica, outros deslocamentos de não menos importância, tais como: o efeito de superfície das mutações no âmbito da história tradicional e história nova: "a multiplicação das rupturas na história das idéias, a exposição dos períodos longos na história propriamente dita";[19] o importante lugar que a noção de descontinuidade assume nas disciplinas históricas; a superposição de uma história geral sobre uma história global; os problemas metodológicos encontrados pela história nova em sua efetivação.

Dentre estes deslocamentos, gostaria de destacar, a noção de descontinuidade, já que ela é central na concepção histórica de Foucault, pois está presente tanto em sua arqueologia quanto em sua genealogia, em formas de "[...] histórias que lhe permitem construir novas problematizações para o presente" (RAGO, 2002, p. 261).

Já vimos que a arqueologia do saber requer que se mantenha em suspenso, noções intencionais que justificam o tema da continuidade, tais como gênese, evolução, progresso, desenvolvimento, influência, necessidade, totalidade, espírito de uma época, mentalidade, devir, todos tributários de uma teleologia escatológica. É a suspensão destas noções que nos permite pensar a história do ponto de vista de sua descontinuidade. É Foucault (1997, p. 10 - 11) mesmo quem destaca que

> [...] um dos traços mais essenciais da historia nova é, sem dúvida, esse deslocamento do descontínuo: sua passagem do obstáculo à prática; sua integração no discurso do historiador, no qual não desempenha mais o papel de uma fatalidade exterior que é preciso reduzir, e sim o de um conceito operatório que se utiliza; por isso, a inversão de signos graças à qual ele não é mais o negativo da leitura histórica (seu avesso, seu fracasso, o limite de seu poder), mas o elemento positivo que determina seu objeto e valida sua análise.

A descontinuidade, para Foucault, assume um importante papel na análise histórica. Se antes, na história propriamente dita, tratava-se de apagá-la, de suprimi-la, agora ela se constitui no motor de uma arqueologia dos saberes bem como de uma história genealógica. Como destaca Rouanet, a "[...] história descontínua nega todo projeto, divino ou humano: não

---

[19] Em ambas, tais mutações provocaram efeitos diversos: na história tradicional, a tarefa de definir relações entre fatos e acontecimentos datados dá lugar à constituição de séries: "é o efeito da elaboração, metodologicamente organizada, das séries". Na história das idéias se "dissociou a longa série constituída pelo progresso da consciência, ou a teleologia da razão, ou a evolução do pensamento humano; pôs em questão, novamente os temas da convergência e da realização; colocou em dúvida as possibilidades da totalização" (Cf. FOUCAULT, 1997, p. 8-9).

pode ser nem a manifestação da Providência, nem o desdobramento do Espírito, nem o campo da ação da práxis, individual ou coletiva" (1996, p. 111).

Na análise arqueológica de Foucault, a descontinuidade desempenha um triplo papel: trata-se, em primeiro lugar, de que qualquer intenção investigativa histórica é sempre uma "operação deliberada do investigador", não é algo "desinteressado" ou que este "recebe involuntariamente do material que deve tratar", na medida em que procede por escolhas temáticas inseridas em "periodizações que lhe convém", além de escolhas metodológicas e analíticas com as quais procura dar tratamento ao objeto de investigação.[20]

Um segundo papel da noção de descontinuidade na análise histórica consiste no "resultado de sua descrição" na medida em que incide sobre a descoberta de limiares e limites de processos e acontecimentos históricos "e não mais o que se deve eliminar sob o efeito de uma análise" (FOUCAULT, 1997, p. 10) como uma anomalia, um disparate histórico em favor da idéia de continuidade.

O resultado da descrição, a partir da noção de descontinuidade é o que evidencia as rupturas históricas que emergem no que antes era tido como uma dispersão temporal na "seriedade da história". Assim, a cadeia unilinear progressiva dos acontecimentos e da continuidade do sujeito é quebrada e liberta "das formas de historicidade nas quais o nosso *devenir* está aprisionado" (FOUCAULT, 1996, p. 30).

O terceiro papel da descontinuidade na análise histórica constitui-se na atitude do historiador em especificar o próprio conceito de descontinuidade com o qual trabalha, "em lugar de negligenciá-lo como uma lacuna uniforme e indiferente entre duas figuras positivas" (FOUCAULT, 1997, p. 10). É esta especificidade do conceito de descontinuidade que determina o domínio de análise histórica empreendida pelo investigador.

É a atitude diante deste conceito que determina o tipo de análise histórica que se faz: se o caracterizamos como aquilo que evidencia os acontecimentos dispersos e com isso procuramos suprimi-lo, negá-lo em favor da continuidade dos acontecimentos, então fazemos

---

[20] A esse respeito é importante observarmos a análise que Foucault faz de seus trabalhos anteriores à *Arqueologia do saber*, em que manifesta a idéia segundo a qual as lentes com as quais olhamos nossos objetos investigativos definem como os vemos: "Pensava que as particularidades que encontrava estavam no próprio material estudado, e não na especificidade de meu ponto de vista [...] Foi êsse (sic) ponto de vista que tentei definir na Arquéologie de Savoir. Tratava-se, em suma, de definir o nível particular ao qual o analista deve colocar-se para fazer aparecer a existência do discurso científico e seu funcionamento na sociedade" (FOUCAULT, 1996, p. 18).

uma análise histórica tradicional, "o lugar do repouso, da certeza, da reconciliação - do sono tranqüilizado" (FOUCAULT, 1997, p. 17).

Se, entretanto, consideramos a irrupção dos acontecimentos no espaço-tempo de sua dispersão, como acontecimentos que não visam a um *telos*, a um desenvolvimento sagital, então nos situamos no interior de uma análise histórica efetiva, do descontínuo, em que as transformações se dão por rupturas em meio a relações de força e não por encadeamentos lineares. Como dirá Foucault (2002, p. 58) a respeito da descontinuidade:

> Não se trata, bem entendido, nem da sucessão dos instantes do tempo, nem da pluralidade dos diversos sujeitos pensantes; trata-se de cesuras que rompem o instante e dispersam o sujeito em uma pluralidade de posições e de funções possíveis. Tal descontinuidade golpeia e invalida as menores unidades tradicionalmente reconhecidas ou as mais facilmente contestadas: o instante e o sujeito. E, por debaixo deles, independentemente deles, é preciso conceber entre essas séries descontínuas relações que não são da ordem da sucessão (ou da simultaneidade) em uma (ou várias) consciência.

Portanto, a noção de descontinuidade tem menos a ver com a simples oposição à linearidade temporal progressiva da história tradicional do que com a recusa ao primado do sujeito e à idéia de origem metafísica. É a esta recusa à idéia de origem, em seu sentido metafísico, de que há uma verdade única e primeira antes da história, que a noção de descontinuidade se justifica; é a esta figura do sujeito fundante e universal que ela se opõe.

O triplo papel desempenhado pela noção de descontinuidade na análise arqueológica tem positivas reverberações na análise histórica genealógica. Nesta, como forma de estabelecimento da genealogia, de uma história efetiva de inspiração nietzscheana, o ataque ao princípio da continuidade histórica (abrigo do sujeito fundante e da origem metafísica) é aprimorado e ganha maior força ao se articular à crítica à idéia de origem. De acordo com Foucault,

> A genealogia não se opõe à história como a visão altiva e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa de "origem" (FOUCAULT, 1998b, p. 16).

Mas a qual idéia de "origem" Foucault se refere? A qual noção de "origem" ele se contrapõe e, em contrapartida, em qual idéia de "origem" se apóia para proceder a sua crítica?

A crítica à noção de "origem" marca, distintamente, mas não opositivamente, dois períodos da análise histórica em Foucault: o período arqueológico e o período genealógico. [21] Tal crítica evidencia o deslocamento ou a passagem de uma história dos saberes ou da crítica arqueológica, que se desenvolvia no interior da nova história para se opor à história das idéias, para uma crítica que se desenvolve no interior de uma história efetiva, genealógica, do sentido histórico, de inspiração nietzscheana [22] e que se

> [...] distingue daquela dos historiadores pelo fato de que ela não se apóia em nenhuma constância: nada no homem - nem mesmo seu corpo - é bastante fixo para compreender outros homens e se reconhecer neles. Tudo em que o homem se apóia para se voltar em direção à história e apreendê-la em sua totalidade, tudo o que permite retraçá-la como um paciente movimento contínuo: trata-se de destruir sistematicamente tudo isso (FOUCAULT, 1998b, p. 27).

O alvo de ataque, mais acentuado neste momento, continua sendo a história dos historiadores, a história das idéias, a história tradicional e toda sua metafísica escatológica com sua noção platônica de origem como algo pré-existente ao mundo sensível, atemporal, a-histórica, anterior à história, onde habita a verdade única imune ao acaso da história,

> [a] história, com suas intensidades, seus desfalecimentos, seus furores secretos, suas grandes agitações febris como suas síncopes, é o próprio corpo do devir. É preciso ser metafísico para lhe procurar uma alma na idealidade longínqua da origem (Idem, p. 20).

Ao apoiar-se em Nietzsche como fundamento à sua compreensão de história, Foucault comenta os usos que Nietzsche fazia da palavra *Ursprung* (origem) e se pergunta: "Por que Nietzsche genealogista recusa, pelo menos em certas ocasiões, a pesquisa de origem (*Ursprung*)?" (FOUCAULT, 1998b, p.17).

---

[21] Costuma-se dividir a trajetória intelectual de Foucault em três períodos: o período Arqueológico, o Genealógico e o Ético. Neste momento não menciono o período Ético pois ele só será anunciado em uma pesquisa futura à crítica da origem, qual seja, a História da Sexualidade. Quanto ao fato da divisão de sua trajetória intelectual nos três períodos mencionados, Foucault diz que todos eles se inscrevem no interior de um projeto genealógico distribuídos em três domínios deste projeto: "Três domínios da genealogia são possíveis. Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como sujeitos morais" (FOUCAULT, 1995, p. 264).

[22] Em *A ordem do discurso*, aula inaugural proferida em 1970 no Collège de France, Foucault irá retomar a crítica à história das idéias, já realizada na *Arqueologia do saber*, para marcar novamente o tipo de história a que ele se opõe e a direção que irá tomar sua análise histórica no sentido de uma genealogia que tem em Nietzsche sua inspiração (Cf. FOUCAULT, 2002, p. 21, 56 - 60).

Em resposta traça três postulados aos quais esta palavra está ligada: primeiro, como a pesquisa da *essência exata das coisas*; segundo, como *o início* em que as coisas encontram-se em *estado de perfeição*; terceiro, como o *lugar da verdade*. O conjunto destes postulados daria o sentido metafísico da palavra origem, ou da história como pesquisa de *Ursprung*, a qual

> [...] remete a uma linearidade invisível que viabiliza a perspectiva do retrocesso à Gênese. Como se por sob os diversos acontecimentos transpassasse a linha invisível do contínuo que, embora admita lentas e pequenas curvaturas como signo de uma "elevação" histórica, jamais admitiria as rupturas ou as descontinuidades (QUEIROZ, 1999, p. 62 - 63).

É desta noção de "origem" como *Ursprung* que o projeto genealógico se afasta para se apresentar no campo da investigação histórica da *proveniência*, da *herkunft*, "como objeto próprio da genealogia" (FOUCAULT, 1998b, p. 20), que em sua relação com a investigação histórica de *emergência*, de *Entestehung*, e do que "se chama habitualmente história", busca o estabelecimento de uma história efetiva que Nietzsche designa como "*Wirkliche Histoire*". À história como pesquisa de *Ursprung*, Nietzsche oporia a *Wirkliche Histoire*, a pesquisa de *Herkunft* e de *Entestehung*.

A *Herkunft* emerge como conseqüência, belicosa diria Nietzsche, e como contraposição a estes postulados da investigação histórica da origem como *Ursprung*. Ao primeiro postulado o qual admite que esse tipo de pesquisa "[...] se esforça para recolher nela a essência exata das coisas, sua mais pura possibilidade, sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma, sua forma imóvel e anterior a tudo o que é externo, acidental, sucessivo" (FOUCAULT, 1998b, p. 17), Foucault dirá:

> Procurar uma tal origem é tentar reencontrar "o que era imediatamente", o "aquilo mesmo" de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim uma identidade primeira. [Apesar disso e contra isso] o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem - é a discórdia entre as coisas, é o disparate (FOUCAULT, 1998b, p. 17 - 18).

E dirá ainda mais em relação ao segundo postulado: "A história ensina também a rir das solenidades da origem" (Idem, p.18); é que na pesquisa de origem (*Ursprung*)

> [g]osta-se de acreditar que as coisas em seu início se encontravam em estado de perfeição; que elas saíram brilhantes das mãos do criador, ou na luz sem sombra da primeira manhã; A origem está sempre antes da queda, antes do corpo, antes do mundo e do tempo; ela está do lado dos deuses, e para narrá-la se canta sempre uma teogonia (Ibidem).

Tal é a crença metafísico-cristã da origem das coisas e do homem, a ortogênese da vida, que sempre se encaminharia para um *telos* sublime, que remeteria sempre à origem brilhante "das mãos do criador".[23] Magnífico re-encontro, na metafísica, do sujeito com a verdade ("espécie de erro"), que sempre a pressupõe, e tem a seu favor "o fato de não poder ser refutada, sem dúvida porque o longo cozimento da história a tornou inalterável" (FOUCAULT, 1998b, p. 19), mas se esquece de que a "verdade e seu reino originário tiveram sua história na história" (Ibidem); e ainda que "o começo histórico é baixo. Não no sentido de modesto ou de discreto como o passo da pomba, mas de derrisório, de irônico, próprio a desfazer todas as enfatuações" (Idem, p. 18). Enfim, magnífico re-encontro, ilustre teofania, no Cristianismo, da criatura e seu criador. Tanto em um quanto em outro o mesmo sonho, o de encontrar "sua identidade cuidadosamente recolhida em si mesma" (Idem, p. 17) e ao mesmo tempo, que existe um *telos*, uma verdade única a serem alcançados.

Deste sonho decorre o terceiro postulado, segundo o qual a origem seria o

> [...] lugar da verdade inalterável que se deixa espelhar na primeira manhã do mundo, ou que se deixa ocultar sob o bailado interminável das composições de máscaras no devir da história, mas que ainda assim, permanece "aquilo mesmo", como o autêntico, o perfeito, a verdade última da simulação dos acontecimentos (QUEIROZ, 1999, p. 62).

Sabendo-se agora ao que exatamente a *Herkunft* se opõe, podemos dizer a que se destina.

A *Herkunft*, como análise da *proveniência*, como a própria genealogia, não busca a continuidade tranqüila, apaziguada e submersa dos acontecimentos, aquilo que lhe daria unidade em meio à dispersão. Nem tampouco a unificação demarcatória de uma identidade *idêntica a si*, sob o pretexto de salvaguardar uma pretensa consciência universal representada na figura indivisível do Eu em que a verdade repousaria. Muito ao contrário,

> [...] a análise de proveniência permite dissociar o Eu e fazer pulular nos lugares e recantos de uma síntese vazia, mil acontecimentos agora perdidos [...] ela agita o que se percebia imóvel, ela fragmenta o que se pensava unido; ela mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade consigo mesmo (FOUCAULT, 1998b, p. 20 - 21).

---

[23] O pensamento metafísico é caracterizado por Nietzsche do seguinte modo: " ' [...] as coisas de valor devem ter outra origem, uma origem própria - não podem derivar deste mundo efémero, enganado, ilusório e mesquinho, deste labirinto de erros e desejos! Pelo contrário, é no íntimo do ser, no imperecível, na divindade oculta, na "coisa em si" - que deve encontrar-se a sua razão de ser, e não em qualquer outra parte!' Este processo de avaliar constitui o preconceito típico pelo qual se reconhecem perfeitamente os metafísicos de todos os tempos. Este tipo de avaliação está no fundo de todos os seus métodos lógicos; baseados nesta sua "fé', esforçam-se pelo seu "saber", por algo que, no fim, é solenemente batizado de "verdade" (NIETZSCHE, 1982, § 2, p. 12).

Um estudo de *proveniência* não tem a preocupação de buscar e estabelecer a *origem* fundadora dos discursos, sejam quais forem seus domínios de saber. Seu sentido, e é nisto em que ele reside, não é o de buscar a origem silenciosa e incontestável dos discursos, mas de compreender a partir de quais acontecimentos eles se tornam possíveis, suas condições políticas de possibilidades (MACHADO, 1981, p. 188), de que estratégias se utilizam para adquirir existência.

> A proveniência permite também reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contras os quais) eles se formaram. A genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento. Sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda esta lá, bem vivo no presente, animando-o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início [...] Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou ao contrário as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós (FOUCAULT, 1998b, p. 20 - 21).

Como superfície de inscrição dos acontecimentos perdidos, origem do erro e da verdade, o corpo é o lugar privilegiado da *Herkunft*. Lugar de investimentos e conformação de gestos, comportamentos, de sujeição, de *modos de ser*, é o alvo dos disciplinamentos e das tecnologias de subjetivação aonde vem se sobrepor as marcas da história não como em uma superfície indivisa, mas como o "lugar de dissociação do Eu [...] volume em perpétua pulverização" (FOUCAULT, 1998b, p. 22) que o destitui de toda identidade monolítica: "Sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados do mesmo modo que deles nascem os desejos, os desfalecimentos e os erros [em] seu insuperável conflito" (Idem).

É deste modo, portanto, que a "genealogia, como análise da proveniência, está no ponto de articulação do corpo com a história" (Idem, p. 22), no sentido de "descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos - não existem a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente" (Idem, p. 21), dos deslocamentos estratégicos em meio a relações de força.

É no interior destas relações de força que a *emergência* (*Entestehung*), como "princípio e lei singular", tem seu ponto de aparecimento. A importância de se considerar que a emergência provém de relações de força está em que ela, enquanto ponto de surgimento, não pode ser tomada como resultado ou efeito último, finalístico, de processos históricos, senão como o "atual episódio de uma série de submissões" (Idem, p. 23) e dominações que impõem

regras e normas, "obrigações e direitos", aos que deste jogo, que se repete indefinidamente, participam: dominadores e dominados.

Mas não se entenda que a imposição de regras, normas, obrigações e direitos permite tomar as submissões e dominações como uma equação unívoca entre os termos ou entender que elas são resultados de imposições soberanas inquestionáveis. As regras são sempre perigosas e neste perigo reside sua positividade,

> [é] a regra que permite que seja feita violência à violência e que uma outra dominação possa dobrar aqueles que dominam [...]. O grande jogo da história será de quem se apoderar das regras, de quem tomar o lugar daqueles que as utilizam [...] de quem, se introduzindo no aparelho complexo, o fizer funcionar de tal modo que os dominadores encontrar-se-ão dominados por suas próprias regras [dominação sobre dominação, indefinidamente, que] estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos (FOUCAULT, 1998b, p. 25 - 26).

Novamente aqui a importância do corpo que, marcado pelas vicissitudes da história, é o lugar da proveniência, mas também lugar da emergência já que esta incide sobre os estigmas deixados no corpo, como lugar de afrontamentos e lutas, daí se depreender que "nunca a emergência é passiva ou neutra, nunca ela resulta de uma operação racional *a priori*; ela se dá sempre como resultado de um jogo de forças, de poder" (VEIGA-NETO, 2002a, p. 119).

É assim, que a "genealogia restabelece os diversos sistemas de submissão: não a potência antecipada de um sentido, mas o jogo casual das dominações" (FOUCAULT, 1998b, p. 23). Daí Foucault afirmar que a "emergência se produz sempre em um estado das forças" (Idem), em um "não-lugar", nos interstícios do confronto, como "efeitos de substituição, reposição e deslocamento, conquistas disfarçadas, inversões sistemáticas" (Idem, p. 26).

Dizer que a emergência é o ponto de surgimento, *o lugar* de aparecimento de discursos, de práticas, não significa dizer que neste lugar se encontra a *origem* de tudo; situar a emergência na história não é *dar-lhe um lugar* ou achar que *lá* é o *seu lugar*, mas que, ao situá-la, compreender que *lá* é um espaço de lutas, sitiado, sempre inventado... um campo aberto em que é preciso

> [...] se impedir de imaginá-la como um campo fechado onde se desencadearia uma luta, um plano onde os adversários estariam em igualdade; é de preferência – o exemplo dos bons e dos malvados o prova – um "não-lugar", uma pura distância, o fato que os adversários não pertencem ao mesmo espaço. Ninguém é portanto responsável por sua emergência; ninguém pode se auto-glorificar por ela; ela sempre se produz no interstício (Idem, p. 24).

As coisas não têm *origem*, elas são inventadas nestes interstícios sempre tencionados em que se dão as relações de força; não só as coisas são inventadas mas também o conhecimento. Essa compreensão do conhecimento como invenção aprofunda a crítica em torno da noção de origem como *Ursprung*.

Novamente é em Nietzsche que Foucault irá buscar o fundamento para tal crítica: "A invenção – *Erfindung* – para Nietzsche é, por um lado, uma ruptura, por outro, algo que possui um pequeno começo, baixo, mesquinho, inconfessável. Este é o ponto crucial da *Erfindung*" (FOUCAULT, 2003, p. 15). A invenção se realiza, se fabrica, por relações de poder, não através de *grandes eventos*, mas de sucessivas rupturas que não cessam de acontecer, tal como o conhecimento.

É neste sentido que para Nietzsche o conhecimento é uma invenção e não uma faculdade instintiva humana que desde já nele estaria, como uma faculdade supra-histórica: "O conhecimento foi, portanto, inventado. Dizer que o conhecimento foi inventado é dizer que ele não tem origem. É dizer, de maneira mais precisa, por mais paradoxal que seja, que o conhecimento não está em absoluto inscrito na natureza humana" (Idem, p. 16). De modo mais radical:

> O conhecimento, no fundo, não faz parte da natureza humana. *É a luta, o combate, o resultado do combate e conseqüentemente o risco e o acaso que vão dar lugar ao conhecimento*. O conhecimento não é instintivo, é contra-instintivo, assim como ele não é natural, é contra natural (grifos meus).
> Este é o primeiro sentido que pode ser dado à idéia de que o conhecimento é uma invenção e não tem uma origem. Mas o outro sentido que pode ser dado a esta afirmação seria o de que o conhecimento, além de não estar ligado à natureza humana, de não derivar da natureza humana, nem mesmo é aparentado, por um direito de origem, com o mundo a conhecer (Idem, p. 17).

O conhecimento surge, portanto, do embate entre a natureza humana e a natureza do mundo, não pertencendo a nenhum dos dois, mas situado no interstício das relações de força que há entre ambos. "Temos, então, uma natureza humana, um mundo, e algo entre os dois que se chama o conhecimento, não havendo entre eles nenhuma afinidade, semelhança ou mesmo elos de natureza" (FOUCAULT, 2003, p. 18).

É a uma compreensão metafísica de homem, de conhecimento, de história que Foucault se opõe. Fazer genealogia é opor-se aos estudos de origem como *Ursprung*, é adotar uma atitude frente à história que a toma como uma fábrica de invenções: "O genealogista

necessita da história para conjurar a quimera da origem" (FOUCAULT, 1998b, p. 19) e tal como o historiador

> [...] não deve temer as mesquinharias, pois foi de mesquinharia em mesquinharia, de pequena em pequena coisa, que finalmente as grandes coisas se formaram. À solenidade de origem, é necessário opor, em bom método histórico, a pequenez meticulosa e inconfessável dessas fabricações, dessas invenções (FOUCAULT, 2003, p. 16).

Mas o que temos a ganhar com isso?

> Ora, se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que é que ele aprende? Que atrás das coisas há "algo inteiramente diferente": não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas [...] O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate (FOUCAULT, 1998b, p. 17 - 18).

3.2 A análise enunciativa do acontecimento discursivo

> *[...] Trata-se de revelar as práticas discursivas em sua complexidade e em sua densidade; mostrar que falar é fazer alguma coisa – algo diferente de se exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe e também, de colocar em ação as estruturas de uma língua; mostrar que somar um enunciado a uma série pré-existente de enunciados é fazer um gesto complicado e custoso que implica condições (e não somente uma situação, um contexto, motivos) e que comporta regras (diferentes das regras lógicas e lingüísticas de construção); mostrar que uma mudança, na ordem do discurso, não supõe "idéias novas", um pouco de invenção e criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática eventualmente nas que lhes são próximas e em sua articulação comum. Longe de mim negar a possibilidade de mudar o discurso; tirei dele o direito exclusivo e instantâneo à soberania do sujeito (FOUCAULT, 1997, p. 237).*

A preocupação de Foucault com o discurso se situa - em diferentes momentos de suas investigações - no interior da história, seja de uma história do saber em que investiga a formação dos saberes em diversos sistemas de pensamento, seja de uma história efetiva que, por intermédio de uma genealogia, lhe permite tematizar e analisar a *vontade de verdade* e as relações entre poder e saber, "poder-saber", presente nos diferentes discursos, tais como: o discurso jurídico, o discurso científico, bem como os que se pretendem científicos.

De acordo com Foucault, o conhecimento em suas diferentes formas e campos possíveis é produzido e determinado nessa relação poder-saber, nas lutas e processos históricos que atravessam o saber e constituem o conhecimento:

> [...] o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); [...] poder e saber estão diretamente implicados; [...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de "poder-saber" não devem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em redação (sic) ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimento são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas (FOUCAULT, 2004a, p. 27).

Ao situar o discurso no interior da história, Foucault não pretende que entendamos o discurso como "simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar" (FOUCAULT, 2002, p. 10); quer que o entendamos, também, como possuindo uma existência material, uma materialidade específica que o caracteriza como um acontecimento de um tipo particular – um acontecimento discursivo; na luta por constituir-se como saber o discurso mantém relações com o poder, senão que é, também, poder; é a vontade de verdade, a vontade de saber que nos domina e queremos dominar: é objeto de desejo.

Conceber o discurso nesta dimensão do poder e do desejo e como portador de existência material, é concebê-lo, ainda, "como uma violência que fazemos às coisas, *como uma prática* que lhes impomos em todo caso" (Idem, p. 53, grifos meus). Como violência sempre renovada, discurso, poder, saber estão imersos em uma historicidade; mas a

> [...] historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não lingüística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem "sentido", o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas [... das imposições de sentido] (FOUCAULT, 1998c, p. 5).

Assim, a história é pensada como campo de relações de forças, e os discursos que se desenrolam em meio a estas relações (em grande medida, os discursos, eles próprios, constituem estas relações), passam a ser analisados como relações estratégias, como conjunto de estratégicas, que se colocam em meio a jogos de poder (Cf. FOUCAULT, 2003).

Daí a análise enunciativa[24] não se situar ao nível da análise lingüística da significação, da relação entre significante e significado, não se restringir ao nível do texto enquanto texto, "cujos traços seriam lidos a partir de sua estrutura interna como se nada existisse fora dele" (MACHADO, 1981, p. 62); a análise enunciativa, em outro nível,

> [...] não pretende ser uma descrição total, exaustiva da "linguagem" ou de "o que foi dito". Em toda densidade resultante dos performances verbais, ela se situa num nível particular que deve ser separado dos outros, caracterizado em relação a eles e abstraído. Ela não toma o lugar de uma análise lógica das proposições, de uma análise gramatical das frases, de uma análise psicológica ou contextual das formulações: constitui uma outra maneira de abordar as performances verbais, de dissociar sua complexidade, de isolar os termos que aí se entrecruzam e de demarcar as diversas regularidades a que obedecem. Pondo em jogo o enunciado frente à frase ou à proposição, não se tenta reencontrar uma totalidade perdida, nem ressuscitar, conforme convidam muitas nostalgias que não querem se calar, a plenitude da expressão viva, a riqueza do verbo, a unidade profunda do *Logos* (FOUCAULT, 1997, p. 125).

Para problematizar a produção do discurso, a análise dos enunciados procura também se situar ao nível de sua *exterioridade*, das relações que se travam, ao nível do *acontecimento discursivo*, em torno do estabelecimento de regimes de verdade, ou seja:

> [...] não passar do discurso para o seu núcleo interior e escondido, para o âmago de um pensamento ou de uma significação que se manifestariam nele; mas a partir do próprio discurso, de sua aparição e de sua regularidade, passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras (FOUCAULT, 2002, p. 53).

Fronteiras que estabelecem as lutas que se dão em torno do poder cujo discurso que mobiliza (e que é também sua manifestação) constitui uma de suas táticas.

---

[24] Enquanto disciplina ou metodologia de tratamento da linguagem, podemos dizer que não há em Foucault uma Análise do Discurso, mas uma análise enunciativa, na medida em que um conjunto de enunciados, pertencentes a uma mesma formação discursiva, constitui o que Foucault entende por discurso (Cf. FOUCAULT, 1997, p. 135). Conforme Brandão (2002, p. 13-18), Maingueneau (2000, p. 70-71) e Cardoso (2003, p. 23), atribui-se a Michel Pêcheux, que sob a influência de Althusser - e seu conceito de "formação ideológica" - e de Foucault - com seu conceito de "formação discursiva" -, o início, no final da década de 1960, daquilo que se convencionou chamar de Escola Francesa de Análise do Discurso (AD). Segundo Maingueneau (2000, p. 70) "o núcleo dessas pesquisas [reunidas sob a rubrica de Análise do Discurso] foi um estudo do discurso político, efetuado por lingüistas e historiadores, como uma metodologia que associava a lingüística estrutural e uma 'teoria da ideologia', inspirada, ao mesmo tempo, na leitura da obra de Marx por Althusser e na psicanálise de Lacan. Tratava-se de pensar a relação entre o ideológico e a lingüística, evitando reduzir o discurso à análise da língua ou, ao contrário, de dissolver o discursivo no ideológico" (grifos da autora). Conquanto se queira dizer que Foucault faz análise de discurso, é preciso admitir que esta é de um outro tipo que não o de tipo lingüístico, como, reiteradas vezes, fez questão de explicitar o modo como ele a entendia e ao tipo de análise do discurso a que se opunha (Cf. FOUCAULT, 1997, p. 30 - 31; 2002, p. 70; 2003, p. 9).

Como tática, “o discurso é considerado como uma prática, um acontecimento e quando é considerado como tal, isto é, quando não se busca seu sentido ou sua estrutura [como na análise lingüística], [...] o investigador” é lançado para sua exterioridade (MACHADO, 1981, p. 62), o que permite articular o discurso a outras tantas práticas (não discursivas), como as práticas econômicas, políticas, sociais, pedagógicas.

Desta exterioridade discursiva é possível perceber que, “as forças que se encontram em jogo na história não obedecem nem a uma destinação, nem a uma mecânica, mas ao acaso da luta” (FOUCAULT, 1998b, p. 28), e ainda assim é preciso compreender

> [...] este acaso não como um simples sorteio, mas como o risco sempre renovado da vontade de potência que a todo surgimento do acaso opõe, para controlá-lo, o risco de um acaso ainda maior. De modo que o mundo tal qual nós o conhecemos não é essa figura simples onde todos os acontecimentos se apagaram para que se mostrem, pouco a pouco, as características essenciais, o sentido final, o valor primeiro e último; é ao contrário uma miríade de acontecimentos entrelaçados (FOUCAULT, 1998b, p. 28 - 29).

Daí que uma análise enunciativa do acontecimento discursivo não pode passar ao largo de problematizações sobre a verdade, o discurso e o poder e os jogos que entre si “celebram” na belicosa historicidade que nos domina.

Ao problematizar tais questões, este tipo de análise é capaz de imergir no interior das instituições - as mais diversas – e investigar o modo como as correlações de força e as estratégias de poder se dão em torno do discurso e do saber, em torno da vontade de verdade que os determina.

> Assim concebido, o discurso deixa de ser o que é para a atitude exegética: tesouro inesgotável de onde se pode tirar sempre novas riquezas, e a cada vez imprevisíveis; providência que sempre falou antecipadamente e que faz com que se ouça, quando se sabe escutar, oráculos retrospectivos; ele aparece como um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (FOUCAULT, 1997, p. 139).

Abordar tais questões se faz necessário, ao menos, para situarmos as diferenciações deste tipo de análise do discurso em relação àquelas em que prevalecem a soberania do significante, o primado do sujeito, a intenção do sujeito falante, a história sem fim, a verdade doce, o poder unívoco, o saber desinteressado.

Tais diferenciações de modo algum têm “a intenção” de dizer que esta abordagem é melhor ou superior a outras, simplesmente dizer que sua tarefa é

> [...] inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente que os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas, é esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse "mais" que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 1997, p. 56).

De modo geral, estas diferenciações podem ser apreendidas quando consideramos o discurso - bem como as questões entre poder, conhecimento e verdade a que estão correlacionados - em duas dimensões: o discurso como acontecimento e o discurso como prática.

De igual modo, a partir da abordagem do discurso como acontecimento e como prática – precisamente como prática discursiva - penso ser possível problematizar a "prática discursiva pedagógica" da política curricular nacional (oficial ou não, mas – na acepção foucaultiana - governamental em todo caso) em torno da definição da identidade docente, bem como os dispositivos e as estratégias discursivas que aciona para prevalecer e constituir-se como discurso *de verdade*.

O que implica, desde já, não caracterizar a prática pedagógica como uma prática de tipo somente não discursivo mas, ao contrário, caracterizá-la, também, como prática discursiva de um tipo específico: como *prática discursiva pedagógica*, na qual, tanto o discurso pedagógico quanto a prática pedagógica (A Pedagogia) constitui um só e mesmo dispositivo que, em todo caso, se configura como "o lugar no qual tanto um sujeito moral pedagógico quanto um domínio moral pedagógico são construídos" (LARROSA, 1999, p. 48), portanto, como o lugar no qual se constitui *a identidade docente*.

Discurso como acontecimento e como prática

O entendimento do discurso como acontecimento e como prática - o *acontecimento discursivo* e a *prática discursiva* -, é fundamental para a compreensão da análise do campo discursivo em Foucault bem como para dimensionar o que ele entende por *discurso* e *análise do discurso*.

Tal entendimento nos adverte, entre outras coisas, para o caráter material do discurso, para seu aspecto constitutivo da realidade, de pessoas e do conhecimento e, para a

necessidade de suspendermos as continuidades irrefletidas, os *operadores de sínteses*[25], os quais, em grande medida, obscurecem tais características dos discursos além de negá-los como elementos passíveis de uma irrupção e mutação histórica e, portanto, como algo que possui uma emergência espaço-temporal específica.

Esta necessidade de suspensão, aqui, tanto quanto para conjurar as pesquisas de origem, será útil no desenvolvimento da análise enunciativa do acontecimento discursivo, pois, "uma vez suspensas essas formas imediatas de continuidade, todo um domínio encontra-se, de fato, liberado. Trata-se de um domínio imenso, mas que se pode definir: é constituído pelo conjunto de todos os enunciado efetivos (quer tenham sido falados ou escritos), em sua dispersão de acontecimentos e na instância própria de cada um", daí não ser necessário "remeter o discurso à longínqua presença da origem; [mas] tratá-lo no jogo de sua instância" (FOUCAULT, 1997, p. 28 - 30).

Tratá-lo como um acontecimento e como uma prática que se reveste de caráter histórico, mas a historicidade da qual emerge e pela qual é determinado é não-originária e não-teleológica. Ele está desde já na história, seu *a priori* é histórico, e belicoso:

> Por mais banal que seja, por menos importante que o imaginemos em suas conseqüências, por mais facilmente esquecido que possa ser após sua aparição, por menos entendido ou mal decifrado que o suponhamos, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente (Idem, p. 32).

Em relação às dimensões do discurso como acontecimento e como prática há dois aspectos que é preciso destacar: primeiro: a questão que interessa a Foucault ao propor a análise do acontecimento discursivo é a de opor-se a dois outros modos alternativos de análise: a análise da língua (o estruturalismo) e a análise do pensamento (a hermenêutica); segundo: a materialidade dos discursos, seu caráter factual e histórico, que, através do suporte institucional, os caracteriza efetivamente como acontecimentos.

---

[25] Foucault aponta algumas noções que diversificam, "cada uma à sua maneira, o tema da continuidade" e funcionam como operadores de sínteses; é o caso da noção de tradição; noção de influência; noção de desenvolvimento e evolução; noção de "mentalidade" e de "espírito". Diz que é "preciso pôr em questão essas sínteses acabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas forma e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam" (1997, p. 23 - 24).

Em relação aos modos alternativos de análise – em cujo primeiro a preocupação "consiste em tomar conjuntos de discursos e tratá-los apenas como enunciados procurando as leis de passagem, de transformação, de isomorfismos entre esses conjuntos de enunciados [e ainda tratando-os como] um conjunto finito de regras que autoriza um numero infinito de desempenhos" (FOUCAULT, 2003, p. 146 e 1997, p. 30); e cujo segundo consiste em tentar "encontrar, além dos próprios enunciados, a intenção do sujeito falante, sua atividade consciente, o que ele quis dizer, ou ainda o jogo inconsciente que emergiu involuntariamente do que disse ou da quase imperceptível fratura de suas palavras manifestas" (Idem, 1997, p. 31) – Foucault nos diz que a análise do acontecimento discursivo toma outra direção:

> [...] trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas relações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (Idem, Ibidem; grifos meus).

Ou ainda:

> [...] a análise do discurso, assim concebida, não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante (FOUCAULT, 2002, p. 70).

E ainda nesta direção, "tratar, não das representações que pode haver por trás dos discursos, mas dos discursos como séries regulares e distintas de acontecimentos" (FOUCAULT, 2002, p. 59).

Já aqui, nos encontramos em meio ao segundo aspecto do acontecimento discursivo: sua materialidade, sua *singularidade como acontecimento,* suas *condições de existência material*, acrescido das *relações que estabelece com outros enunciados* e as *outras formas de enunciação que exclui*.

Eis aí algumas características importantes da analítica enunciativa foucaultiana: ao caracterizar o discurso como tendo existência material, Foucault está a nos dizer que este possui caráter histórico e, portanto, está sujeito a condições de aparecimento histórico, pois, enquanto acontecimento, o discurso "está ligado não apenas a situações que o provocam, e a conseqüências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem" (FOUCAULT, 1997, p. 32).

Em outros termos, os discursos sempre se reportam a outros, atualizando-os através de um "sistema de remissões". E qualquer discurso é sempre o resultado de múltiplas

combinações com outros discursos, daí que sua compreensão será possível na medida em que o relacionarmos a outros campos discursivos que lhes são associados.

O discurso também constitui dinamicamente os objetos de conhecimento e suas estruturas conceituais, coloca os sujeitos em determinadas posições discursivas bem como constitui as formas que o "eu" assume na sociedade no interior das relações sociais. Jamais se indicam a si mesmos, só se constroem "a partir de um campo complexo de discursos" (FOUCAULT, 1997, p. 26).

Assim, o discurso também se insere no interior das práticas sociais mais amplas e, enquanto materialidade, está aberto a múltiplas relações discursivas e não discursivas, somente se constituindo, se mantendo, se transformando através destas relações: relações entre enunciados de um mesmo domínio discursivo; relações entre grupos de enunciados de diferentes domínios discursivos; relações entre enunciados ou grupos de enunciados e acontecimentos não discursivos (de ordem técnica, econômica, social, política) (Cf. FOUCAULT, 1997, p. 33). Tais relações, ou jogos de relações entre enunciados, entretanto,

> [...] não constituiriam, de maneira alguma, uma espécie de discurso secreto, animando, do interior, os discursos manifestos; não é, pois, uma interpretação dos fatos enunciativos que poderia trazê-los à luz, mas a análise [sempre histórica] de sua coexistência, de sua sucessão, de seu funcionamento mútuo, de sua determinação recíproca, de sua transformação independente ou correlativa (FOUCAULT, 1997, p. 33).

Bem entendido, é somente nestes jogos de relações que o discurso ganha sua singularidade, seu *status* de acontecimento, não só "porque é único como todo acontecimento, mas [porque] está aberto à repetição, à transformação, à reativação" (Idem, Ibidem, p. 32), que se corporificam através de diversas instituições sociais.

É este processo que possibilita caracterizar o *regime de materialidade* do acontecimento discursivo e dimensionar a compreensão do enunciado enquanto unidade material elementar do discurso:

> O enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, mesmo dissimulada, mesmo se, apenas surgida, estiver condenada a se desvanecer. Além disso, o enunciado tem necessidade dessa materialidade; ela não lhe é dada em suplemento, uma vez estabelecidas todas a suas determinações: em parte, ela o constitui [...] as coordenadas e o *status* material do enunciado fazem parte de seus caracteres intrínsecos [...] a materialidade desempenha, no enunciado, um papel muito mais importante: [...] ela é constitutiva do próprio enunciado: o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. Quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade (Idem, Ibidem, p. 115 - 116).

Entretanto, a materialidade de um enunciado "não se identifica com um fragmento de matéria; sua identidade varia de acordo com um regime complexo de instituições materiais" (FOUCAULT, 1997, p. 118); neste jogo, o que permite a mutabilidade da identidade enunciativa é o fato de o enunciado não ser apenas "uma unidade" entre outras, mas caracterizar-se como função e diferenciar-se de outras unidades de análise, assim,

> [...] o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem; não se apóia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência. Mais que um elemento entre outros, mais que um recorte demarcável em um certo nível de análise, trata-se, antes, de uma função que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não [...] ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 1997, p. 98 - 99).

De igual modo, o enunciado também não reside no ato discursivo, no ato de fala, no fato de ter sido proferido por alguém em um espaço e tempo específicos; sua materialidade "não é definida pelo espaço ocupado ou pela data de formulação, mas por um *status* de coisa ou objeto, jamais definitivo, mas modificável, relativo e sempre suscetível de ser novamente posto em questão" (Idem, Ibidem, p. 118):

> Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja [...] Não há enunciados que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis (Idem, Ibidem, p. 114).

O regime de materialidade do enunciado, seu *status* de coisa ou objeto - mesmo quando se trata de uma enunciação, enquanto ato de linguagem -, somente se consubstancia, se constitui como efeito, em um conjunto de práticas institucionais particulares, o regime "a que obedecem necessariamente os enunciados é, pois, mais da ordem da instituição do que da localização espaço-temporal; define antes *possibilidades de reinscrição e de transcrição* (mas também limiares e limites) do que individualidades limitadas e perecíveis" (FOUCAULT, 1997, p. 118 - 119).

Daí se pode dizer, em relação ao sujeito do discurso, que "aquele que enuncia um discurso é que traz, em si, uma instituição e manifesta, por si, uma ordem que lhe é anterior e

na qual ele está imerso" (VEIGA-NETO, 2003, p. 119 - 120). A materialidade enunciativa é da ordem da instituição; esta "não é apenas uma condição entre outras, mas é constitutiva" (LECOURT, 1996, p. 50).

São as instituições ou um conjunto de práticas institucionais específicas que possibilitam que o acontecimento discursivo entre no jogo de relações na constituição de enunciados; daí a necessária dependência institucional do discurso para fazer-se como acontecimento e como que para estabelecer feixes de relações discursivas, "as séries diversas, entrecruzadas, divergentes muitas vezes, mas não autônomas, que permitem circunscrever o 'lugar' do acontecimento, as margens de sua contingência, as condições de sua aparição" (FOUCAULT, 2002, p. 56). Finalmente,

> [...] essa materialidade repetível que caracteriza a função enunciativa faz aparecer o enunciado como um objeto específico e paradoxal, mas também como um objeto entre os que os homens produzem, manipulam, utilizam, transformam, trocam, combinam, decompõem e recompõem, eventualmente destroem. Ao invés de ser uma coisa dita de forma definitiva [...] o enunciado, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquiva, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade (FOUCAULT, 1997, p. 121).

São a estes feixes de relações discursivas, sempre materiais, que o enunciado está ligado e submetido, daí então tornar-se "necessário pensar a história dos acontecimentos discursivos como estruturada por relações materiais que se incarnam em instituições" e que as têm como suporte (LECOURT, 1996, p. 50); em outros termos, pensar as relações que permitem o aparecimento de conjuntos discursivos, das *formações discursivas* constitutivas dos enunciados enquanto conjunto de signos, os quais possuem uma "modalidade de existência própria", uma modalidade,

> [...] que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais, estar dotado, enfim, de uma materialidade repetível (FOUCAULT, 1997, p. 124).

Modalidade, enfim, que lhe permite constituir-se no interior de uma formação discursiva.

Uma formação discursiva, de acordo com Foucault, pode ser caracterizada, no campo discursivo, através de um conjunto de *regras de formação* a que estão suscetíveis os enunciados que a ela pertencem, para que estes formem um conjunto discursivo específico ou um sistema de formação.

No campo discursivo, são as relações múltiplas entre os enunciados que possibilitam a emergência de *formas de repartição*, tais como as regras para a formação de objetos de saber discursivo; regras para a formação de tipos ou modalidades enunciativas que determinam as posições do sujeito dos discursos; regras para a formação de conceitos, ou o "jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão" (FOUCAULT, 1997, p. 40); regras para a formação de escolhas e preferências temáticas ou teóricas, como "campo de possibilidades estratégicas diversas" (Idem, p. 42).

Estas regras de formação, através de relações múltiplas, são constituídas a partir da combinação de práticas discursivas e não discursivas que lhes precedem e dão corpo ao sistema de formação que define a unidade de um discurso, em meio a um conjunto de práticas sociais mais amplas; "[...] quando se fala de um sistema de formação, não se compreende somente a justaposição, a coexistência ou a interação de elementos heterogêneos (instituições, técnicas, grupos sociais, organizações perceptivas, relações entre discursos diversos) mas seu relacionamento – sob uma forma bem determinada – estabelecido pela prática discursiva" (FOUCAULT, 1997, p. 79 - 80). Por sistema de formação

> [...] é preciso, pois, compreender um feixe complexo de relações que funcionam como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou qual objeto, para que empregue tal ou qual enunciação, para que utilize tal ou qual conceito, para que organize tal ou qual estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim, caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (Idem, p. 82).

Num processo de interdependência, as *formas de repartição* constituem o que Foucault chama de *sistemas de dispersão* que, por sua vez, constituem as *regras de formação* ou "as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva" (FOUCAULT, 1997, p. 43 - 44).

É em relação aos elementos de um sistema de dispersão, sobretudo quando "se puder descrever, entre um certo numero de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder

definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações)" (FOUCAULT, 1997, p. 43), é então que se pode definir uma formação discursiva como

> [...] um caleidoscópio de objetos que surgem e de objetos que desaparecem. Não é possível, numa formação discursiva, falar de qualquer coisa, mas apenas do que é permitido pelas regras de formação dos objetos [...] Eis a formação discursiva – algo mais que um sistema de objetos, conceitos e temas: um feixe dinâmico de interações, acionadas por uma prática discursiva (ROUANET, 1996, p. 103 e 107).

Como princípio de dispersão e repartição e, ainda, como uma série de lei, é a formação discursiva que define as regras que validam seus enunciados constituintes; são estas regras que estabelecem os objetos sobre os quais é possível falar, autorizam os sujeitos que podem falar sobre esses objetos e definem os conceitos com os quais é possível operar e as diferentes estratégias que podem ser utilizadas no campo discursivo.

Em suma, uma formação discursiva, enquanto conjunto de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinados, constitui-se a partir de regras de formação que tornam possíveis a existência de determinados enunciados, e não outros, em espaços, tempos e instituições específicos.

A formação discursiva seria o próprio das práticas discursivas no sentido de que estas

> [...] não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamentos, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantém [...] Tais princípios de exclusão e de escolha – cuja presença é múltipla, cuja eficácia ganha corpo nas práticas, e cujas transformações são relativamente autônomas – não remetem a um sujeito de conhecimento (histórico ou transcendental) que os inventaria sucessivamente ou os fundaria num nível originário; antes de tudo designam uma vontade de saber, anônima e polimorfa, suscetível de transformações regulares e consideradas num jogo de dependência determinável (FOUCAULT, 1997a, p. 12 - 13).

É assim que a categoria *prática discursiva*, para além da categoria *Formação discursiva* e mesmo da categoria *enunciado*, se torna efetivamente mais articulada e adequada para se analisar as relações entre discurso, verdade e poder e ganha força nos escritos de Foucault, posteriores à *Arqueologia do Saber*:

> A categoria de "prática discursiva", proposta por Foucault [...], consiste em não aceitar nenhum "discurso" fora do sistema de relações materiais que o estruturam e constituem. [...] por "prática" não se entende a atividade de um sujeito, e sim a existência objetiva e material de certas regras às quais o sujeito tem que obedecer quando participa do "discurso" [...] é a

> *regularidade* que estrutura a prática discursiva, é a *regra* que ordena tôda (sic) formação discursiva (LECOURT, 1996, p. 51 e 57, grifos da autora).

Então veremos que as práticas discursivas, enquanto categoria analítica, ainda tímida na *Arqueologia*, engloba tanto a noção de enunciado quanto subordina a noção de formação discursiva e redimensiona mesmo a própria noção de discurso, sendo neste aspecto mais efetiva porque condensadora de todas as questões conceituais posta na *Arqueologia do saber*.

Foucault adverte que, em relação à prática discursiva,

> [...] não podemos confundi-la com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência; nem com a "competência" de um sujeito falante, quando constrói frases gramaticais; é o conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa (FOUCAULT, 1997, p. 136).

É neste sentido que Foucault poderá dizer, então, que

> [...] o nível das práticas discursivas [refere-se a] uma sistemática que não é de tipo lógico, nem de tipo lingüístico. As práticas discursivas caracterizam-se pelo recorte de um campo de projetos, pela definição de uma perspectiva legítima para o sujeito de conhecimento, pela fixação de normas para a elaboração de conceitos e teorias. Cada uma dela supõe, então, um jogo de prescrições que determinam exclusões e escolhas (FOUCAULT, 1997a, p. 11).

Mas o que há de novidade nisso? Talvez a adequação e o fortalecimento da compreensão do discurso como um jogo estratégico e polêmico, mais articulado à concepção de poder e conhecimento como jogos da verdade, atravessados por relações de força: o poder como guerra; o conhecimento e a verdade como invenções que se produzem através de relações de poder (Cf. FOUCAULT, 2003).

Nesta concepção - mesmo quando há "consenso" entre partes divergentes (não seria melhor, para utilizar um termo da guerra, falar de trégua?) -, as relações nunca ocorrem de modo apaziguado, já que um enunciado, enquanto acontecimento discursivo, para prevalecer, precisa rarefazer, reduzir ao silêncio, negar, excluir outras formas de enunciação, outros discursos.

Daí que, para Foucault, "a prática do discurso não é dissociável do exercício do poder. Falar é exercer um poder, falar é arriscar seu poder, falar é arriscar conseguir ou perder tudo" (2003, p. 140).

Discurso como algo que faz alguma coisa a alguém, como algo que ao imprimir-se sobre alguém mantém estreita vinculação com o poder. Discurso como acontecimento, como materialidade enunciativa, que demarca não só os lugares institucionais de onde se fala, quem fala, sobre o que fala, a partir de que ponto de vista se fala mas que chancela o dizível e mesmo o indizível.

Enfim, discurso como estratégia, discurso como tática; discurso imerso em relações estratégicas de poder, discurso como maneira de "vencer, de produzir acontecimentos, de produzir decisões, de produzir batalhas, de produzir vitórias", (FOUCAULT, 2003, p. 142), de produzir verdades e saberes, discurso como pratica.

Vontade de verdade, discurso e poder

A vontade de verdade tanto quanto a vontade de saber, estabelecem, a todo momento, critérios de verdade, que visam controlar tanto a produção quanto a proliferação dos discursos. Foucault diz, em *A ordem do discurso*, que

> [...] a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (2002, p. 8 - 9).

Diz ainda que, em nossa sociedade, tal controle, seleção, organização, delimitação e redistribuição dos discursos ocorrem através de, pelo menos, três procedimentos ou sistemas: procedimentos externos ao discurso, procedimentos internos ao discurso e um terceiro procedimento que se refere às regras que regem a ordem do discurso – o "regime discursivo".[26]

Os procedimentos externos de controle discursivo, tais como o *princípio de interdição*, o *princípio de separação e rejeição* e o princípio que coloca em oposição *o verdadeiro* e *o falso*, constituem o *sistema de exclusão* e "concernem, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo" (Idem, p. 21). O primeiro princípio diz respeito à *palavra proibida*, o segundo princípio à *segregação discursiva* e o terceiro princípio diz respeito à *vontade de verdade*.

[26] Por "regime discursivo", Foucault entende os "efeitos de poder próprios do jogo enunciativo" (1998c, p. 4).

Os procedimentos internos de controle e limitação do discurso "funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação, de distribuição, como se se tratasse [...] de submeter outra dimensão do discurso: a do acontecimento e do acaso" (FOUCAULT, 2002, p. 21).

Não me deterei, em específico, nestes *procedimentos internos* de controle do discurso, entretanto, acho oportuno mencioná-los. Constituem procedimentos internos: o *comentário*, o *autor* e a *disciplina*.

O *comentário*, ou "os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer" (FOUCAULT, 2002, p. 22, grifos do autor), desempenha dois papéis que, conforme Foucault, são solidários:

> Por um lado permite construir (e indefinidamente) novos discursos [...] Mas, por outro lado, o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. Deve [...] dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito (Idem, p. 25, grifos do autor).

O *princípio do autor* não deve ser confundido com a *figura do autor*, "o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência" (Idem, p. 26). Em relação a estes dois princípios, Foucault resume: "O comentário limitava o acaso do discurso pelo jogo de uma *identidade* que teria a forma de *repetição* e do *mesmo*. O princípio do autor limita esse mesmo acaso pelo jogo de uma *identidade* que tem a forma da *individualidade* e do *eu*" (Idem, p. 29, grifos do autor).

Como princípio de limitação do discurso, a *disciplina* é aqui entendida como um

> [...] domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos [...] permite construir, mas conforme um jogo restrito. [...] Para que haja disciplina é preciso, pois, que haja possibilidade de formular, e de formular indefinidamente, proposições novas. [...] No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber (FOUCAULT, 2002, p. 30 e 33).

Aqueles discursos e saberes que não entram em *sua ordem*, que não entram no *jogo do verdadeiro*, como monstruosidades discursivas, são lançados a habitar a exterioridade

selvagem como espaço do não normativo, do discurso infame, o ainda não dominado pela ordem do discurso. Enfim, a disciplina, na forma de disciplinas científicas, constitui-se em "[...] um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras" (FOUCAULT, 2002, p. 36).

Há ainda um terceiro grupo de procedimentos de controle e restrição dos discursos. Este se refere, precisamente, ao estabelecimento do regime discursivo, das *regras da ordem do discurso*:

> [...] não se trata de dominar os poderes que eles têm, nem de conjurar os acasos de sua aparição; trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (Idem, p. 36 – 37).

Neste jogo, em que o discurso ora se mostra acessível a todos, ora se mostra restrito a alguns, Foucault identifica que "a forma mais superficial e mais visível desses sistemas de restrição é constituída pelo que se pode agrupar pelo nome de *ritual*" (Idem, p. 38, grifo meu), o qual pode ser encontrado nas "sociedades de discurso".[27] É o ritual que define

> [...] a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciado); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção [...] determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis pré-estabelecidos (FOUCAULT, 2002, p. 39).

Conforme ponderação de Foucault (Idem, p. 40), mesmo que as "sociedades de discurso" não mais existam, "na ordem do discurso verdadeiro, mesmo na ordem do discurso publicado e livre de qualquer ritual, se exercem ainda formas de apropriação de segredo e de

---

[27] A função das "sociedades de discurso", "é conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição" (FOUCAULT, 2002, p. 39).

não-permutabilidade", acirrando ainda mais o controle e a restrição discursiva próprios das "sociedades de discurso".

Uma segunda forma de controle, cuja função não é a de estabelecer mais a restrição discursiva - como nas "sociedades de discurso" -, mas difundir-se, é identificada como o conjunto das *"doutrinas"*:

> [...] é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca. Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra – mais ou menos flexível – de conformidade com os discursos validados; se fosse apenas isto, as doutrinas não seriam tão diferentes das disciplinas científicas, e o controle discursivo trataria somente da forma ou do conteúdo do enunciado, não do sujeito que fala. Ora, a pertença doutrinária questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro [...] A doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros; mas ela se serve, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros. A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos ao grupo, ao menos virtual, dos indivíduos que falam (FOUCAULT, 2002, p. 43).

A terceira forma de controle discursivo que opera, segundo Foucault, em escala muito mais ampla, de forma muito mais poderosa como sistema de sujeição do discurso e que abrange as demais, é denominada *a apropriação social dos discursos* e pode ser representada pelo sistema de educação e de ensino, os quais seriam, sempre, "uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo". Foucault indaga: "O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao mesmo difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?" (FOUCAULT, 2002, p. 44 - 45).

Resta dizer, quanto às formas de controle e restrição do discurso, que elas não ocorrem ou não operam de modo separado umas em relação às outras, ao contrário, elas estão ligadas umas às outras "e constituem espécies de grandes edifícios que garantem a distribuição dos sujeitos que falam nos diferentes tipos de discursos e a apropriação dos discursos por certas categorias de sujeitos [...] são esses os grandes procedimentos de sujeição do discurso" (Idem, p. 44).

Por hora, darei ênfase e retomarei a discussão sobre os procedimentos externos do discurso, dentre estes, conforme Foucault, é a vontade de verdade que se configura como o

mais poderoso sistema de exclusão e, no entanto, ao que menos tem sido dada a merecida atenção. No âmbito da análise discursiva da significação, onde a preocupação com o signo e com o significante é predominante, não há espaço para o questionamento da vontade de verdade, da vontade de poder que cercam e estão presentes nos discursos. Daí ser pertinente a ponderação que faz Foucault, nos redirecionando para a análise enunciativa do acontecimento discursivo:

> Certamente, se nos situarmos no nível de uma proposição, no interior de um discurso, a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Mas se nos situarmos em uma outra escala, se levantamos a questão de saber qual foi, qual é constantemente, através de nossos discursos, essa vontade de verdade que atravessou tantos séculos de nossa história, ou qual é, em sua forma muito geral, o tipo de separação que rege nossa vontade de saber, então é talvez algo como um sistema de exclusão (sistema histórico, institucionalmente constrangedor) que vemos desenhar-se (FOUCAULT, 2002, p. 14).

A *vontade de verdade* bem como a *vontade de saber* figuram como os principais procedimentos que compõem um poderoso sistema de dominação e de exclusão: "Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala" (FOUCAULT, 2002, p. 9).

A vontade de verdade e a vontade de saber não só excluem como reduzem ao silêncio discursos e saberes que escapam ao seu domínio e atuam ainda como procedimentos e estratégias na validação e revigoração de discursos e saberes tidos como válidos e verdadeiros no interior de um regime de verdade. Pois, não deixa de ser verdade que,

> Se um enunciado exclui – separando, por exemplo, o que está correto daquilo que não está ou quem é normal de quem não o é, segundo algum critério -, é porque o regime de verdade do qual faz parte esse enunciado se estabeleceu para atender determinada vontade de verdade que, por sua vez, é a vontade final de um processo que tem, lá na origem, uma vontade de poder (VEIGA-NETO, 2003, p. 127).

Estes são apenas dois mecanismos da vontade de verdade e da vontade de saber: *excluir e reduzir ao silêncio certos discursos e saberes* e *validar e revigorar discursos e saberes tidos como verdadeiros no interior de um regime de verdade*.

Mas, quanto ao primeiro mecanismo, há de se observar que esse poder de excluir e reduzir ao silêncio discursos e saberes, não obedece a uma lógica unidirecional, a qual nos

diria que fora do discurso verdadeiro só haveria exclusão e silêncio, ou ainda que para além das fronteiras do discurso nada haveria.

Tal como na compreensão nietzscheana do *poder como guerra*, do poder visto não somente como sendo repressivo mas produtivo, a vontade de verdade e a vontade de saber não são esses procedimentos que *só* excluem ou reduzem ao silêncio (Cf. FOUCAULT, 1998d); são também procedimentos produtivos de discursos, de poder e de silêncio de uma "outra ordem" que não aquela preconizada pelo regime de verdade prevalecente em um determinado espaço-tempo e que por escaparem a este regime de verdade, habitam aquela exterioridade selvagem de que fala Foucault.[28]

Discurso, poder e silêncio, na dimensão da vontade de potência (visto que a vontade de saber, como a vontade de verdade e a vontade de poder constituem a tríade do discurso verdadeiro, da vontade de potência), fazem parte, segundo Foucault, de um jogo complexo e instável:

> Os discursos, como os silêncios, nem são submetidos de uma vez por todas ao poder, nem opostos a ele. É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. *O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras* [...] Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. Os discursos são elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força; podem existir discursos diferentes e mesmo contraditórios dentro de uma mesma estratégia; podem, ao contrário, circular sem mudar de forma entre estratégias opostas (1999, p. 96 – 97, grifos meus).

Complexa relação que se estabelece entre discurso, silêncio e poder. Tanto o discurso quanto o silêncio têm vontade de poder, melhor, são expressão dessa vontade. É claro que nesta relação, ou nesta correlação de força, a vontade de verdade é o gradiente que confere ou não, maior ou menor poder ao discurso e age de igual modo em relação ao silêncio. Mas,

---

[28] Foucault nos diz que é "sempre possível dizer o verdadeiro no espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma 'polícia' discursiva que devemos reativar em cada um de nossos discursos" (2002, p. 35). De modo semelhante, na Apresentação de O homem e o discurso (1996, p. 13 - 14), pode-se ler: "O discurso é aquilo que domina o homem com uma normatividade despótica; mas é aquilo que deve ser excluído ou reduzido ao silêncio [...] O discurso é ao mesmo tempo soberano e prisioneiro. Aquilo ao qual o homem cede, que o conduz em sua superfície translúcida, que age e pensa por êle (sic), que dita os enunciados necessários e autoriza os enunciados possíveis. Mas também a exterioridade selvagem que precisa ser dominada por sistema de interditos e domesticada por fórmulas de legitimação, a fim de conjurar sua imprevisibilidade e fixá-la numa ordem".

confere de acordo com o regime discursivo, ou de acordo com os efeitos de poder próprio deste jogo discursivo complexo e instável.

Estamos diante de uma política da verdade em que o segundo mecanismo da vontade de verdade se faz presente, conquanto, mascarando que o saber e o conhecimento são produzidos em meio a relações de luta e poder. Estamos diante de uma perigosa estratégia em que o discurso, mesmo o discurso verdadeiro, não passa de um exercício de poder, e não mais como a busca - liberta do desejo e liberta do poder - desinteressada da verdade (Cf. FOUCAULT, 2003, especialmente *Conferência 1*). Nesta política da verdade,

> O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera (sic) do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la. [...] só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade (FOUCAULT, 2002, p. 20).

Prodigiosa e eficaz maquinaria da vontade de verdade, cuja função, obedecendo sempre a estratégias, é produzir efeitos de poder, efeitos de verdade. Tais efeitos não se dão em um espaço vazio ou em um tempo longínquo, recuado ou avançado no tempo. Eles ocorrem em um tempo-espaço presente, investem-se em práticas, apóiam-se em suportes institucionais. Ao apoiar-se em um suporte institucional, esses efeitos são potencializados e a vontade de verdade, como efeito de si mesma

> [...] é ao mesmo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (Idem, p. 17).

Todo esse jogo restritivo, controlador, delimitativo em torno do discurso e do saber, até aqui discutido, reforça a noção foucaultiana do discurso como estratégia, como exercício do poder e não como a busca da "verdade desinteressada" ou ainda como "inscrevendo-se na ordem do significante" (Idem, p. 49).

A pedagogia parece ser esse espaço de lutas, esse curioso lugar de afrontamento onde este jogo restritivo, controlador, delimitativo dos discursos se reveste de múltiplas estratégias no exercício do poder.

O que vale dizer que a relação de força neste *lugar de afrontamento*, para além de sua tranqüilidade aparente, se exerce em meio a relações de poder, mas não "*o*" poder que se exerceria sobre outros, de modo linear, vindos de um grupo de sujeitos privilegiado que o deteria ou localizado em um centro dominador.[29] Na perspectiva foucaultiana, "*o*" poder funciona

> [...] como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras [...] Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram deles alijados. Rigorosamente falando, *o* poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que funciona (MACHADO, 1981, p. 191, grifo do autor).

Dizer que nada ou ninguém escapa ao poder não é dizer que estamos alijados de possibilidades de criação de estratégias de liberdade, significa sim dizer que estamos envolvidos – e participando de diferentes modos - em dispositivos de constituição de sujeitos no interior de regimes de verdade:

> [...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa [...] Para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de "baixo" e se distribua estrategicamente (FOUCAULT, 1998e, p. 241).

Nestes regimes de verdade, o poder é não só repressivo como também é produtivo. Produtivo de novas relações de poder, produtivo de novos regimes de verdade. É assim que Foucault se contrapõe à concepção que toma o poder como sendo essencialmente repressivo, em que o poder "[...] é o que reprime a natureza, os indivíduos, os instintos, uma classe" (FOUCAULT, 1998d, p.175); para Foucault,

> [q]uando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica desse mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição [...] Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa senão dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz

[29] E isto expressa a vontade de poder em Nietzsche, para o qual "[...] o mais importante é que nós compreendemos como sendo do mesmo tipo, tanto aquele que domina, como o que é subjugado, todos sentindo, querendo, pensando" (NIETZSCHE, 1885, grifos do autor, apud MARQUES, 2003, p. 173), de modo que "[e]xigir da força que não se expresse como força, que não seja um querer-dominar, um querer vencer, um querer subjugar, uma sede de inimigos, resistências e triunfos, é tão absurdo quanto exigir da fraqueza que se expresse como força" (NIETZSCHE, 1999, p. 36, grifos do autor; Cf. também FOUCAULT, 1998b, p. 24 e 25).

> discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1998c, p. 8).

A partir disso, Foucault propõe, tomando Nietzsche como referência, a concepção do poder como guerra, como "confronto belicoso das forças" (FOUCAULT, 1998d, p.176), o que não exclui a repressão mas a redimensiona no sentido de considerá-la como "o simples efeito e a simples continuação de uma relação de dominação. A repressão seria a prática, no interior desta pseudo-paz, de uma relação perpétua de força". Uma relação de força que se dá pela imposição da verdade (Idem, p. 177).

Assim, Foucault dirá que a "verdade não existe fora do poder ou sem poder" (1998c, p. 12),

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

Daí também a necessidade de se pensar a verdade como invenção, uma invenção que a própria verdade engendra e sanciona. Se a verdade "produz efeitos regulamentados de poder", este só existe a partir de uma "economia política" da verdade. Neste sentido, Foucault aponta cinco características desta "economia política" da verdade presente, historicamente, nas sociedades ocidentais:

> [...] a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas "ideológicas") (FOUCAULT, 1998c, p. 13).

Disso tudo podemos dizer que uma lógica binária, ou uma forma de pensar a partir da ausência/presença do poder e da verdade exclui a possibilidade de pensarmos as relações de poder e verdade como cadeias interdependentes que interconectam diversas posições de sujeitos nessa "relação perpétua de força". Se não há verdade sem poder ou fora dele,

podemos dizer que a verdade é poder e o poder se institui através da verdade, que por sua vez o nega ou o confirma:

> A "verdade" está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. "Regime" da verdade [...] Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento (FOUCAULT, 1998c, p. 14).

Com isso não se quer dizer que poder e verdade sejam a mesma coisa.

> Há um combate "pela verdade" ou, ao menos, "em torno da verdade" – entendendo-se, mais uma vez, que por verdade não quero dizer "o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder"; entendendo-se também que não se trata de um combate "em favor" da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha [...] Por "verdade", [deve-se] entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados (Idem, Ibidem, p. 13 - 14).

Mas não só isso. A produção da verdade, do conhecimento, do saber, enfim, dos discursos, também produz formas historicamente específicas de subjetividade; formas de subjetividade produzidas em meio a relações de poder "extraordinariamente numerosas, múltiplas, em diferentes níveis, onde umas se apóiam sobre as outras e onde umas contestam as outras" e passam "por nossa carne, nosso corpo, nosso sistema nervoso" (FOUCAULT, 2003, p. 153 e 151).

Como constituidores de subjetividades historicamente específicas, os discursos também são históricos, mas o são "não só porque se constroem num certo tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta, investem-se em práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos" (FISCHER, 2002, p. 55).

Uma lógica que desvincula poder e verdade, poder e saber, discurso e poder nos conduz a pensar a constituição de subjetividade somente como modo de submissão, como forma de sujeição "passiva", impossibilitando a criação de estratégias de liberdade. Criar estratégias de liberdade é o papel que Foucault atribui a si – pomposo diria ele – ao

> [...] mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdade, por evidência alguns temas que foram fabricados em um momento particular da história; e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída [...] mostrar às pessoas que um bom número de coisas que fazem parte dessa paisagem familiar – que as pessoas consideram

> como universais – não são senão resultados de algumas mudanças históricas muito precisas. Todas as minhas análises vão contra a idéia de necessidades universais na existência humana. Mostram o caráter arbitrário das instituições e nos mostram qual é o espaço de liberdade que ainda dispomos e que mudanças podemos ainda efetuar (FOUCAULT, 2004b, p. 2).

É tomando a verdade de modo menos solene, como algo fabricado, inventado, que podemos colocar sob análise a verdade que nossos discursos pedagógicos fazem circular e entender que o que tomamos por verdade pedagógica, como a mais evidente das verdades, é somente aquela que mais se amolda à ordem do discurso, mas que é passível de crítica, de desconstrução e quem sabe, destruição, já que ela é apenas uma dentre tantas outras. Talvez assim seja possível escaparmos de uma vontade de verdade da pedagogia "que acaba por estabelecer uma pedagogia que classifica e seleciona, produz dinâmicas, gera espaços, determina diálogos, sugere interações" (HARDT, 2001, p. 2) e define as regras do jogo no qual estão imersas políticas da verdade em torno da definição da identidade docente.

3.3 Dispositivo, Governamentalidade e Subjetivação

> *[...] não basta que a força se exerça sobre outras forças, ou sofra o efeito de outras forças, também é preciso que ela se exerça sobre si mesma: será digno de governar os outros aquele que adquiriu domínio de si. Curvando sobre si a força, colocando a força numa relação consigo mesma, os gregos inventaram a subjetivação. Não é mais o domínio das regras codificadas do saber (relação entre formas), nem o das regras coercitivas do poder (relação da força com outras forças), são regras de algum modo* facultativas *(relação a si): Os gregos inventaram o modo de existência estético. É isso a subjetivação: dar uma curvatura à linha, fazer com que ela retorne sobre si mesma. Teremos então os meios de viver o que de outra maneira era invivível. O que Foucault diz é que só podemos evitar a morte e a loucura se fizermos da existência um "modo", uma "arte" (DELEUZE, 1992a, p. 140 – 141, grifo do autor).*

Uma maneira de abordarmos a questão do dispositivo, da governamentalidade e da subjetivação nos é dada por Foucault ao indicar que o estabelecimento de um elo entre estas noções, intimamente relacionadas à questão do poder, permite "retomar num outro aspecto a questão da 'governamentalidade': *o governo de si por si na sua articulação com as relações*

com o outro (como é encontrado na pedagogia, nos conselhos de conduta, na direção espiritual, na prescrição dos modelos de vida etc.)" (FOUCAULT, 1997b, p. 111, grifos meus).

É no cruzamento da problemática da subjetividade e da "análise das formas de 'governamentalidade'" (Idem, 1997b, p. 110) que ocorrem no domínio moral ou o "*governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro*", que podemos situar, também, a problematização daquilo que Foucault denomina "técnicas de si".

Neste cruzamento, são acionados, posicionados e reposicionados múltiplos dispositivos, no sentido de desencadear processos ou relações em que o sujeito é instado a observar-se, a governar-se, a exercer sobre si um certo domínio, "um modo de regular sua conduta, de se fixar a si mesmo fins e meios [...] exercendo ações onde se é o objetivo dessas ações, o domínio em que elas se aplicam, o instrumento ao qual podem recorrer e o sujeito que age" (FOUCAULT, 1997b, p. 112 e 110).

Por tratar-se de noções que envolvem práticas de gestão da conduta – tanto individual quanto coletiva, do "outro e dos outros" - que necessitam utilizar-se de diferentes dispositivos, discursivos e não discursivos, para se efetivarem, gostaria de inserir-me nesta discussão abordando inicialmente a noção de dispositivo; ver como Foucault a entende e de que modo poderei estar articulando as noções de governamentalidade e subjetivação (enquanto práticas de si), a esta noção.

Ver também, posteriormente, de que maneira é possível utilizá-las, redimensioná-las, colocá-las em outra direção, como base teórica para compreender o funcionamento do discurso pedagógico, sobretudo, na esteira daquilo que Larrosa concebe como "dispositivos pedagógicos" (2002) e como o "domínio moral pedagógico" (1999), bem como articulá-las, a partir daí, a uma discussão sobre um possível dispositivo moral pedagógico a operar no contexto da Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA.

Creio que estas são noções importantes não só para analisarmos o governo da conduta de uma coletividade ou de uma individualidade por mecanismos ou instituições "externas" ao coletivo e ao indivíduo, mas por nos permitir pensar sobre os processos de subjetivação que aí estão envolvidos e que envolvem os sujeitos, constituindo-lhes.

Sobre o dispositivo

É em *História da sexualidade*, no volume *A vontade de saber*, que Foucault desenvolve o conceito de dispositivo, apesar de ser um termo já empregado inúmeras vezes em *Vigiar e punir*.

De modo mais objetivo, o que Foucault entende por dispositivo é especificado em uma entrevista intitulada *Sobre a história da sexualidade* (1998f, p. 244). Um dispositivo é para Foucault

> [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. [É ainda um] discurso que pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. [Um dispositivo pode ser entendido também] como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência histórica. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante.

Enfim, dispositivo como conjunto de estratégias e práticas discursivas e não discursivas através dos quais o poder, continuada e cotidianamente investe em práticas de governo, governo de si e dos outros, e de uns pelos outros: "O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles" (1998f, p. 246).

Diante de definições tão precisas, não deixa de ser menos complexo o fato de tentarmos utilizar tal noção, dando-lhe outros direcionamentos, procurando operar com ela em outros campos, como o campo pedagógico.

Esta complexidade talvez seja inerente ao próprio conceito de dispositivo na medida em que transita entre o discursivo e o não discursivo, constituindo o dito e o não dito e sendo por eles constituído, nos imprimindo uma certa dificuldade para utilizá-lo como ferramenta analítica; é o que se pode constatar através da proposição e análise que Dreyfus e Rabinow

empreendem em relação a este conceito: "A partir destes componentes díspares [elementos discursivos e institucionais], tentamos estabelecer um conjunto de relações flexíveis, reunindo-as num único aparelho [ou dispositivo], de modo a isolar um problema específico. Este aparelho [ou dispositivo] reúne poder e saber numa grade específica de análise" (1995, p. 134).

É que esta grade específica de análise constitui, ela mesma, o dispositivo ao mesmo tempo em que é constituída por ele. Não há como analisar um dispositivo sem nele imergir: "Este *dispositivo* é, sem dúvida, uma grade de análise construída pelo historiador. É, porém, também, as práticas elas mesmas, atuando como um aparelho [ou dispositivo], uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando" (DREYFUS e RABINOW, 1995, p. 135, grifo dos autores).

Então não há como isolar o dispositivo destas relações heterogêneas. Enquanto problema específico de análise, ele só é apreensível nestas relações que estabelecem entre si os enunciados e o social não discursivo, o institucional, como estratégias de dominação, sempre renovada, de que as formações discursivas necessitam para "responder a uma urgência histórica". A função estratégica do dispositivo pode ser assim especificada:

> O dispositivo tem como matriz um imperativo estratégico que representa o momento essencial de sua gênese. Em sua formação está presente também o processo de constante reajustamento dos elementos envolvidos, em função de uma necessidade de preenchimento estratégico. [O dispositivo representa], portanto, uma formação que responde, em determinado momento histórico, a uma necessidade estratégica [...] (FONSECA, 2003, p. 53).

Em uma outra direção, complementar e não divergente em relação à compreensão foucaultiana do dispositivo, Deleuze (1999) considera o dispositivo como um conceito operatório multilinear, alicerçado em três grandes domínios genealógicos já definidos por Foucault no conjunto de seus trabalhos.

> Primeiro, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação à verdade através da qual nos constituímos como sujeitos de saber; segundo, uma ontologia histórica de nós mesmos em relação a um campo de poder através do qual nos constituímos como sujeitos de ação sobre os outros; terceiro, uma ontologia histórica em relação à ética através da qual nos constituímos como agentes morais (FOUCAULT, 1995, p. 262).

O primeiro domínio diz respeito à constituição de uma rede de discursos na produção do saber; o segundo se refere ao poder em suas múltiplas formas (este indicaria a função estratégica do dispositivo e as relações entre seus elementos discursivos e institucionais); o

terceiro domínio diz respeito à produção de sujeitos (ou o modo como a subjetividade é produzida).

Este conjunto multilinear que caracteriza o dispositivo é assim expresso por Deleuze:

> [O dispositivo é uma] máquina abstrata, definindo-se por meio de funções e matérias informes, ele ignora toda a distinção de forma entre um conteúdo e uma expressão, entre uma formação discursiva e uma não-discursiva. É uma máquina quase muda e cega, embora seja ela que faça ver e falar (1991, p. 44).

São estas múltiplas linhas, curvas e regimes, sempre atravessadas por vetores e tensores, que constituem as visibilidades e as invisibilidades, as enunciações, as forças, as relações, as posições de sujeito. Como linhas bifurcadas, submetidas a variações de direção e sujeitas a derivações, são sempre efêmeras e transitórias.

O dispositivo, como um conjunto multilinear, de modo algum demarca fronteiras intransponíveis ou contornos definitivos entre saber, poder e subjetividade; o dispositivo constitui e define os próprios regimes de enunciação e de silêncio, estes não são nem sujeitos, nem objetos, são regimes.

Nestes regimes, são muitas as linhas de força que atravessam, de um ponto a outro, o dispositivo e isto os tornam instáveis, em permanente desequilíbrio – tanto o dispositivo quanto os regimes: há linhas de sedimentação, mas também de segmentaridade, de fratura, de fissura, de visibilidade, de enunciação, de forças, de transgressão, de ruptura, de subjetivação. Trata-se de linhas que se bifurcam, de curvas que tangenciam regimes de saberes móveis e entrecruzados, ligados a configurações de poder e designados a produzir modos de subjetivação específicos.

> Quando as linhas de forças se curvam, formam meandros, se fundem e se fazem subterrâneas, são linhas de objetivação; quando, ao invés de entrar em contato com outra força, se voltam sobre si mesmas, e sobre si mesmas se exercem, estamos diante da dimensão do si-mesmo. A produção da subjetividade é um dispositivo; permite que ocorra uma linha de subjetivação; escapa às linhas anteriores; se escapa (EIZIRIK, 2002, p. 69).

É o entrecruzamento destas linhas, suas instabilidades, que suscitam múltiplas variações e mutações no próprio dispositivo e também nos regimes, mas, paradoxalmente, os torna suscetíveis a contínuas acomodações quanto às tentativas de se efetivar "processos singulares de unificação, de totalização, de verificação, de objetivação, de subjetivação" (DELEUZE, 1999, p. 158).

> Todo dispositivo se define por seu teor de novidade e criatividade, o qual marca ao mesmo tempo sua capacidade de transformar-se ou de fissurar-se e em proveito de um dispositivo futuro [...] Pertencemos a certos dispositivos e operamos neles. A novidade de uns em relação a outros é o que chamamos sua atualidade. O novo é o atual. O atual não é o que somos mas o que vamos sendo o que chegamos a ser, isto é, o outro, nossa diferente evolução [...] Em todo dispositivo há que distinguir o que somos (o que já não somos) e o que estamos sendo [...] não se trata de predizer, mas de estar atento ao desconhecido que bate à nossa porta (DELEUZE, 1999, p. 159).

Governamentalidade e subjetivação

A noção de *governamentalidade* é uma das noções utilizadas por Foucault para analisar as transformações ocorridas na racionalidade política do ocidente e demonstrar como o Estado moderno, num período que se estende do século XV ao século XIX (Cf. DREYFUS e RABINOW, 1995, especialmente, p. 147 a 157), tornou-se um Estado governamentalizado.

Em *A Governamentalidade* (1998g), Foucault faz o inventário das transformações ocorridas nas formas de governo, a passagem do poder soberano à arte de governo e desta a economia política, e de como a população adquiriu importância e singularidade e constituiu-se como problemática da gestão governamental.

Como expressão de diferentes racionalidades políticas nas quais a questão do governo tornou-se proeminente, gerando um processo de governamentalização do Estado moderno, a noção de governamentalidade pode ser entendida como o "conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas [enfim, práticas de governo] que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança" (FOUCAULT, 1998g, p. 291 - 292).

Enquanto *arte de governo*, enquanto ciência do governo, ou enquanto prática de *gestão governamental*, o que caracteriza a governamentalidade é sua eficácia ao exercer-se simultaneamente, e de modo minucioso e detalhado, sobre o indivíduo e a coletividade.

Sempre articulada à questão do poder, a temática da governamentalidade é introduzida nos trabalhos de Foucault a partir da análise do "problema específico da população" e de como este problema está diretamente ligado à problemática do governo, às formas de governo - e suas transformações - nos Estados modernos a partir do século XVI até o século XVIII.

Foucault constata que, de modo geral, é a partir das diferentes formas de governo, enquanto práticas múltiplas, que

> [...] o problema do governo aparece no século XVI com relação a questões bastante diferentes e sob múltiplos aspectos: problema do governo de si mesmo – reatualizado, por exemplo, pelo retorno ao estoicismo no século XVI; problema do governo das almas e das condutas, tema da pastoral católica e protestante; problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia, que aparece e se desenvolve no século XVI; enfim, problema do governo dos Estados pelos príncipes. [Em suma,] o problema de como ser governado, por quem, até que ponto, com qual objetivo, com qual método, etc. Problemática geral do governo em geral (FOUCAULT, 1998g, p. 277 e 278).

No século XVII, o problema do governo, sem suprimir ou deixar de lado estes problemas postos pelo século XVI – até mesmo atualizando-os -, ganha outras proporções. A preocupação com o governo da população, o problema político da população - que ganha força com a "expansão demográfica do século XVII" (FOUCAULT, 1998g, p. 287) - torna-se o cerne das formulações sobre a arte de governar que irá estender-se pelo século XVIII: neste âmbito, a "arte de governar está em conexão com a emergência do problema da população" (Idem, p. 288).[30] A população, agora "como problema econômico e político", aparece como um elemento novo nas "técnicas do poder, no século XVIII":

> [...] população-riqueza, população mão-de-obra ou capacidade de trabalho, população em equilíbrio entre seu crescimento próprio e as fontes de que dispõe. Os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um "povo", porém com uma "população", com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças, forma de alimentação e de habitat. Todas essas variáveis situam-se no ponto de intersecção entre os movimentos próprios à vida e os efeitos particulares das instituições (FOUCAULT, 1999, p. 28).

Nesta dimensão do econômico e do político a população é concebida não como uma

---

[30] Inicialmente, em alguns textos de Foucault (Cf., por exemplo, 1997a; 1997c; 1997d; 1998g; 1999), a governamentalidade está articulada à economia política da população, nestes a questão do governo é entendida como a "atividade que consiste em *dirigir a conduta dos homens em quadros e com instrumentos estatais*" (1997d, p. 90, grifos meus). Em textos posteriores (Cf., por exemplo, FOUCAULT, 1995; 1995a; 1997b; 1997e; 1997f; 2004; 2004c), a governamentalidade vincula-se ao governo do indivíduo, sobretudo na forma de racionalidade política que se articula a partir do poder pastoral, "como forma de poder [que] aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos. Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a" (FOUCAULT, 1995a, p. 235). É elucidativa a leitura do texto *Sobre a analítica do poder de Foucault*, de Antônio Maia (1995), em relação aos deslocamentos da concepção de poder e de como as pesquisas sobre a noção de governamentalidade opera como divisor de águas nos trabalhos de Foucault.

> [...] coleção de sujeitos de direito, nem como um conjunto de braços destinados ao trabalho; é analisada como um conjunto de elementos que, por um lado, se vinculam ao regime geral dos seres vivos (a população diz respeito, então, à "espécie humana", noção nova na época que se deve distinguir de "gênero humano") e, por outro, pode dar vazão a intervenções articuladas (por intermédio das leis, mas também das mudanças de atitude, de maneiras de fazer e de viver que podem ser obtidas pelas "campanhas") [...] E, para gerir essa população, é preciso, entre outras coisas, uma política de saúde que seja suscetível de diminuir a mortalidade infantil, prevenir as epidemias e fazer baixar as taxas de endemia, intervir nas condições de vida, para modificá-las e impor-lhes normas (quer se trate da alimentação, do habitat ou da organização das cidades) e assegurar os equipamentos médicos suficientes (FOUCAULT, 1997c, p. 84, 85 e 86).

Em outros termos, para gerir a população foi preciso criar, segundo Foucault, um *saber político* sobre a mesma, uma *biopolítica*, ou a "maneira pela qual se tentou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças..." (FOUCAULT, 1997d, p. 89). Ao que Foucault pergunta: "Quais são os instrumentos que o governo utilizará para alcançar estes fins, que em certo sentido são imanentes à população?" E responde:

> Campanhas, através das quais se age diretamente sobre a população, e técnicas que vão agir indiretamente sobre ela e que permitirão aumentar, sem que as pessoas se dêem conta, a taxa de natalidade ou dirigir para uma determinada região ou para uma determinada atividade os fluxos de população, etc. A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população. Nascimento portanto de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas absolutamente novas (FOUCAULT, 1998g, p. 289).

Esta racionalização governamental, caracterizada pela biopolítica, "tende a tratar a 'população' como um conjunto de seres vivos e coexistentes, que apresentem traços biológicos e patológicos particulares, e que, por conseguinte, dizem respeito a técnicas e saberes específicos. E a própria 'biopolítica' deve ser compreendida a partir de um tema desenvolvido desde o século XVII: a gestão das forças estatais" (FOUCAULT, 1997c, p. 86), ou, ainda, "o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana" (FOUCAULT, 1999, p. 134).

Em suma, a população, como problema político do Estado moderno, faz surgir, de modo coexistente, um tipo de saber político - a biopolítica - e um tipo de poder – o biopoder -; ambos fornecem as técnicas, os instrumentos e os mecanismos necessários para gerir e regular a vida da população: "O biopoder representa uma transformação fundamental nos mecanismos de poder anteriores à época clássica, pois fazem aparecer mecanismos de incitação, controle, vigilância. A elaboração e aperfeiçoamento de tais mecanismos têm como fundamento um interesse pela vida do indivíduo e da espécie" (FONSECA, 2003, p. 90).

O *biopoder* é esta gestão da vida:

> Trata-se de um poder que se aplica à vida dos indivíduos; mesmo que se fale nos corpos dos indivíduos, o que importa é que tais corpos são tomados naquilo que eles têm em comum: a vida, o pertencimento a uma espécie [...] trata-se de uma biopolítica porque os novos objetos de saber que se criam "a serviço" do novo poder destinam-se ao controle da própria espécie; e a população é o novo conceito que se cria para dar conta de uma dimensão coletiva que, até então, não havia sido uma problemática no campo dos saberes (VEIGA-NETO, 2003, p. 87).

Para Foucault, o controle do corpo individual, do "corpo como máquina" e o controle da espécie, do "corpo-espécie", são as duas faces de uma mesma tecnologia política da vida desenvolvida a partir do século XVII, que constitui e integra dois pólos do poder sobre a vida.

> Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as *disciplinas*: *anátomo-política do corpo humano*. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-lo variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e *contrôles reguladores* (sic): *uma bio-política da população*. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida (FOUCAULT, 1999, p. 131, grifos do autor).

A integração da *anátomo-política do corpo* e da *bio-politica da população*, constituem o biopoder. O biopoder sempre ocasiona uma massificação, tendo em vista que suas regulações não se dirigem, em última instância, aos indivíduos isolados, mas à coletividade. Assim, os efeitos do biopoder são sempre efeitos de conjunto, coletivos; efeitos que se fazem sentir sobre a vida de uma população.

Ao exercer-se sobre a população, o biopoder não só lhe extrai saber mas, concomitantemente, intensifica a produção de novos saberes em torno da população.[31] Seus focos, são aqueles fenômenos que diretamente atingem e podem afetar a população. Daí decorre sua necessidade em criar mecanismos reguladores que lhe permitam "qualificar, medir, avaliar, hierarquizar" (FOUCAULT, 1999, p. 135) de modo que o *corpo-espécie* esteja sob constante controle... "explosão, portanto, de técnicas diversas e numerosas para obterem a sujeição dos corpos e o controle das populações" (Idem, p. 131)... intensificação ou massificação, portanto, da disciplina: "A biopolítica do corpo e a biopolítica da população compõem a espécie de relações de poder que marcam a atualidade. É pelas disciplinas do corpo e pelas regulações da população que se desenvolve o poder sobre a vida" (FONSECA, 2003, p. 91).

> [...] nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população. E gerir a população não queria dizer simplesmente gerir a massa coletiva dos fenômenos ou geri-los somente ao nível de seus resultados globais. Gerir a população significa geri-la em profundidade, minuciosamente, no detalhe. A idéia de um novo governo da população torna ainda mais agudo o problema do fundamento da soberania e ainda mais aguda a necessidade de desenvolver a disciplina. Devemos compreender as coisas não em termos de substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade disciplinar e desta por uma sociedade de governo. Trata-se de um triângulo: soberania-disciplina-gestão governamental, que tem na população seu alvo principal e nos dispositivos de segurança seus mecanismos essenciais (FOUCAULT, 1998g, p. 291).

Daí o biopoder e seus mecanismos de regulação não serem uma exclusividade do governo soberano, ou do governo disciplinar, ou do Estado governamental, mas encontrarem-se espraiados por aparatos institucionais estatais, infraestatais e paraestatais, como uma racionalidade política plástica adaptável a outras formas de *governamentalidade*: "Nessa era do biopoder, a administração dos corpos e a gestão calculista da vida supõe o desenvolvimento de técnicas disciplinares diversas para serem aplicadas a todos os lugares institucionais. Lugares esses em que a vida acontece" (FONSECA, 2003, p. 91).

---

[31] Neste aspecto, Foucault é enfático ao dizer: "Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamentos, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do 'poder-saber'" (FOUCAULT, 1997g, p. 19).

Em *O sujeito e o poder* Foucault chama a atenção para o fato de que o Estado moderno se constituiu em uma versátil e sofisticada "forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora"; uma forma de racionalidade política astuciosa que integrou, para governar as vidas singulares dos indivíduos e a coletividade de modo contínuo e permanente, "uma antiga tecnologia de poder, originada nas instituições cristãs, [chamada de] tecnologia de poder pastoral" (1995a, p. 236), "uma estranha tecnologia do poder, tratando a imensa maioria dos homens em rebanho com um punhado de pastores" (FOUCAULT, 2004c, p. 4): "Se o Estado é a forma política de um poder centralizado e centralizador, denominemos 'pastorado' (*pastorat*) o poder individualizador" (Idem, Ibidem p. 2).[32]

O poder pastoral é um tipo de poder, que no âmbito do cristianismo, "postula o princípio de que certos indivíduos podem, por sua qualidade religiosa, servir a outros não como príncipes, magistrados, profetas, adivinhos, benfeitores e educadores, mas como pastores" (FOUCAULT, 1995a, p. 237).

Ressalvadas as diferenciações, imbricações e contrastes do poder pastoral, concernentes ao pensamento político grego e ao pensamento religioso cristão - que Foucault desenvolve mais detidamente em *Omnes et singulatim* -, de modo geral este tipo de poder possui algumas peculiaridades.[33]

É um poder que, utilizado no interior das instituições eclesiásticas, objetiva assegurar a salvação individual das criaturas do grande pastor divino no outro mundo; ao pastor compete assegurar a salvação das almas de seu rebanho.

O pastor reúne, guia e conduz seu rebanho, mas o poder a si atribuído não é só o do comando: o pastor deve estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho. A benevolência e a abnegação constituem o devotamento do pastor em relação ao seu rebanho: *Tudo o que o pastor faz, ele o faz pelo bem de seu rebanho. É sua preocupação constante. Quando ele dorme,* ele *vigia*.

---

[32] "É no Oriente que o tema do poder pastoral ampliou-se – sobretudo na sociedade hebraica. Um certo número de traços marca esse tema: o poder do pastor se exerce menos sobre o território fixo do que sobre uma multidão em deslocamento em direção a um alvo; tem o papel de dar ao rebanho sua subsistência, de cuidar cotidianamente dele e de assegurar a sua salvação [...] é esse tipo de poder que foi introduzido no Ocidente pelo cristianismo e que tomou uma forma institucional no pastorado eclesiástico: o governo das almas se constitui na Igreja cristã como uma atividade central e douta, indispensável à salvação de todos e de cada um" (FOUCAULT, 1997c, p. 82).

[33] Estas peculiaridades foram aqui reunidas a partir das que Foucault apresenta tanto em *O sujeito e o poder* (1995a) quanto as que apresenta em *Omnes e singulatim* (2004c).

O poder pastoral é, de modo simultâneo, totalizante e individualizante: O pastor *não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular. Não se trata apenas de os salvar a todos, todos juntos, diante da aproximação do perigo. Tudo é questão de benevolência constante, individualizada e final. De benevolência constante, pois o pastor provê ao sustento de seu rebanho. De benevolência individualizada, também, pois o pastor cuida para que todas estas ovelhas, sem exceção, sejam saciadas e salvas. De benevolência final, pois o pastor tem um plano para seu rebanho*. O poder pastoral supõe atenção individual a cada membro do rebanho e, deste modo, por um paradoxo que lhe é intrínseco, ao rebanho todo.

O poder pastoral não se exerce sem o conhecimento das pessoas, sem o conhecimento do rebanho, pelo pastor, no conjunto e em detalhe. *O pastorado cristão pressupõe uma forma de conhecimento particular entre o pastor e cada uma das ovelhas. Tal conhecimento é particular. Ele individualiza. Não basta saber em que estado se encontra o rebanho. É necessário também conhecer o de cada ovelha.* À ovelha cumpre permitir *abrir-se inteiramente ao seu diretor – revelar-lhe as profundezas da alma.*

O poder pastoral *implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la. Deve saber o que passa na alma de cada um, conhecer seus pecados secretos, sua progressão no caminho da santidade*, da perfeição e da felicidade. Para perscrutar as profundezas da alma, o poder pastoral emprega como procedimento e como *técnica de si* para a produção da verdade individual a *conversão*, a *confissão*,[34] a *direção de consciência* e o *exame de consciência*:

> O indivíduo, durante muito tempo, foi autenticado pela referencia dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção) [direção de consciência]; posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo [exame de consciência]. A confissão da verdade inscreveu-se no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder.
> A obediência incondicional, o exame ininterrupto e a confissão exaustiva formam, portanto, um conjunto onde cada elemento implica os dois outros; a manifestação da verdade que se esconde no fundo de si mesma aparece

[34] Conforme Foucault, "a confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizada para produzir a verdade. Desde então nos tornamos uma sociedade singularmente confessanda. A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina, na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se os crimes, os pecados, os pensamentos e os desejos, confessam-se passado e sonhos, confessa-se a infância; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se a maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se – ou se é forçado a confessar quando a confissão não é espontânea ou imposta por algum imperativo interior, é extorquida; desencavam-na na alma ou arrancam-na ao corpo [...] O homem, no Ocidente, tornou-se um animal confidente" (FOUCAULT, 1999, p. 59; Cf. também FOUCAULT, 1997e).

> como uma peça indispensável ao governo dos homens uns pelos outros, tal como foi realizado nas instituições monásticas [...] a partir do século IV. Mas é preciso sublinhar que essa manifestação não tem a finalidade de estabelecer o domínio soberano de si sobre si; o que se espera dela, ao contrário, é a humildade e a mortificação, o distanciamento em relação a si e a constituição de uma relação a si que tende à destruição da forma do si (FOUCAULT, 1999, p. 58 e FOUCAULT, 1997e, p. 105).

Em suma, o poder pastoral é uma forma de poder "orientada para a salvação (por oposição ao poder político). É oblativa (por oposição ao princípio da soberania); é individualizante (por oposição ao poder jurídico); é co-extensiva à vida e constitui seu prolongamento; está ligada à produção da verdade – a verdade do próprio indivíduo" (FOUCAULT, 1995a, p. 237).

É da junção entre o Estado totalizador e o poder pastoral individualizante, que se configura a formação de um Estado governamental pastoral como uma nova racionalidade política preocupada não somente com a liberdade individual, mas em garantir, a este Estado, poderes para gerir a vida coletiva. De certo, "trata-se de um poder que individualiza, concedendo, por um paradoxo essencial, um valor tão grande a uma só de suas ovelhas quanto ao rebanho inteiro" (FOUCAULT, 1997c, p. 82). E, de certa maneira, "podemos considerar o Estado como a matriz moderna da individualização ou uma nova forma de poder pastoral" (FOUCAULT, 1995a, p. 237).

> E isto implica que o poder do tipo pastoral, que durante séculos – por mais de um milênio – foi associado a uma instituição religiosa definida, ampliou-se subitamente por todo o corpo social; encontrou apoio numa multiplicidade de instituições. E, em vez de um poder pastoral e de um poder político, mais ou menos ligados um ao outro, mais ou menos rivais, havia uma "tática" individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria; da educação e dos empregadores (Idem, p. 238).

Esta nova configuração é decorrente das transformações que, em sua forma eclesiástica tradicional, o poder pastoral sofreu no decorrer dos séculos XVII e XVIII. Associado ao aparelho administrativo do Estado moderno, os antigos objetivos do poder pastoral são transformados em objetivos mundanos: trata-se de assegurar a salvação do povo neste mundo – garantia de saúde, segurança, educação, riqueza, bem-estar. Apesar de enfraquecido em sua forma tradicional, o poder pastoral, num processo concomitante de multiplicação e reforço de suas funções e agentes, se alastra por múltiplas instituições públicas e empreendimentos privados de natureza filantrópica. Neste processo de governamentalização do poder pastoral, o foco de sua atenção concentrou-se no "desenvolvimento do saber sobre o homem em torno de dois pólos: um globalizador e

quantitativo, concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo" (FOUCAULT, 1995a, p. 238).

A governamentalização do poder pastoral, ou seja, a articulação entre o pastorado cristão e o poder político do Estado moderno[35], não se fez sem a preocupação constante com o governo dos outros e o governo de si. Neste processo de governamentalização, as relações de poder estabelecidas não são simplesmente um tipo de relação "entre 'parceiros' individuais ou coletivos; é um modo de ação de alguns sobre outros [...] só há poder exercido por 'uns' sobre os 'outros' " (FOUCAULT, 1995a, p. 242). Assim, o exercício do poder

> [...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir [...] O exercício do poder consiste em "conduzir condutas" e em ordenar a probabilidade [...] O exercício do poder não é um fato bruto, um dado institucional, nem uma estrutura que se mantém ou se quebra: ele se elabora, se transforma, se organiza, se dota de procedimentos mais ou menos ajustados (FOUCAULT, 1995a, p. 243, 244 e 247).

Vê-se, então, como um problema político e econômico da população, surgido no século XVI, passa a ser considerado como um problema de gestão governamental do Estado moderno, se complexificando e tornando-se um problema de *governo* que perdura até nossos dias.

Se por *governo* podia-se entender a "atividade que consiste em dirigir a conduta dos homens em quadros e com instrumentos estatais" (FOUCAULT, 1997d, p.90), logo a questão toma amplitude e o *governo* passa a ser dimensionado no sentido de ser ou referir-se a "técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens. Governo das crianças, governo das almas ou das consciências, governo de uma casa, de um Estado ou de si mesmo" (FOUCAULT, 1997e, p. 101), ou, conforme formulação semelhante:

> Devemos deixar para este termo a significação bastante ampla que tinha no século XVI. Ele não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não apenas recobria formas instituídas e legitimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação

[35] Ao combinar estes dois jogos, "o joga da cidade e do cidadão e o jogo do pastor e do rebanho – no que denominamos os Estados modernos, nossas sociedades revelaram-se verdadeiramente demoníacas" (FOUCAULT, 2004c, p. 9).

> dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (FOUCAULT, 1995a, p. 244).

Então se pode dizer que o quadro geral no qual se inscrevem as formas de governamentalidade é o conjunto de desenvolvimentos da racionalidade política do Estado moderno, ou seja, o conjunto de formulações em torno da problemática da população e da noção de *governo* que se pôde problematizar a partir da temática do biopoder, da biopolítica, do poder disciplinar e do poder pastoral; são os desdobramentos relativos a estas problematizações que constituem a governamentalidade, ao que "[...] devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo [aí envolvidas] compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno destas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética" (FOUCAULT, 2004, p. 307).

Positivamente, a temática da governamentalidade desenvolvida por Foucault põe em jogo uma problemática que propõe questões a respeito de como o poder é exercido, a respeito do *como* do governo. A problemática da governamentalidade proporciona a crítica e a "rejeição da análise centrada no Estado" que tende a "superavaliar o problema do Estado e reduzi-lo a uma unidade ou condição singular baseada em certa funcionalidade" (PETERS, MARSHALL e FITZSMONS, 2004, p. 79) que seria determinante sobre todas as questões de ordem econômica, política, social, educacional e da qual todas estas questões derivariam; mas Foucault chama a atenção para o fato de que as

> [...] formas e os lugares de "governo" dos homens uns pelos outros são múltiplos numa sociedade: superpõem-se, entrecruzam-se, limitam-se e anulam-se, em certos casos, e reforçam-se em outros. É certo que o Estado nas sociedades contemporâneas não é simplesmente uma das formas ou um dos lugares – ainda que seja o mais importante – de exercício do poder, mas que, de um certo modo, todos os outros tipos de relação de poder a ele se referem. Porém, não porque cada um dele derive. Mas, antes, porque se produziu uma estatização contínua das relações de poder (apesar de não ter tomado a mesma forma na ordem pedagógica, judiciária, econômica, familiar). Ao nos referirmos ao sentido estrito da palavra "governo", poderíamos dizer que as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado (FOUCAULT, 1995a, p. 247).

O *como* do governo ou como o poder é exercido sobre o sujeito ou, ainda, como a governamentalidade é exercida pode ser descrita através da análise das relações de poder. A concepção de poder colocada em jogo pela noção de governamentalidade se contrapõe à concepção do poder estatal e soberano como uma forma repressiva e negativa do poder. "A concepção limitada do poder como um fenômeno inibitório e institucional não consegue

explicar de maneira adequada a variedade de relações de poder que permeiam o corpo, [...] o discurso" (PETERS, MARSHALL e FITZSMONS, 2004, p. 80).

Seguindo ainda a problemática da governamentalidade, com sua ênfase no *como* do governo (o governo de si mesmo – conduta pessoal -, o governo das almas – a doutrina pastoral), podemos perscrutar que espécie de racionalidade pedagógica presidiu a reestruturação curricular do curso de pedagogia da UFPA, que espécies de aparatos e saberes governamentais tornaram possível tal reestruturação e de que modo saberes e aparatos pedagógicos "governamentais" – pois se trata de uma gestão governamental pedagógica - foram utilizados como base legitimadora permitindo, ao envolver toda uma coletividade acadêmica, redesenhar o curso de pedagogia.

Neste âmbito, quando a questão pedagógica se configura como uma estrutura governamentalizada, recorre-se sempre a técnicas e estratégias múltiplas que otimizem o governo dos sujeitos pedagógicos; recorre-se sempre a um grupo de especialistas que poderão colocar em jogo as técnicas e as estratégias que permitirão gerenciar as pessoas e controlar, regular, coordenar o "processo pedagógico", visando otimizar os resultados planejados e pretendidos para esta coletividade. E assim os sujeitos pedagógicos, ao constituírem-se em uma população de sujeitos específicos, tornam-se matéria a ser governada, a ser conduzida por um punhado de *experts*, pois, estes bem sabem que para se governar uma população

> [...] é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis, explicá-los de acordo com certos esquemas explicativos. O governo depende, pois, de verdade que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam pensável, calculável e praticável (ROSE, 1999, p. 37).

A partir da articulação apresentada por Foucault entre governamentalidade e poder político, e para repetir uma passagem já citada neste trabalho, podemos "retomar num outro aspecto a questão da 'governamentalidade': *o governo de si por si na sua articulação com as relações com o outro* (como é encontrado na pedagogia, nos conselhos de conduta, na direção espiritual, na prescrição dos modelos de vida etc.)" (FOUCAULT, 1997b, p. 111, grifos meus), enfim, articular governamentalidade e técnicas de si.

> [...] se considerarmos a questão do poder, do poder político, situando-a na questão mais geral da governamentalidade – entendida a governamentalidade como um campo estratégico de relações de poder, no sentido mais amplo do termo, e não meramente político, entendida pois como um campo estratégico de relações de poder no que elas têm de móvel, trasformável, reversível -, então, a reflexão sobre a noção de governamentalidade, penso eu, não pode deixar de passar, teórica e

> praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo. [...] a análise da governamentalidade – isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis – deve referir-se a uma ética do sujeito definida pela relação de si para consigo (FOUCAULT, 2004, p. 306 - 307).

A governamentalidade como o poder político, na dimensão acima explicitada por Foucault, é não-localizável; não é propriedade de alguém; é um dispositivo que como o poder circula no tecido social; é um dispositivo que como as regras "são feitas para servir a isto ou aquilo [...] podem ser burladas ao sabor da vontade de uns e de outros [...] de quem se disfarçar para pervertê-las, utilizá-las ao inverso e voltá-las contra aqueles que as tinham imposto" (FOUCAULT, 1998b, p. 25).

Segundo uma das muitas formulações que podemos encontrar em seus escritos do *domínio ético* de investigações, por técnicas de si, Foucault entende "os procedimentos, que, sem, dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si" (FOUCAULT, 1997b, p. 109).

"Técnicas de si", "tecnologias de si", "artes de existência", "estéticas da existência", "prática moral" são todas expressões utilizadas por Foucault para se referir a estes processos de conhecimento e domínio de si por si "através dos quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito" (FOUCAULT, 2001, p.11), procedendo a uma "hermenêutica de si", à uma "decodificação de si mesmo". Todas estas expressões se referem a

> [...] práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. Essas "artes de existência", essas técnicas de si, perderam, sem dúvida, uma certa parte de sua importância e de sua autonomia quando, com o cristianismo, foram integradas no exercício de um poder pastoral e, mais tarde, em práticas de tipo educativo, médico ou psicológico (Idem, p.15).

Na Antiguidade clássica, estas práticas se referiam "àquilo que se chamava freqüentemente, em grego, *epimeleïa heautou*; em latim, *cura sui*" (FOUCAULT, 1997f, p. 119), expressões que traduzem o princípio do *cuidado de si*. Este princípio, entre os gregos, esteve associado a outro principio: o *Gnôthi seauton,* o conhecimento de si.

> Esse princípio de "ocupar de si", de "cuidar de si mesmo", é, sem dúvida, a nosso ver, obscurecido pelo brilho do *Gnôthi seauton*. Mas é preciso lembrar que a regra de ter de se conhecer a si mesmo foi regularmente associada ao tema do cuidado de si. Na cultura antiga como um todo, é fácil encontrar

> testemunhos da importância dada ao "cuidado de si" e de sua conexão com o tema do conhecimento de si (FOUCAULT, 1997f, p. 119).

É entre esses dois princípios que Foucault problematiza a existência, na Antiguidade clássica, com reverberações no ascetismo cristão, de uma cultura de si e a aplicação das técnicas de si baseada nestes dois preceitos de relacionamento com o outro e consigo mesmo: o principio délfico *conhece-te a ti mesmo* e o princípio ascético *cuidar de si mesmo*. No Resumo do Curso "A hermenêutica do sujeito" (1997f), Foucault dedica especial atenção à analise do princípio do cuidado de si entre os gregos e os latinos.

Entretanto, é em *A técnica de si* (2004d, p. 2) que Foucault manifesta sua preocupação em estudar as "técnicas específicas das quais os homens se utilizam para compreenderem aquilo que são". Neste texto, Foucault apresenta quatro grupos de técnicas que os homens utilizam para decifrarem a si mesmos:

> 1) as técnicas de produção graças as quais podemos produzir, transformar e manipular objetos; 2) as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação; 3) as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; 4) as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT, 2004d, p. 2).

Destaca ainda que o encontro entre as técnicas de dominação dos outros e as técnicas de si caracterizam a *governamentalidade* como "superfície de contato em se juntam a maneira de conduzir os indivíduos e a maneira pela qual eles se conduzem" (apud GROS, 2004, p. 637).

Há aqui um significativo deslocamento na questão do *governo*, e o significado inicial atribuído por Foucault à governamentalidade (Cf.1998g) passa a articular-se à questão das técnicas de si como uma modalidade de governo de si, ou de modo mais amplo, passa a articular-se às técnicas de dominação dos outros com as técnicas de si ou de dominação de si por si mesmo.

É nesta "relação consigo", na experiência que o sujeito faz de si mesmo, que a subjetividade é constituída. O processo de subjetivação se dá em função das técnicas de si.

Podemos encontrar muitos destes procedimentos operando, historicamente, no espaço pedagógico e em inúmeros outros espaços institucionais; eles se configuram em experiências, técnicas, exercícios, através dos quais o sujeito é instado a observar-se, a

decifrar-se, a avaliar-se, a julgar-se, a "governar-se", a constituir-se como sujeito de experiência e como lugar da produção da verdade. Nesse processo, a experiência, como técnica elaborada, como tecnologia de si, é entendida como o cuidado que o sujeito deve ter consigo mesmo: o "cuidado de si" - ou esta "experiência de si" de que fala Larrosa:

> [...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (2002, p. 43).

Certamente o domínio das "práticas pedagógicas" é um domínio privilegiado onde este governo de si se mostra de modo preponderante. Não deixa de ser curioso o fato de que este "governo de si, com as técnicas que lhe são próprias, toma lugar 'entre' as instituições pedagógicas e as religiões da salvação. [...] Não se pode considerar que pedagogia, governo de si e salvação constituam três domínios perfeitamente distintos e que [operam] com noções e métodos diferentes; de fato, entre um e outro [há] muitas trocas e uma continuidade certa" (FOUCAULT, 1997b, p. 112). Assim,

> [...] a pedagogia não pode ser vista como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento e de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da auto-estima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da auto-regulação, etc., mas como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular (LARROSA, 2002, p. 57).

Acredito que seja um aspecto importante nas investigações curriculares voltar o olhar para aquilo que um currículo pode fazer a um indivíduo ou permitir que ele faça a si mesmo enquanto "sujeito de experiência moral", de uma moral pedagógica, como modo de subjetivação. Creio, como Silva, que, ao deslocarmos

> [...] a ênfase do sujeito para a subjetivação, estaremos pensando no sujeito – se é que ainda podemos reter a palavra – não como a origem transcendental do pensamento e da ação, mas como uma montagem, como uma verdadeira invenção. Estaremos abrindo a possibilidade de deixar de pensar tanto o "sujeito" quanto o "currículo" como elementos isolados, de pensar um como causa do outro, um como efeito do outro, para pensá-los como reunidos em uma esdrúxula, mas efetiva combinação: currículo + eu + conhecimento + texto + ... + x. Fica difícil aí saber quem origina o quê (SILVA, 2001, p.12).

Uma prática moral pedagógica não prescinde da colocação em operação de dispositivos de governamentalidade que visem a reforçá-la. Ela instrumentaliza, fornece meios operacionais para que se fortaleça e efetive, num processo concomitante, o discurso educacional que a torna possível. Tanto investimento não tem outro objetivo a não ser produzir experiências morais nas quais seja possível capturar o sujeito pedagógico e permitir que ele dobre-se sobre si mesmo em uma relação governável de si para consigo ou de uns pelos outros.

Daí a aplicação de diferenciadas técnicas ou exercícios de si, que implicam algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo, tais como a confissão, o exame de consciência, a direção de consciência, e aquelas presentes na pedagogia, sob outras denominações, como, por exemplo, a "auto-avaliação", "autoconhecimento", "auto-estima", "autocontrole", "autoconfiança", "autonomia", "auto-regulação", "autodisciplina" (LARROSA, 2002). Atravessando todas elas, o exame e a confissão. Todavia, Foucault observa que

> Quaisquer que sejam estes exercícios, uma coisa merece ser observada, é que todos eles são praticados em referência a situações que o sujeito também poderá ter de afrontar: é, portanto, o indivíduo como sujeito de ação, de ação racional e moralmente admissível, que se trata de constituir. O fato de que toda esta arte da vida esteja centrada em torno da questão da relação consigo não deve iludir: o tema da conversão a si não deve ser interpretado como uma deserção do âmbito da atividade, mas antes como a busca do que permite manter a relação de si para consigo como princípio, regra das relações com as coisas, com os acontecimentos e com o mundo (apud GROS, 2004, p. 651).

No que diz respeito a esta relação do sujeito consigo mesmo, chamada também de ética por Foucault, ou seja, "a maneira pela qual o indivíduo deve se constituir a si mesmo como o sujeito moral de suas próprias ações" (FOUCAULT, 1995, p. 263), são destacados pelo autor, quatro aspectos:

> [...] o primeiro aspecto responde à questão: qual o aspecto ou a parte de mim ou do meu comportamento relacionado à conduta moral? [...] Isto é o que eu chamo de substância ética [a matéria a ser trabalhada pela ética] [...]. O segundo aspecto é o que eu chamo modo de sujeição, isto é, a maneira pela qual as pessoas são chamadas ou incitadas a reconhecer suas obrigações morais [...] O terceiro é: quais são os meios pelos quais podemos nos modificar para nos tornarmos sujeitos éticos? [...] O terceiro aspecto chamo prática de si ou ascetismo – ascetismo num sentido bastante amplo [...] O quarto aspecto é: qual é o tipo de ser que aspiramos quando nos comportamos de acordo com a moral? [...] Eis o que eu chamo de teleologia. Aquilo que chamamos moral é o comportamento efetivo das pessoas; há os códigos e há este tipo de relação consigo mesmo que compreende os quatro outros aspectos citados (FOUCAULT, 1995, p. 263 a 265).

De maneira mais detalhada, no terceiro item da Introdução de o *Uso dos Prazeres*, Foucault desenvolve as implicações entre a moral ou a experiência moral e as práticas de si. Como na síntese acima não há detalhes a respeito do que Foucault entende por moral, creio ser oportuno deter-me ainda um pouco sobre esta questão, muito embora, considere contemplada a questão dos quatro aspectos ou as "diferentes maneiras de se 'conduzir' moralmente" (2001, p. 27).

> Por "moral" entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. [...] por "moral" entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores [...] Em suma, para ser dita "moral" uma ação não deve se reduzir a um ato ou a uma série de atos conformes a uma regra, lei ou valor. É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; essa relação não é simplesmente "consciência de si", mas constituição de si enquanto "sujeito moral", na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, define sua posição em relação ao preceito que respeita, estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, age sobre si mesmo, procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se (FOUCAULT, 2001, p. 26 e 28).

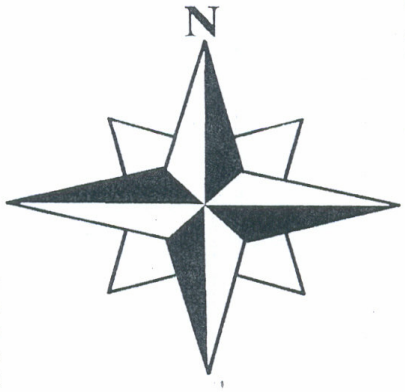
A partir destas discussões, de certo sumárias, acredito ser possível direcionar o olhar para a questão pedagógica e procurar dar sentido àquelas noções que Foucault utilizou em outros campos de análise. Tentar operacionalizar com elas uma analítica da constituição moral do sujeito pedagógico, mesmo considerando a advertência de Foucault em relação à dificuldade de se empreender a análise das técnicas de si - e já aceitando o desafio -, muito embora elas possam ser facilmente identificadas apesar de sua aparente invisibilidade.

> As técnicas de si, creio eu, podem ser encontradas em todas as culturas de formas diferentes. Devemos questionar as técnicas de si exatamente do mesmo modo como é necessário estudar e comparar as diferentes técnicas de produção de objetos e de direção dos homens pelos homens através do governo. O que torna a análise de si difícil são duas coisas: primeiro, as técnicas de si não exigem o mesmo aparelho material que a produção de objetos e são, portanto, técnicas freqüentemente invisíveis. Segundo, são freqüentemente ligadas às técnicas de direção dos outros. Por exemplo, se tomamos as instituições educacionais, compreendemos que alguém está governando outros e ensinando-lhes a governar-se (FOUCAULT, 1995, p. 276).

FIQUE "PLUGADO" NA PROGRAMAÇÃO

Coloque o **II Seminário de Avaliação** na tua agenda.

No dia 03/09 a partir das 14:30 horas lá no Auditório Setorial Profissional da UFPA teremos a abertura do Evento onde será realizada uma **Retrospectiva Histórica do Centro de Educação e do Curso de Pedagogia**. Às 15 horas será a vez da **Mesa Redonda "Expectativas de Formação do Profissional de Educação"**, tendo como conferencista a Profª Drª Violeta Loureiro (Diretora de Ensino da SEDUC) . Debatendo com ela estarão as professoras Ana Tancredi Carvalho (Diretora do CE/UFPA), Ivanilde Apoluceno (Diretora do Centro de Educação e Ciências sociais da UEPA), Ana Célia Baia (Coordenadora do Curso de Pedagogia da UNAMA) e Helena Freitas (Coordenadora Nacional da ANFOPE). Não se esqueça que às 18 horas se reunirão nas salas de aulas dos blocos E e F os Grupos de Trabalho de Avaliação da noite.



Em prosseguimento as atividades, às 8:30 horas do dia 04/09 vamos ter uma Projeção de Vídeo cujo assunto é uma palestra ministrada pelo Professor Gaudêncio Frigotto. Os Grupos de Trabalho de Avaliação do período da manhã iniciarão suas atividades às 9:30 horas nos blocos E e F, enquanto que no Auditório do Centro de Educação se reunirá o Grupo de Trabalho formado pelos funcionários. As atividades do período da tarde terão início às 14:30 horas com a Conferência da Professora Drª Helena Freitas cujo titulo é "Formação do Educador: Tendências e Perspectivas", este evento está previsto para ser realizado no Auditório Setorial Profissional. Ainda neste dia, teremos às 16 horas a primeira reunião dos Grupos de Trabalho de Avaliação do período da tarde e às 18 horas a segunda reunião do Grupo de Trabalho de Avaliação da noite.

O último dia de programação será o 05/09. Às 8:30 horas teremos a segunda reunião do Grupo de Avaliação do período da manhã. Pela parte da tarde teremos às 14:30 horas uma Projeção de Vídeo com a Palestra do Professor Dr Pablo Gentille. Os Grupos de Trabalho de Avaliação do período da tarde se reunirão às 15 horas. A última programação terá início as 17 horas com a apresentação dos relatórios dos Grupos de Trabalho.

E aí, você vai ~~vais~~ perder a oportunidade de participar de todas essas atividades?

*

Divulgação da Programação do **II Seminário de Avaliação do Centro de Educação: Um Projeto Político-Pedagógico em Construção**. Realizado no período de 03 a 05 de setembro de 1996. A figura utilizada sinaliza para os encaminhamentos, dados pelos corifeus da pedagogia, às atividades do **Seminário**. Sinaliza o "norte" a ser seguido pelo **Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA** bem como os mecanismos de constituição de subjetividade docente a serem colocados em operação no processo de avaliação do Curso.

SOBRE O *CORPUS* EMPÍRICO

> *A mutação capital que, segundo Foucault, passa-se no campo da história, é a mudança da sua posição em relação ao documento: ela considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim, organizá-lo, recortá-lo, distribui-lo, reparti-lo em níveis, estabelecendo séries, distinguindo o que é pertinente do que não é, identificando elementos, definindo unidades, descrevendo relações (*MARTINS*, 2002, p. 86).*

1 SITUANDO O *CORPUSBB*

1.1 As condições de possibilidade discursivas: a ANFOPE e a produção do discurso pedagógico sobre formação de professores

> *Afinal, não é um dos traços fundamentais da nossa sociedade que o destino tome a forma da relação com o poder, da luta com ou contra ele? O ponto mais intenso das vidas, aquele em que se concentra sua energia, é realmente onde elas se chocam com o poder, se debatem contra ele, tentam utilizar suas forças ou escapar às suas armadilhas* (FOUCAULT *in* ERIBON, 1996, p.158).

A narrativa de um começo

Em dois textos, em que procura registrar, no Brasil, a trajetória do movimento de reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação, Iria Brzezinski (1992; 1996)[36], busca reconstituir a gênese de tal trajetória tomando o período de 1980 a 1992, para demarcar a história do Movimento de constituição da ANFOPE (Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação) como o elemento unificador daquele Movimento.

A produção destes textos manifesta também a arena de lutas, o embate pelo prevalecimento de uma política de significação que se estabeleceu em torno de enunciados como "professor", "docente", "educador", "profissional da educação" que demarcam as condições políticas de possibilidade do debate em torno da formação de professores, iniciada no Brasil nos anos de 1970. A definição das datas diz respeito, respectivamente, à formação do **Comitê Pró-Formação do Educador** e à realização do primeiro encontro nacional sob a responsabilidade da ANFOPE. Esta passa a receber tal denominação a partir de 1990 e se torna amplamente reconhecida com a realização do VI Encontro Nacional da entidade, em 1992.

[36] No que pese não ser objeto *stricto* de minha análise, mas se constituírem como campo de presença discursiva, considero importante abordá-los a título de configuração da panorâmica histórica e social ou das condições políticas de produção do discurso pedagógico sobre formação de professores, para só então poder inserir-me diretamente nos documentos, enquanto conjunto de enunciados, que tomo como objetos empíricos desta investigação. É oportuno destacar, também, que no ano de 1992, a professora Iria Brzezinski assumia o cargo de Vice-presidente da ANFOPE, ocupando, portanto, uma importante posição na ordem do discurso pedagógico brasileiro sobre formação de professores.

A partir desta data, a ANFOPE constitui-se, historicamente, como eixo articulador, produtor e propulsor de discursos sobre reformulação curricular dos cursos de formação de profissionais da educação e do Curso de Pedagogia e conseqüentemente dos discursos sobre formação de professores que tiveram e têm ressonância em Faculdades e Centros de Educação de diversas IES brasileiras, dentre os quais o Centro de Educação da UFPA.

Como se pode ler no Documento Final do encontro do referido ano, o VI Encontro Nacional se constituiu num *marco histórico* entre dois períodos na trajetória do movimento de reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: "Este VI Encontro Nacional encerra este período de reorganização e abre um novo: o da *consolidação da ANFOPE como entidade nacional responsável pela articulação do debate em torno da questão da formação do educador*" (ANFOPE, 1992, p. 7, grifos meus).

Para compreendermos este processo de consolidação da ANFOPE, e mesmo para efetuarmos uma analítica do discurso sobre formação de professores, construído por tal entidade, vamos seguir um pouco o percurso histórico traçado por Brzezinski. Segundo esta autora, apesar de sua existência jurídica datar de julho de 1990, a origem da ANFOPE remonta a 1980, com a realização da I Conferência Brasileira de Educação, ocasião em que se instala o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. Ressalte-se que este Comitê foi criado "diante da necessidade de mobilização de professores e alunos para reformular o Curso de Pedagogia no Brasil" (BRZEZINSKI, 1992, p.77). E, ainda, que esta mobilização buscava promover

> [...] a articulação das forças intelectuais das instituições educacionais, associações científicas, entidades sindicais e estudantis contra as imposições da legislação oficial autoritária que fragmenta a formação do educador em todos os seus níveis (BRZEZINSKI, 1992, p. 74).

O Curso de Pedagogia, nesse momento, era objeto de um processo de reformulação iniciado pelo CFE (Conselho Federal de Educação) no ano de 1975, através das Indicações nºs. 67 e 68 de autoria do Professor Valnir Chagas; em 1976, este mesmo professor propõe as Indicações nºs. 70 e 71. Nestas Indicações, a perspectiva geral era a de formar o especialista no professor.

> [...] o especialista era o profissional atuante, naquela ocasião, nas escolas de 1º e 2º graus do sistema nacional de ensino, após ser formado em cursos de Pedagogia que, de modo geral, relegavam ao segundo plano o magistério e formavam, em nível de graduação, o Orientador Educacional (OE), o Supervisor Escolar (SE) e o Administrador Escolar (AE) (Idem, Ibidem).

Houve uma oposição enfática a tais Indicações, haja vista a preocupação dos educadores "com a formação do pedagogo, tendo como base de identidade [...] a docência", e entendiam que "a formação proposta pelas Indicações mencionadas tornaria mais precária, ainda, essa formação" (BRZEZINSKI, 1992, p. 76), o que configurou para os movimentos sociais um processo de "esterilização intelectual em virtude de práticas tecnicistas" que tais Indicações preconizavam. Assim, a defesa dos educadores envolvidos com as reformulações do Curso de Pedagogia, era "[...] a de que o pedagogo, realmente formado para ser professor em nível de graduação, deveria ser capaz de exercer as atividades específicas, conforme as exigências da complexidade da escola. Neste sentido, a bandeira de luta contra a formação de especialista no professor (preconizado por Chagas) era de que a formação do pedagogo deveria propiciar ao educador tanto a formação do especialista, quanto a do professor" (Idem, Ibidem, p. 76).

Para contemporizar esse conflito, o MEC, através da Sesu (Secretaria de Ensino Superior), iniciou um processo de consulta a algumas faculdades instigando-as a reverem seus cursos de formação sob o tema da Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação. Em 1981, agilizados pelo Sesu/MEC são realizados sete seminários regionais e outras discussões para convergir para o encontro nacional. Embora todos os setores aparentemente rejeitassem o "pacote pedagógico" esquematizado por Chagas, os documentos oficiais da época apontavam a necessidade de adotar este esquema, ainda em "caráter provisório".

> As reformulações propostas pelas referidas indicações tinham raízes, por um lado, na indefinição dos conteúdos básicos do currículo, portanto, na falta de especificidade do curso dado ser a pedagogia campo de aplicação de outras ciências e, por outro lado, no reducionismo simplista da tendência legal (a partir de 1969) de "treinar" pedagogos para desempenharem algumas tarefas não docentes na escola (BRZEZINSKI, 1996, p. 82).

A imposição dessas mudanças foi justificada desde o Aviso Circular de 1979 (ministerial) que auferia duras críticas ao currículo de formação com a transferência da responsabilidade pela "má formação" às IES (Instituições de Ensino Superior). A década de 80 foi de intensa mobilização em torno do movimento de reformulação. Esse ânimo de reorganização corrobora para a constituição de outro ideário de formação que combatia o reformismo e buscava construir e definir novos princípios norteadores para a formação dos professores.

> Nesse processo, a questão da formação política, motivada por acontecimentos históricos importantes como eleições direta por exemplo, era

> o que parecia faltar nos professores. Passa-se, então, a discutir com mais freqüência a dimensão política do fazer docente, a criticar os cursos de treinamento e aperfeiçoamento, assim como a exigir o engajamento político, às vezes partidário, do professor (ARAÚJO, 1996, p. 11).

O MEC, através do IRHJP (Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro), fazia uso das palavras de ordem dos educadores em seu discurso acerca da temática. O SESU produziu o *Documento Gerador* posto às IES como estímulo inicial às discussões sobre reformulação, o que evidencia uma estratégia discursiva e política do MEC no controle do processo de discussão e produção dessas reformulações.

Os documentos que serviram de consulta para tal elaboração desqualificava os cursos de formação e apontavam a ausência de identidade, cuja indefinição dificultava a formulação de conteúdos curriculares. A imposição da formação do especialista no professor apontava para a gradativa extinção do curso de pedagogia e conseqüentemente para a transitoriedade do Magistério Médio. Nesse contexto, que apontava a necessidade urgente de reformular os cursos de pedagogia, foi criado o Comitê Nacional Pró-reformulação dos Cursos de Formação dos educadores no país. A instalação do Comitê marcou o distanciamento entre posições e o agravamento das tensões entre educadores e MEC, o qual exigia eficiência e produtividade na condução da reformulação.

Tal discórdia evidencia uma fissura na unidade do discurso em torno da formação, consolidando o divórcio de interesse entre a sociedade civil e o Estado, apesar do aparente acordo discursivo em torno da questão evidenciar uma "atrofia dos fundamentos teóricos dos cursos de formação e conseqüentemente atomização e fragmentação dos currículos [que] delineavam uma inadequada formação do profissional para atuar na escola" (BRZEZINSKI, 1992, p. 77), tanto do ponto de vista dos movimentos sociais, quanto dos órgãos oficiais.

A condução pelo MEC das discussões pertinentes ao processo de reformulação favoreceu o uso de interpretações enviesadas sobre a mobilização dos educadores. Com a ruptura entre eles, o MEC trabalhou na perspectiva de alijar o movimento docente das discussões, boicotando/cerceando financeiramente a realização dos encontros nacionais, até porque com a elaboração do Documento-Síntese dos encontros regionais, oficialmente encerravam-se as atividades do Projeto de reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos.

Por um lado, o MEC pretendia imprimir às propostas de reformulação os fundamentos do desenvolvimentismo, do racionalismo instrumental e da teoria do capital

humano e divisão social do trabalho. Por outro lado, os educadores entusiasmados pelo clima da redemocratização combatiam as proposições arbitrárias daquele órgão através do fortalecimento de entidades de resistência para mobilizar discussões e defender ou criar outra proposta que enfatizasse a formação de uma *consciência coletiva* da categoria profissional docente.

Com isso houve a necessidade de superação da estrutura do Comitê e sua transformação em 1983 em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Os anos de 1985 e 1986 foram de extensa mobilização em torno da construção de uma proposta democrática de reformulação. Houve divergências internas e discutia-se a unificação do movimento com outras entidades. Além disso, a academia não reconhecia nas atividades da Comissão um caráter acadêmico-científico e a considerava um movimento de ativismo político. Também o Parecer nº 161/1986 cuja relatora foi Eurides Brito da Silva criticava o movimento e suas "propostas genéricas".

Há, naquele contexto, a necessidade da Comissão mostrar a sua própria produção científica. No período de 1986 a 1988 realiza uma pesquisa sobre reformulação curricular dos cursos de formação. Ainda em 1988 ocorre uma estagnação do movimento agravada pelas divergências internas de unificar ou não com outras entidades científicas e associações de classe e pela necessidade de reorganização e revisão da natureza e papel da Comissão, o que ocorre em 1989 no IV Encontro Nacional realizado em caráter extraordinário para definir os novos rumos do movimento.

> As ações mobilizadoras e de organização revigoram-se e o trabalho integrado com as entidades científicas e associações de classe se concretizou. A partir desse encontro expandiu-se a ação da Comissão Nacional abrindo mais uma frente de luta como entidade integrante do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (BRZEZINSKI, 1992, p. 198).

Nesse encontro notificou-se a evolução do movimento com o prenúncio de uma nova etapa de mudanças representada pela proposição de transformar a Comissão Nacional em Associação para que assumisse características mais formais e permanentes. Isso ocorreu durante a Assembléia Geral do V Encontro Nacional de Belo Horizonte em 26 de julho de 1990, quando foi criada a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que ficou responsável pela articulação do debate em torno da questão da formação para fazer frente às críticas e proposições arbitrárias do MEC/CFE, e às próprias necessidades de redefinição dos cursos de formação.

A atuação do movimento docente desde sua configuração como Comitê sempre foi marcada pela oposição e resistência às arbitrariedades oriundas dos órgãos oficiais. Especialmente na década de 1980 ocorreram intensas mobilizações por um ordenamento legal na área educacional (BUJES, 2002). Desde a década de 1970 as políticas educacionais sinalizavam para um ordenamento e controle dos processos de reestruturação dos cursos de formação, evidenciados, por exemplo, pelas indicações de Chagas e suas orientações gerais de formação do especialista.

Começa uma batalha ora explícita, ora implícita no plano da linguagem entre as proposições do MEC/CFE e as oriundas da sociedade civil organizada: "Encontra-se aí uma aparente identidade de discursos a favor da educação geral e do da formação do educador. Trata-se de reavaliarmos criticamente a relação educação-ciência-tecnologia e também estarmos atentos aos projetos políticos que informam os vários discursos" (ANFOPE, 1992, p. 18).

Ambas as proposições também reconheciam a urgência e necessidade das redefinições no campo da formação docente e a necessidade de rediscutir o papel da escola. Durante a reorganização do movimento, três preocupações constituíram-se em foco de discussão: a revisão e ampliação dos princípios gerais das reformulações; a construção de parâmetros mínimos para uma Base Comum Nacional e as proposições para a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), buscando soluções para problemas identificados em anos de discussão como a desestruturação das agências formadoras, a dispersão dos currículos, a ausência de identidade comum a pedagogos e licenciados e a orientação tecnicista a que estavam vinculadas até então (PROJETO, 1994).

O movimento de reestruturação dos cursos de formação de professores articula-se ao movimento global de reorganização da sociedade brasileira, na qual instalou-se uma crise de hegemonia em virtude da enorme dívida social contraída progressivamente pelo regime autoritário generalizado, entre outros fatores, pelas altas taxas de analfabetismos.

Houve uma ruptura de pactos estabelecidos entre os setores dominantes no pós-64 que impulsionou o processo de "abertura democrática" representada pela reorganização do Estado e mudança no regime político. Entretanto, Brzezinski (1996), ressalva que a "redemocratização" significou uma retirada estratégica sem rupturas estruturais profundas, uma vez que ocorreu uma auto-preservação do poder instituído. Este, por sua vez, procurou cooptar os movimentos sociais para garantir a continuidade da governabilidade,

principalmente após o agravamento da crise política na qual o governo central perdera de modo crescente sua legitimação na condução da redemocratização do país.

Neste intervalo, eclode em âmbito nacional o discurso dos direitos. O Estado se articula e se opõe às outras partes, ora pela formação de alianças, ora pela imposição normativa, evidenciando uma batalha que "envolve vários centros de poder que se agrupam e reagrupam segundo interesses momentâneos e reivindicações que sofrem periódicas transformações" (BUJES, 2002, p. 102). O poder central, pressionado pela explosão vigorosa dos movimentos reivindicatórios da sociedade civil organizada em torno das propostas de melhoria da qualidade de vida, e pelas mudanças nas relações de produção com a introdução de novas tecnologias e de uma nova racionalidade capitaneada pelo neoliberalismo possibilita uma limitada abertura à participação da sociedade civil na discussão e elaboração das políticas sociais.

Apesar das limitações impostas, a ênfase das proposições do movimento docente recai no compromisso social do educador, interdisciplinaridade, gestão democrática, trabalho/prática pedagógica e produção de conhecimento, e sólida formação teórica, temas que constituíram os cinco eixos curriculares da proposta de Base Comum Nacional e que viriam a nortear o processo de avaliação e reformulação curricular do Curso de Pedagogia da UFPA.

> Na operacionalização da Base Comum Nacional serão respeitadas, sem dúvida, as experiências locais e regionais, assim como as especificidades de cada instância formadora: Escola Normal (ensino médio), licenciaturas, Curso de Pedagogia (ensino superior), em que pese ser a Base Comum Nacional uma concepção globalizadora e concretizadora de um corpo de conhecimentos fundamental e de uma prática comum nacional de educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área se formação (CONARCFE, 1983 apud BRZEZINSKI, 1992, p. 75).

No caso específico do Curso de Pedagogia da UFPA e seu processo de avaliação e reformulação curricular iniciado em 1992, a produção da ANFOPE contribuiu e direcionou tal processo. A consideração de tal produção foi tão importante que constava como Objetivo Geral do PROJETO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA: "Avaliar o curso de Pedagogia da UFPA, considerando acúmulo de estudos sobre formação do educador nas últimas décadas, as diferentes experiências que vêm se desenvolvendo no Brasil, bem como as peculiaridades regionais" (PROJETO, 1994, p. 3).

Conforme observa Araújo,

> [...] as experiências partilhadas por aqueles que de alguma maneira encontravam-se envolvidos com a temática em pauta seguem um roteiro onde a formação política acabou por se constituir em fala comum. Armado o olhar banal por onde seria admissível dizer algo sobre o professor, as certezas reincidentemente enunciadas transformaram o dizível em saberes para onde deveria resvalar todo discurso capaz de ser reconhecido como verdadeiro (1996, p. 28 - 29).

O tema sobre a formação de professores no Brasil se constituiu/constitui ao longo dos anos numa arena de disputas e contestações devido tal tema suscitar incessantes discussões e controvérsias, o que tem gerado a formulação de diferentes proposições, tanto por parte dos órgãos oficiais quanto por parte da sociedade civil organizada, acerca das orientações que devem nortear o processo de formação docente. Neste contexto, a definição dos rumos do curso de pedagogia e da identidade docente está situada no cerne dessas discussões, uma vez que estas representam um dos focos concentradores de maior polêmica, resistência e embate.

No caso específico desta movimentação nacional pela reformulação dos cursos de pedagogia e a redefinição do papel e perfil docente ou de sua identidade – enfim, nestes jogos de identidade, cabe perguntar: por que, neste momento histórico, foi preciso que se questionasse a respeito da identidade docente? Por que neste momento se fez necessário redefinir a identidade docente? Por que neste momento se começa a falar de identidade profissional docente?

Parece-me que o embate pela definição institucional de uma identidade docente caminhou de mãos dadas com a necessidade de definição e delimitação de uma identidade profissional do trabalho docente, haja vista o convite e participação, no caso do MRCP, para que "tanto as agências formadoras como as agências empregadoras expressassem claramente que profissional estão ajudando a formar e que profissional desejam para seus quadros funcionais" (RELATÓRIO, 1997, p. 2).

Se isto é assim, como a definição institucional da identidade docente dá lugar à definição profissional do trabalho docente? De que modo esta última prevalece e se mostra necessária? Como, em ambos os casos – na definição de uma identidade docente e uma definição de identidade profissional docente -, instituem-se uma certa experiência moral, do sujeito consigo mesmo para que este se reconheça como um sujeito docente ou como um sujeito profissional docente?

Tendo em vista que cada uma das formas de referência à docência implica uma determinada maneira de se estabelecer uma relação com ela, ou seja, que nesta relação, o

modo como vejo a docência determina o modo como me relaciono com ela, não seria demais problematizar a ocorrência de enunciados como *formação do profissional da educação*, *formação de professores*, *formação do educador*, recorrentemente presente tanto nos documentos Oficiais, quanto nos documentos da ANFOPE bem como nos documentos referentes ao Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA, doravante MRCP.

Enunciados como estes trazem consigo um forte apelo político, na medida em que negociam cambiantes jogos de identidade; estes jogos cambiantes bem podem ser resumidos sob a rubrica de uma política de identidade docente. Jogos políticos sempre enredados por relações de poder, que antes de fixar uma identidade, como nos podem fazer crer tais enunciados, estão em incessantes e cambiantes negociações de produção de subjetividades (VEIGA-NETO, 2001).

Um exame dos usos destes enunciados (*formação do profissional da educação*, *formação de professores*, *formação do educador*), isto é, do uso que deles se faz, de pronto evidencia sua política de significação. Mais do que um "[...] recurso à proteção lingüística dada por algumas figuras de retórica" (Idem, p. 108), no sentido de proclamar os diferentes vieses da formação, com o intuito de contemplar diferentes posicionamentos de grupos em torno da política de formação docente, enunciados como estes carregam consigo estratégias de governo da conduta docente, com diferentes ênfases, na medida em que cada uma delas supõe um tipo particular de sujeito docente.

Embora nestes documentos da ANFOPE e do MRCP se alegue que a docência é a base comum, a *identidade comum* de formação, não causa espanto que cada um destes enunciados nos remeta a uma visão diferente da docência, pois, cada uma delas estabelece e reivindica predicativos particulares para a docência, para um particular tipo de docência. Se a identidade é a docência, o que é ser professor, ser educador, ser um profissional da educação?

As respostas não são poucas e sabemos que a busca pela definição da identidade docente já é, há longos anos, um tema problemático no campo da teorização educacional; veja-se, por exemplo, os trabalhos de Enguita (1991), Popkewitz (2002), Garcia (2002) e Costa (1995a) que procuram repertoriar e analisar com diferentes enfoques a questão da formação, profissionalização e identidade docente. Portanto, o MRCP se inscreve em um contexto histórico e social mais amplo, em nível nacional, de mudanças na estrutura curricular de diversos cursos de formação de professores, caracterizando mesmo um processo nacional de pedagogização dos cursos de formação tanto ao nível de Ensino Médio – modalidade

Normal - quanto ao nível de Ensino Superior e, neste nível, estendendo-se aos cursos de licenciatura para além do Curso de Pedagogia.

É nesta efervescência do debate sobre formação de professores e do "movimento de reformulação curricular", seja ao nível de um discurso que tem sua gênese no Estado, seja ao nível de sua emergência a partir do discurso desencadeado sobretudo pela ANFOPE, que se insere "Reformulação do Curso de Pedagogia e a Reestruturação do Centro de Educação da UFPA".

1.2 O Centro de Educação e a trajetória da reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da UFPA[37]

> *[O canto de Odisseus]*
>
> *A exemplo das melhores tradições gregas reuniram-se docentes, discentes e técnico-administrativos do Centro de Educação para discutir o que havia de comum em suas tão diversas vidas. O que nos unia naquelas horas era o fato de que uma tarefa coletiva estava a exigir um posicionamento: pensar, criticar, mudar, o curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPA (RELATÓRIO, 1997, p. 14).*

Um pouco (ainda) de história

A idéia de avaliar o Curso de Pedagogia da UFPA teve início ao final do ano de 1992, ano em que se realiza o VI Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, sendo o primeiro encontro da ANFOPE, já sob esta denominação.Tal idéia teve como mentores alguns docentes que àquela época assumiam funções administrativas no Centro de Educação e/ou participavam ativamente nos Encontros Nacionais promovidos pela ANFOPE (Cf. ENCONTRO NACIONAL DA ANFOPE VI).

---

[37] É intenção deste item apenas inventariar a *sucessão de eventos* desencadeados pelo processo de avaliação do Centro de Educação e do Curso de Pedagogia. Tal repertório mostra as sucessivas modificações que vão ocorrendo nas denominações dos Seminários, as mudanças de ênfases temáticas, mostrando que as intenções iniciais foram sendo reelaboradas, aperfeiçoadas e/ou até suprimidas. Portanto, não tem a intenção de mostrar os desenvolvimentos, as divergências internas, as diferentes propostas curriculares que se opunham e/ou se correlacionavam, os grupos constituídos em torno de proposições curriculares diferentes ou, ainda, o modo como o processo *per se* foi conduzido. Um estudo nesta direção é algo produtivo e necessário pois evidenciaria o processo de construção curricular, que é sempre um processo que ocorre em meio a relações de poder (FOUCAULT, 1995a).

Desde então foram realizadas, com maior ou menor intensidade, de forma ampliada ou restrita ao Conselho de Centro, inúmeras reuniões, sessões de estudo, debates e seminários no sentido de fortalecer a idéia e promover a adesão de um maior número de professores, alunos e funcionários participantes. Nos anos subseqüentes a 1994 os debates e seminários são intensificados e inicia-se a expansão da discussão sobre a Avaliação e Reformulação do Curso pelos *Campi* do interior em que havia o Curso de Pedagogia.

Antecipando um pouco o que é inventariado mais adiante, esta passagem, apesar de longa, sumaria o Movimento de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA:

> A aprovação da resolução 2669/99 pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa, que regulamenta o Curso de Licenciatura plena em Pedagogia, foi a culminância de um processo de avaliação sistemática desencadeado a partir de 1994, envolvendo todos os cerca de 3000 alunos então matriculados em todos os campi, capital e interior.
> Em diferentes momentos foram realizados seminários, grupos focais, assembléias, que de forma democrática redefiniram os pressupostos político-pedagógicos, os princípios curriculares os quais serviram de base para o novo desenho curricular do Curso de Pedagogia, voltado para o exercício da docência e das diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito formal e não formal, de acordo com a defesa intransigente feita pelos movimentos sociais e sindicatos, de uma formação com qualidade socialmente referenciada.
> O currículo escolar é uma arena onde se encontram em disputa projetos diferentes, que desejam, via educação formal ter o direito de definir, selecionar e socializar os conhecimentos universalmente produzidos. Sendo assim dificilmente uma reestruturação curricular ocorre sem conflitos. "O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder".
> A reestruturação curricular do Curso de Pedagogia não foi uma exceção à regra. Ela foi a própria regra, se deu com debates, discussões e conflitos. Dela participaram os alunos, professores e técnicos. Mas, sobretudo um currículo é dinâmico e ele só ocorre quando sai do prescrito, do papel e passa para o real. A ele ainda se junta o oculto, o que não consta mais aparece e interfere tanto no prescrito quanto no real. É desse amalgama que se passa no cotidiano que se pode dar a construção do currículo.
> Assim foi feita a reestruturação do Curso de Pedagogia e os movimentos sociais e sindicais que lutam por uma outra formação de profissionais da educação, estiveram sempre presentes nas discussões e nas definições do desenho curricular (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES, 2002, p. 16).

De 1992 a 1993 esse processo de avaliação do Centro ocorre de forma não muito sistemática "e na verdade as coisas não conseguiram andar" (AVALIAÇÃO, 1995, p. 1). Em 1994 é elaborado o PROJETO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA (1994): "Aprovado o projeto, começou a fase de implantação, culminando com a realização do 1º Seminário de Avaliação do Curso de Pedagogia.

Uma das significativas contribuições desse seminário foi a ampliação do objeto de avaliação. Assim, já em 1995, o Colegiado de Pedagogia manifestou-se pela necessidade de avaliar o Centro de Educação e reformular o curso de Pedagogia" (RELATÓRIO, 1997, p, 1).

No ano de 1995 há a retomada dos trabalhos a partir da formação de uma Comissão de Avaliação do Curso de Pedagogia composta por seis professoras, duas funcionárias técnico-administrativo e dois estudantes, impulsionados, sobretudo, em função de que algumas Faculdades e Centros de Educação da Região Norte-Nordeste tomaram a dianteira, com o auxílio da ANFOPE, na avaliação e reformulação de seus cursos de Pedagogia, estando o Curso de Pedagogia da UFPA atrasado neste processo. Impulsionou também esta retomada o encaminhamento, para o Centro de Educação, de um projeto de avaliação proposto, naquela ocasião, pela PROEG e também pela chegada do projeto de avaliação do Governo Federal, via MEC, intitulado PROGRAMA DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (PAIUB) (Cf. AVALIAÇÃO, 1995).

Neste mesmo ano é elaborada a PROPOSTA METODOLÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA E DE REESTRUTURAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPA. Esta PROPOSTA circulou pelos Departamentos do Centro de Educação para avaliação e aprovação por parte dos docentes; foi também objeto de avaliação durante a realização do I Seminário de Avaliação do Curso de Pedagogia ocorrido no mesmo ano (Cf. AVALIAÇÃO, 1995).

Foi durante este Seminário que houve a proposição de que os Seminários subseqüentes se realizassem de modo aberto, a fim de proporcionar um maior número de participação de pessoas interessadas nos processos de discussão, de avaliação e reformulação curricular.

No ano de 1996, no mês de setembro, foi realizado o "II Seminário de Avaliação do Centro de Educação: um projeto político pedagógico em construção". Antecederam à realização deste Seminário, reuniões com diversas turmas do Curso de Pedagogia dos *Campi* do interior do Estado.

> No ano de 1996, dando continuidade ao Projeto de Avaliação do Centro de Educação, reunimos com as turmas de Pedagogia de todos os Campi, para proceder a avaliação. Assim, tomando como eixo central a gestão democrática e a qualidade dos serviços elaboramos um roteiro, contendo alguns indicadores em cada eixo, que poderiam ser acrescentados pelos atores envolvidos na avaliação, para servir de referência para a discussão [...] O ponto culminante desse primeiro momento da avaliação tem como característica fundamental a descrição da realidade e fazendo-se

> concomitantemente críticas e proposições – realizamos mais um seminário em Belém [...] referido seminário contou com conferências, palestras, debates e trabalho em grupo [...] após o seminário iniciou-se a sistematização dos dados (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES, 1996, p. 20).

Este Seminário concentrou um maior número de participação tanto de estudantes quanto de professores graças à ampliação das discussões para os outros *Campi* do interior.

A partir dos Eixos de Avaliação (Gestão democrática; Qualidade dos Serviços), contidos na PROPOSTA METODOLÓGICA, e de seus desdobramentos, foi possível formar quinze Grupos de Estudo[38], coordenados por professores, que se distribuíram nos Turnos de funcionamento do curso de Pedagogia (manhã, tarde e noite). Há registro de participação de pelo menos doze professores coordenando os Grupos de Trabalho neste Seminário (Cf. RELATÓRIO DO PROJETO DE AVALIAÇÃO, 1996).

Dos dados obtidos no processo de avaliação desencadeado no Seminário de 1996, foi possível elaborar, em 1997, o RELATÓRIO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPA: UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM CONSTRUÇÃO.

Neste relatório há a incorporação, na Comissão de Avaliação e a título de Colaboradores, de três novos professores que se tornaram os responsáveis em analisar os dados obtidos no Seminário de 1996.

> Para dar conta dessa tarefa – agora integrada por mais três professores – organizaram-se categorias considerando as falas mais significativas e foi feita uma análise cujo resultado é apresentado neste relatório preliminar que agora chega às mãos de cada professor, aluno e funcionário do Centro de Educação. Desse modo, passaremos para outro momento da avaliação, que é a devolução dos dados aos seus atores para que possam "olhar" com maior aprofundamento para a nossa realidade e contribuir para a construção do Centro e do Curso que queremos (RELATÓRIO, 1997, p. 2).

A apresentação deste RELATÓRIO para a comunidade acadêmica do Centro de Educação ocorreu em fins do mês de setembro e inicio do mês de outubro por ocasião do "III Seminário de Avaliação do Curso de Pedagogia e do Centro de Educação da UFPA: um projeto Político-Pedagógico em Construção".

---

[38] Apesar de o documento relativo a este Seminário apontar a existência de quinze Grupos de Trabalho, há registro de apenas treze Grupos assim distribuídos: quatro Grupos de Trabalho pela manhã, cinco no turno da tarde e quatro no turno da noite.

Neste Relatório são apresentados os primeiros resultados de cinco anos de avaliação cumprindo mais uma das etapas do processo de avaliação do Centro de Educação e do Curso de Pedagogia, conforme expressas tanto no PROJETO de 1994 quanto na PROPOSTA METODOLÓGICA de 1995. Cumpre destacar que houve distribuição maciça deste documento para toda a comunidade do Centro de Educação, sendo este um fato inédito em sua história e que se repetirá durante os anos seguintes.

No mês de setembro de 1998 é realizado o "IV Seminário de Avaliação do Centro de Educação: Reestruturação dos Cursos de Formação dos Profissionais da Educação". Não há maiores detalhes documentados a respeito deste Seminário, a não ser o próprio registro de que ele foi realizado (Cf. RELATÓRIO DAS ATIVIDADES, 2002, p. 20).

Entretanto, em outubro de 1998, foi realizada uma ASSEMBLÉIA GERAL, intitulada "APRECIAÇÃO DA PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO" (1998). Nesta proposta são apresentados e desenvolvidos os seguintes itens:

I- IDENTIDADE DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO;
II- PRESSUPOSTOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO;
III- PRINCÍPIOS CURRICULARES;
IV- OBJETIVO DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO;
V- BASE DA REESTRUTURAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO;
VI- ESTRUTURA CURRICULAR;
VII- DURAÇÃO DO CURSO/CARGA HORÁRIA;
VIII- RECOMENDAÇÕES.

Estes itens, após aprovados pela Assembléia, em sua maioria, viriam a consubstanciar, no ano de 2001, a formulação do documento final da "REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO" (2001).

Antes, porém, em setembro de 1999 foi realizado o "I Seminário de Implantação do Currículo de Pedagogia". Também em relação a este Seminário não há maiores informações documentadas. Mas, de meados de outubro a meados de novembro, por ocasião da Comemoração dos 45 anos do Curso de Pedagogia, foi realizado, conjuntamente com outros

eventos acadêmicos, o "II Seminário de Implantação do novo Currículo do Curso de Pedagogia". Este Seminário, que teve sua divulgação através de *folder*, também não aparece registrado no RELATÓRIO DAS ATIVIDADES (2002). Como nos Seminários anteriores, este também constou de palestras, mesas-redondas e mini-cursos.

Neste ano de 1999 o processo de Avaliação do Centro de Educação e do Curso de Pedagogia tem sua culminância com a aprovação, em 06 de outubro, pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa da UFPA – CONSEP, da Resolução 2669/99 que altera a antiga Resolução 1234/85, definindo o Currículo do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com implantação da nova estrutura curricular prevista para o ano 2000 (Cf. RELATÓRIO DAS ATIVIDADES, 1999).[39] Podemos encontrar as seguintes passagens, com a manifestação do espírito de euforia daqueles que se regozijavam, àquela época, com a aprovação do novo curso de pedagogia:

> [...] o Curso de Pedagogia é hoje regido pela Resolução 2669/99, resultante de um amplo e democrático processo de avaliação do Curso de Pedagogia, o qual participaram todos os sujeitos interessados no mesmo, envolvendo os três segmentos que constituem a comunidade acadêmica, a saber professores, alunos e funcionários técnicos-administrativos (sic), tanto da sede como dos demais campi.
> A proposta aprovada objetiva formar o pedagogo para o exercício da docência, educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e disciplinas pedagógicas do ensino médio, além das diferentes dimensões do trabalho pedagógico, gestão e coordenação pedagógica, em âmbito formal e não formal.
> Assim, a característica básica do novo currículo é a formação integrada, acabando assim com a fragmentação que foi uma das marcas da Resolução anterior (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES, 1999, p. 10).

> O Curso de Pedagogia foi reestruturado em 1999 [...] Essa reestruturação representou o anseio da comunidade acadêmica, que se manifestou através de um processo de avaliação emancipatória, devidamente registrado em documento. Hoje o mesmo tem uma carga horária de 3200 horas e visa preparar o profissional da educação para atuar na docência da educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, na gestão e coordenação pedagógica, ou seja no trabalho pedagógico.
> Os princípios que nortearam a reestruturação do Curso de Pedagogia emanaram primeiramente da demanda da clientela específica e depois das discussões encetadas pelos movimentos sociais e sindicatos como Associação pela Formação dos Profissionais da Educação (sic) – ANFOPE, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, ANPAE, Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação – ANPED, Fórum Nacional dos Diretores da Faculdades e Centros de Educação (sic) – FORUMDIR, Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação –

[39] Um dado curioso em relação à Resolução 2669/99, é que, apesar de ser de domínio público e encontrar-se disponível no Colegiado do Curso de Pedagogia, seu teor não consta em nenhum documento de divulgação do Centro de Educação, elaborado até o ano de 2001; há apenas referências a ela.

> CNTE, Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, Sindicato Nacional - ANDES/SN.
> Dentro dessa luta pela formação crítica, nas Universidades do profissional da educação é que se inseriu o Curso de Pedagogia do Centro de Educação da UFPA, buscando traduzir, através da reformulação pelo qual passou essa opção de formação (RELATÓRIO DAS ATIVIDADES, 2002, p. 14).

No inicio do 1º Semestre letivo de 2000, no Colegiado de Pedagogia do Campus do Guamá, no ato de matrícula, os alunos eram solicitados a assinar um TERMO DE OPÇÃO: "A oferta do novo currículo, a partir do ano de 2000, foi facultada aos alunos que ingressaram em período anterior a esse ano. Essa decisão teve em vista a participação do quadro discente no processo de avaliação do Curso de Pedagogia e a ampliação de oportunidades de trabalho" (Idem, ibidem, p. 16). Posteriormente esta prerrogativa foi disciplinada através da Resolução 2775/2001 – CONSEP, que Regulamenta o Art. 23 da Resolução 2669/99 – CONSEP, que define o Currículo do Curso de Pedagogia da UFPA.

Quanto ao TERMO DE OPÇÃO, este possuía o seguinte teor:

> *Eu _____, matrícula nº _____, residente e domiciliado na cidade de _____,*
>
> *considerando a aprovação da Resolução 2669/99 – CONSEP, que regulamenta o novo currículo do Curso de Pedagogia da UFPA, a vigorar a partir do 1º semestre do ano 2000;*
>
> *considerando que o novo currículo do Curso de Pedagogia apresenta profundas modificações quanto ao perfil de formação profissional, estrutura curricular, princípios e objetivos da formação;*
>
> *considerando o que dispõe o artigo o art. 23* (sic) da Resolução 2669/99: "os alunos que ingressaram na UFPA a partir de 1993, bem como aqueles ingressos de anos anteriores que ainda se encontram cadastrados no curso poderão optar pelo currículo estabelecido na presente Resolução".
>
> ***RESOLVO** por livre iniciativa fazer a seguinte opção:*
>
> *( ) manter-me no currículo vigente quando ingressei na UFPA*
>
> *( )Realizar adaptação para o novo currículo do Curso de Pedagogia, nos termos da Resolução2669/99 – CONSEP*
>
> _____ _____
> *Local* *Data*
>
> _____ _____
> *Aluno (a)* *Coordenadora*

Finalmente, em 2001, é lançada a brochura, com ampla distribuição - a exemplo do que ocorreu no ano de 1997 por ocasião do lançamento do RELATÓRIO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO -, entre professores, alunos e funcionário técnico-administrativos. Nesta brochura, que se intitula "A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO", estão presentes todos aqueles itens aprovados na ASSEMBLÉIA GERAL de 1998 com pequenos acréscimos como é o caso do Pressuposto Político-Pedagógico letra d) *Sólida formação ética*.

Apesar da variedade de documentos relativos ao MRCP, aqui referenciados, elegi para compor o *corpus* empírico deste trabalho aqueles que considerei mais representativos, propulsores e condensadores de todo o processo desencadeado pelo MRCP.

2 SITIANDO O *CORPUS*

2.1 C*orpus* empírico e materialidade enunciativa: o dispositivo pedagógico da reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da UFPA

> *A mudança capital que, segundo Foucault, passa-se no campo da história, é a mudança da sua posição em relação ao documento: ela considera como sua tarefa primordial não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é seu valor expressivo, mas sim, organizá-lo, recortá-lo, distribuí-lo, reparti-lo em níveis, estabelecendo séries, distinguindo o que é pertinente do que não é, identificando elementos, definindo unidades, descrevendo relações (Martins, 2002, p. 86).*

Sobre algumas possibilidades analíticas

Os documentos que compõem o *corpus* empírico desta investigação, de certa maneira, são pródigos em mostrar o modo como se põem em operação os dispositivos de governamentalidade e de moralidade[40] pedagógica. Não é preciso obstinar-se em buscar neles discursos "velados", insidiosos, mascarados. Eles se "mostram", estão na superfície do discurso.

Mais do que "propositivos", os documentos do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA – bem como os da ANFOPE -, são prescritivos, e prescrevem como uma necessidade fundamental de instituir um certo tipo de sujeito pedagógico e um tipo de sujeito docente específico[41] com uma identidade profissional específica, objetivando com isso submeter e cercar, através de uma identidade plena, geral e abstrata, uma identidade plena, geral e abstrata, uma diversidade "situada" na exterioridade do discurso pedagógico ou daquilo que é tido como não-pedagógico.

---

[40] Estou entendo por *moralidade* o tipo de experiência em que o sujeito dá-se a si mesmo como sujeito, nos dois sentidos do termo, de conhecimento e de verdade. O modo como se reconhece como um sujeito de identidade. Foucault chama a este tipo de experiência de *experiência moral* (Cf. FOUCAULT, 2001), como definidora das formas de subjetividades.

[41] Incluo, sob a rubrica de sujeito pedagógico, todos os atores envolvidos no MRCP, sejam eles estudantes, professores ou funcionários técnico-administrativos; com a expressão sujeito docente quero me referir somente aos professores e estudantes - futuros professores - do curso de Pedagogia.

Dentre as possibilidades analíticas que pude perceber ao manusear os documentos – e sei que elas se entrelaçam e não se esgotam neste estudo, pois compreendo que elas são sempre perspectivadas -, e a partir das quais pude direcionar a análise, gostaria de destacar as seguintes:

a) Pinçar dos documentos *todos os aspectos* relacionados ao tema "formação de professores e identidade docente";

b) Direcionar a análise a partir dos princípios de formação de professores propostos pelo Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA. Neste processo dar atenção especial à base epistemológica e ao caráter metafísico expresso em sua concepção de origem histórica e sujeito pedagógico, presente nos documentos;

c) Relacionar as recorrências ou regularidades discursivas, presentes nos documentos, que retomam, a título de verdade admitida, o discurso da política e da economia liberal e neoliberal, para só então fazer emergir e justificar o discurso pedagógico da emancipação;

d) Selecionar os enunciados e regularidades discursivas que remetem a dispositivos pedagógicos de governança e moralidade. No primeiro caso, trata-se de estar atento às técnicas de confissão, de auto-exame, às técnicas de si; no segundo caso, aos preceitos, valores, atitudes e práticas imprimidos e requisitados aos sujeitos docentes, através de enunciados judicativos, prescritivos, qualificativos, predicativos, como dispositivos discursivos que tornam possíveis e reforçam as estratégias de governança de um sujeito pelo outro e do sujeito consigo mesmo configurando este processo duas faces de uma mesma moeda: uma prática moral governalizante e uma prática governamental moralizante.

Diante destas possibilidades, ou a partir delas, foi preciso, sim, que me obstinasse, com um particular escrutínio (informado pelo referencial teórico-metodológico adotado), em estar atento às prescrições, proposições, adjetivações do discurso pedagógico sobre formação de professores presentes nos documentos que compõem o *corpus* empírico. Foi preciso estar também atento aos enunciados utilizados, ao modo como são utilizados; sobremaneira, estar

atento àqueles que remetem a teleologias, continuidades, linearidades, tais como: gênese, progresso, evolução, trajetória, desenvolvimento, emancipação, avanço.

Há neles todos, conforme pude perceber nos documentos, um certo desejo messiânico, um certo desejo salvacionista que bem caracteriza o tipo de sujeito docente que desejam formar, "*o perfil* de educadores e educandos que se quer ter" (RELATÓRIO, 1997, p. 33, grifo meu), conforme a descrição que Garcia faz desse tipo docente:

> O professor ou a professora, o intelectual educacional, crítico e de esquerda, são pessoas que se dirigem ao mundo de modo radical e totalizador, tendo como tarefa retirar os seres humanos das sombras da ignorância e da marginalidade política [...] O sujeito docente crítico realiza o esclarecimento das consciências, acompanhando suas performances e evoluções rumo a um maior discernimento e engajamento. Essa é a sua função: exercer uma forma de pastorado da consciência crítica e engajada, acompanhando com dedicação e atenção cada indivíduo em particular e todos rumo a uma existência racional e moral superior (GARCIA, 2002, p. 145 e 146).

Daí se pode compreender como desejo messiânico "a necessidade manifestada de ser aprofundada a discussão sobre a finalidade da formação dos educadores, na perspectiva de apontar elementos constitutivos de uma formação crítica, competente e qualitativa do professor buscando definir um novo perfil do pedagogo e do curso de pedagogia da UFPA" (RELATÓRIO, 1997, p.12).

De certo modo, todas estas possibilidades me instaram a selecionar aqueles enunciados que tratam de preceitos, princípios, normas, conselhos, estabelecem atitudes, impõem uma moralidade ao sujeito docente, conforme os fragmentos enunciativos ora apontados. Enfim, isolar as regularidades enunciativas que prescrevem práticas e condutas aos docentes: práticas de si e subjetivação moral, colocadas em movimento para a produção de um sujeito docente moral. É assim que o "*Paradigma da Avaliação Emancipatória*" preconizado no *Projeto de Avaliação do Curso de Pedagogia* (1994) compõe o pano de fundo de uma racionalidade pedagógica governamental que funciona como um método de economia eficaz de governo de uma coletividade, diria, pedagógica.

Dado que são inúmeros os enunciados e regularidades discursivas que apontam para a produção do sujeito docente moral, adoto uma postura modesta diante de tantos enunciados e me ponho a analisá-los sem me preocupar em esgotar o caráter prescritivo contido na totalidade dos documentos, já que eles não se esgotam; entretanto, procuro mostrar como eles se constituem em uma poderosa tecnologia governamental moralizante capaz de mobilizar a todos que se identificam com tal discurso e suprimir a diferença através de partilhas que

estabelece, em meio a tantas outras denominações, entre aqueles que defendem ou não a mudança, entre professores "críticos" e "conservadores", entre os que defendem e os que são refratários à mudança curricular, enfim, partilhas entre o *eu* e o *outro*. O modo como se manifestam estas partilhas são bem capturadas por Núria Ferre:

> [...] na Universidade estamos invadidos de saberes e discursos que patologizam, culpabilizam e capturam o outro, traçando entre eles e nós uma rígida fronteira que não permite compreendê-lo, conhecê-lo nem advinhá-lo (sic); visto que na Universidade, a presença do outro sobre o que se fala, do outro para quem se estuda e do qual alguma coisa – que pode se confundir com o todo – se conhece, porém do qual nada se sabe; visto que a presença real do outro é, na Universidade praticamente nula e não podemos nos aproximar dele para ver seu rosto, escutar sua voz e ver-nos em seu olhar, só nos resultaria possível perceber, escutar e adivinhar o outro, abrindo nossos sentidos e fazendo pensar a nosso próprio coração sobre a perturbação que em nós produz sua possível presença. Isto é, refletindo sobre a ilusão de normalidade que nos impede de conhecer-nos, refletindo sobre o fato de que se olharmos para fora, onde o outro não está porque está em mim, nunca o conheceremos... A experiência possível na Universidade, no momento é quase exclusivamente esta e a ela devemos nos referir, caso contrário, nos veríamos limitados aos conceitos deixando-nos como disse Maria Zambrano, vazios de realidade [...] E, não obstante, o que na Universidade se produz pode ser tudo ao contrário: nenhuma reflexão sobre um sujeito próprio, nenhum saber ou sabor acerca de nossa intimidade e um acúmulo de conteúdos sobre o outro que o define, o identifica e o encerra em um opaco envoltório tecnicista que faz dos demais os especiais, os descapacitados, os diferentes, os estranhos, os diversos e de nós os obviamente normais, os capacitados, os nativos, os iguais; e, por isso, dois são os tipos de identidade que a Universidade segue produzindo ao transmitir conhecimento acadêmico, científico e técnico que alude à diferença e à diversidade na educação: a identidade normal e a identidade anormal (FERRE, 2001, p. 198 - 199).

Sobre a materialidade enunciativa do **Corpus** *empírico*

Ao centrar a atenção sobre certos documentos diretamente relacionados ao Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA, procuro evidenciar suas ênfases sobre aquilo que dizem *o* ***que deve***, ***como deve***, e ***para que deve ser*** o professor que o *novo* curso/currículo objetiva, deseja formar.

Se por vezes recorro a outros documentos que constituem suas referências, sobretudo a alguns que são mais recorrentes, mais citados, no documento final do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA – bem como a outros que lhe são adjacentes -, e a partir dos quais se pôde formular um discurso pedagógico sobre formação de

professores, não é para encontrar o "germe de sua gênese",[42] ou o processo de sua evolução, mas para encontrar seus acúmulos, suas condições políticas de possibilidade, aquilo que, não se confundindo com uma gênese teleológica, permitiu que se realizassem, se tornassem possíveis.

O conjunto geral destes documentos constitui a materialidade enunciativa sobre a qual incidi a análise, ainda que com gradações diferenciadas.

Ao nível do discurso, a materialidade enunciativa se refere ao efetivamente dito, ao enunciado, ao discurso em sua existência material, ao que Foucault chama de práticas discursivas para diferenciar das práticas não discursivas, que seriam as práticas sociais, econômicas, políticas, institucionais.

Ainda assim e apesar desta diferenciação, o discurso, ou a prática discursiva enquanto conjunto de estratégias discursivas se inscreve nas práticas sociais mais amplas, nas práticas não discursivas, constituindo-as e por elas sendo constituída nesse processo de inscrição (Cf. FOUCAULT, 2003, p.11).[43]

Foucault insiste que compreendamos o caráter factual, material do discurso: "os discursos são efetivamente acontecimentos, os discursos têm uma materialidade" (2003, p. 141). Enquanto materialidade o elemento discursivo, o enunciado, pode apresentar-se de diferentes formas: na forma textual, imagética, iconográfica, midiática, monumental, entre outras, mas sempre se constitui como uma prática "que tem sua eficácia, seus resultados, que produz alguma coisa na sociedade, destinado a ter um efeito, obedecendo conseqüentemente, a um (sic) estratégia [...]. [Discurso] como estratégia no interior das práticas sociais" (Idem, p. 145) ou ainda, "discurso como conjunto de estratégias que fazem parte das práticas sociais" (Ibidem, p. 11).

Em todo caso, quando se trata de analisar o discurso como acontecimento, qualquer suporte material discursivo, qualquer "documento", pode se constituir em objeto de análise

---

[42] Subtítulo dado por Brzezinsk a seu texto (1992), em que procura recuperar a trajetória do movimento nacional de reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação.

[43] Segundo Rouanet (1996, p. 110), "Em nenhum momento, Foucault nega a influência decisiva das práticas não discursivas na formação do discurso e em suas vicissitudes. Apenas, o exame da interação entre as estruturas discursivas e não-discursivas não entra no quadro de suas análises". Neste particular, Rouanet se refere às obras de Foucault que vão até a *Arqueologia do saber*, publicada em 1969. Esta observação é importante para nos inserirmos na discussão sobre o papel do não-discursivo, do "extra discursivo", quando se trata de analisarmos o elemento discursivo. Foucault problematiza esta questão em pelo menos duas ocasiões: em sua aula inaugural (*A ordem do discurso*) e em uma de suas conferências pronunciadas no Brasil em 1973 e publicadas sob o título de *A verdade e as formas jurídicas*.

para a arqueologia, entendida como a "atividade ao mesmo tempo prática e teórica que deve ser realizada através de livros, de discursos e de discussões [...], através de ações políticas, da pintura, da música..." (FOUCAULT, 2003, p. 158).[44]

É a materialidade do discurso, do enunciado, o que lhe dá o estatuto de acontecimento, como algo efetivamente produzido. Neste processo de produção do discurso está em jogo toda uma economia-política da verdade.

No caso do discurso pedagógico crítico da educação – e acredito que em qualquer outra modalidade de discurso pedagógico-, sempre se procura demarcar seu paradigma de construção da linguagem pedagógica educacional crítica, de tal modo que seja possível descrever como se constrói ou se deve construir tal discurso, através de uma certa sintaxe que, via de regra "se organiza como um edifício progressivamente dedutivo" (FOUCAULT, 1997, p. 43). Nesta sintaxe, é sempre possível perceber a estrutura lógica do texto, a seleção e distribuição das referências autorais utilizadas, o regime de palavras e expressões e assim por diante. Neste sentido a descrição flagrante de Tomaz Tadeu, em relação ao discurso educacional, é bastante ilustrativa e sarcástica:

> O discurso educacional, o nosso, tem um tom. Ele é, por excelência, crítico. No começo está a denúncia. Seu recurso estratégico é o de negar o estado atual do sistema educacional. O "sistema" é perverso. A escola é reprodutora. O currículo é machista, sexista, racista. É assim que ele começa. Quando vai se aproximando do final, ele se torna, em troca, moralista. Ele diz como fazer para reformar o currículo, a escola, a educação, o mundo. Sua ontologia é a de um mundo torto, julgado a partir de uma transcendência qualquer. Sua ética (ou sua moral?) é a de quem sabe, com toda certeza, para onde o mundo - o da escola, o da educação, o do currículo, em particular - deve caminhar. O discurso educacional é o Juízo de Deus. É o discurso da condenação e da negação. É o discurso da indicação do reto caminho. Negação. Negação da negação. No final, a solução, dialética, claro, tirada da manga do mágico crítico. O último parágrafo é revelador. A sentença final. Depois da condenação, a inevitável saída moral. Nada menos imoralista (Nietzsche, Nietzsche, onde estás?) do que o discurso

[44] Foucault não é o primeiro a problematizar a relação documento/monumento. Le Goff, em seu clássico texto "Documento/Monumento", mostra que antes de Foucault problematizar esta relação na *Arqueologia do saber*, e mesmo que tenha desenvolvido uma análise utilizando a iconografia como documento, como é o caso da análise que faz, em *As palavras e as coisas*, do quadro *As meninas*, de Velásquez, outros autores, ligados à nova história, já a haviam problematizado. Le Goff cita, por exemplo, Samaran, segundo o qual "há que se tomar a palavra 'documento' no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira" (SAMARAN, 1961 apud LE GOFF, 1996, p. 540). Cita também Febvre, para quem "a história faz-se com documentos escritos sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas [...] Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e a maneira de ser do homem" (FEBVRE, 1949 apud LE GOFF, 1996, p. 540).

> educacional, o nosso. O tom do discurso educacional é o domínio da palavra-de-ordem. O tom do discurso educacional é o do grito. O crítico educacional tem a garganta permanentemente irritada (TADEU, 2004, p.128).

Como não perceber que neste jogo da verdade o discurso não seja tomado como exercício do poder? Para Foucault, discurso e poder estão entrelaçados: são sempre "maneiras de vencer [...], de produzir acontecimentos, de produzir decisões, de produzir batalhas, de produzir vitórias" (2003, p. 142):

> O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e libera (sic) do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que se impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascará-la [...] só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade (FOUCAULT, 2002, p. 20).

Tendo por objetivo analisar as práticas discursivas e as tecnologias de subjetivação docente – entendidas como dispositivos de governamentalidade e moralidade pedagógica docente -, engendradas e mobilizadas pelo discurso pedagógico sobre formação de professores no interior do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA no período de 1992 a 2001, direciono minha atenção a alguns documentos que subsidiaram, serviram de suporte e legitimaram a construção e veiculação de tal discurso.

Tais documentos estão divididos em dois conjuntos. Considerei que ao dividir os documentos deste modo, me possibilitaria dar-lhes um melhor tratamento; assim, o primeiro conjunto compõe-se de dois documentos basilares para o desencadeamento do MRCP, quais sejam: o *PROJETO DE AVALIAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA*, elaborado em 1994 e a *PROPOSTA METODOLÓGICA DE REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA E DE REESTRUTURAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA* UFPA, elaborada em 1995.

O segundo conjunto é constituído por outros dois documentos: o RELATÓRIO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPA: UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM CONSTRUÇÃO, divulgado e distribuído na forma de brochura no ano de 1997; e *A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO*, divulgada e distribuída também na forma de brochura no ano de 2001.

Ambos, respectivamente, podem ser situados como os documentos que têm por função mediar e dar prosseguimento ao processo de reestruturação curricular e consolidar tal processo.

Nos dois casos, os documentos, tanto o primeiro quanto o segundo grupo, funcionam como veiculadores e transportadores - no sentido que Bernstein (1996) atribui a estes termos -, do discurso pedagógico sobre formação de professores. Neste sentido eles são considerados como os dispositivos discursivos pedagógicos que põem em funcionamento outros dispositivos de governamentalidade e moralidade.

Não tenho, neste momento, a intenção de analisar suas regularidades enunciativas no que diz respeito aos predicativos da docência, às prescrições, às adjetivações ou à injunção moral a que é submetido o sujeito pedagógico para constituir-se como um sujeito de identidade docente (isto é feito na parte final deste trabalho). No que segue, procuro fazer uma descrição destes documentos para destacar a lógica discursiva de sua estruturação, ou sua gramática discursiva, a forma como os elementos discursivos se apresentam, se organizam, se distribuem, sua intencionalidade.

Sobre os documentos basilares e desencadeadores do MRCP

O *Projeto de Avaliação do Curso de Pedagogia* é o resultado de discussões iniciadas no final do ano 1992. Foi elaborado nos meses finais do ano de 1994 e discutido internamente nas reuniões Departamentais e de Conselho do Centro; é o núcleo de onde os demais documentos ramificam.

Muito embora a preocupação central, expressa no Objetivo Geral, e no próprio título do projeto, seja a de "Avaliar o curso de Pedagogia da UFPA" (PROJETO, p. 1), os Objetivos Específicos expressam uma intenção mais profunda, uma "Avaliação Global do Curso" (Idem, p. 3), que implicará em reformular o Curso de Pedagogia tomando como parâmetro "o trabalho desenvolvido pela ANFOPE e algumas experiências isoladas, que redundaram em transformação do curso de Pedagogia, como nas Universidades Federais do Ceará, Rio Grande do Sul, Goiás, dentre outras" (Idem, p. 2) e assim definir "o perfil do pedagogo, que a sociedade regional e brasileira está a reclamar" (Idem, p. 3), em outras palavras, definir a identidade do pedagogo.

Assim estão dispostos os Objetivos Específicos do *Projeto de Avaliação do Curso de Pedagogia* (PROJETO, p. 2 e 3):

> - Definir, com base nas experiências vivenciadas e a realidade educacional do contexto regional, o perfil do pedagogo que a sociedade brasileira paraense (sic) está a reclamar;
> - Construir uma nova proposta curricular para o curso de Pedagogia da UFPA, que responda às expectativas da sociedade brasileira e local, no limiar do século XXI;
> - Criar condições que oportunizem a participação dos diferentes segmentos que constituem, o **Centro de Educação**, na construção coletiva da proposta curricular, do Curso de Pedagogia da UFPA;
> - Contribuir com o debate da Avaliação da Graduação, na UFPA, estimulando, na comunidade acadêmica, o entendimento e a participação na avaliação institucional.

Está colocada em jogo, nestes objetivos, uma política de significação em torno da definição de uma nova identidade ou "perfil do pedagogo"; tal definição passa necessariamente pela reformulação curricular do curso de Pedagogia que para atender a um dos "eixos de sua linha teórica" – "democratização no processo de tomada de decisão" - precisa incluir "diferentes segmentos" (PROJETO, p. 3) para dar legitimidade a este processo de reformulação que deverá culminar "na construção coletiva da proposta curricular, do Curso de Pedagogia da UFPA" e estimular um processo mais amplo de pedagogização da Graduação no interior da UFPA através da "avaliação institucional [...] entendida enquanto processo intrinsecamente ligado a um projeto de Universidade" (Idem, p. 3). A inclusão de "diferentes segmentos", em outras palavras, a participação dos governados na condução do processo de elaboração e reestruturação curricular constitui, conforme Foucault, "o sistema mais eficaz de economia governamental" (FOUCAULT, 1997d, p. 93).

Os objetivos específicos engendram, de certo modo, uma nova racionalidade pedagógica no curso de pedagogia da UFPA. Eles apresentam uma racionalidade mais econômica - em sentido teórico e prático -,[45] mais refinada, mais minuciosa de enquadramento de uma realidade que explicitamente visa a produção de uma nova identidade docente, de um novo sujeito docente.

---

45 Seguindo Veiga-Neto, este sentido teórico-prático da economia pode ser entendido, em "[...] um sentido que engloba tanto esse conjunto de saberes que se organizou a partir e em torno do conceito moderno de população - a Economia - quanto a economia como uma, digamos, manifestação ou princípio de auto-organização em que com um mínimo de investimentos - de tempo, de recursos, de riscos, de afetos etc. - obtém-se os melhores resultados no governo das condutas" (2001, p. 117).

Esta política de significação se realiza através de mecanismos de governança, os quais, postos em operação, são capazes de convencer e mobilizar um grande número de pessoas. E nisto se encarrega o *discurso pedagógico da emancipação* que, introduzindo técnicas precisas de mobilização e participação de pessoas - ou o que atualmente ouvimos falar: gestão de pessoas - operacionaliza esta nova racionalidade de governo da coletividade no curso de pedagogia,

> [...] para tornar muito mais econômico e efetivo um controle e uma gestão que até então se davam sobre elementos muito mais dispersos e desordenados, tudo isso implica trazer essas múltiplas cabeças para bem próximo, incluí-las e ordená-las num novo e cada vez maior e mais matizado campo de saberes (VEIGA-NETO, 2001, p. 114).

Mas de que modo o modelo de avaliação emancipatória pôde ser utilizado como técnica de gestão dos indivíduos pedagógicos? Como o saber pedagógico sobre formação de professores pôde constituir o sujeito docente, utilizando-se deste modelo de avaliação?

Podemos dizer com Larrosa que "é no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a *manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos*" (2002, p. 52, grifos meus). No momento em que, através do saber pedagógico, se institucionaliza o indivíduo transformando-o em sujeito docente e por extensão transformando-o no objeto do saber pedagógico. Um saber que, nesta dimensão do pedagógico, e como um modo de objetivação, transforma os seres humanos em sujeito (FOUCAULT, 1995a, p. 231).

Ao institucionalizar o individuo singular, é possível integrá-lo a uma massa, homogeneizá-lo, enquadrá-lo a um conjunto governável de sujeitos, colocá-los na ordem da "lei" pedagógica.[46] Tal operação permite considerá-los "como composições multiformes, mas relativamente coesas, como multiplicidades a serem investidas pela ordem do poder" (BUJES, 2002, p. 95).

Uma das principais técnicas que o discurso pedagógico colocará em funcionamento é exatamente este "paradigma da avaliação emancipatória" (PROJETO, p. 4) enquanto dispositivo que operacionaliza uma racionalidade de governo da coletividade através de um

[46] Estou utilizando "lei" no sentido da aproximação que Foucault faz deste termo, no pensamento grego, ao termo pastor, para me referir a uma "pastoral pedagógica". Diz Foucault: O termo *nomos* (a lei) está ligado ao termo *nomeus* (pastor): o pastor reparte, a lei designa. E Zeus é denominado *Nomios* e *Némeios* porque provê ao sustento das suas ovelhas (2004c, p. 4).

"cronograma de atividades" preciso, que mostra claramente como o pedagógico relaciona-se diretamente com formas de controle do discurso.

O "paradigma", se desdobra em três momentos (PROJETO, p. 4 – 5, grifos no documento):

> 1º Momento: ***o conhecimento da realidade***.
>
> Nesta etapa, pretende-se contruir (sic) um diagnóstico atualizado do Curso de Pedagogia da UFPA. Uma reconstituição da história contextual e institucional do Curso no Brasil, a partir de 1939 até os dias atuais [...].
> [...] Aqui, apresentar-se-ão os instrumentos de coleta de dados que deverão ser discutidos pela comunidade acadêmica, para posterior sistematização das sugestões feitas e elaboração dos instrumentos que serão aplicados.
>
> 2 º Momento: ***crítica dos dados da realidade.***
>
> Nesta fase, far-se-ão análises, reflexões sobre os dados sistematizados na 1ª parte, ou seja, no momento da construção do diagnóstico, apresentando-se, em relatório, os dados encontrados.
>
> Teremos, também, uma ampla participação de profissionais egressos deste curso, alunos do interior e da capital e de especialistas que estão discutindo, particularmente, esta temática.
>
> 3º Momento: ***a construção coletiva.***
>
> Nesta etapa, pretende-se construir, coletivamente, uma proposta curricular para o Curso de Pedagogia, onde o eixo teórico contemple:
>
> - a defesa da Universidade Pública, gratuita e de qualidade;
> - a indissociabilidade **ensino/pesquisa/extensão**;
> - a democratização no processo de tomada de decisões;
> - a relação **institucional/movimentos sociais**;
> - o papel do pedagogo que a sociedade brasileira e regional está a reclamar;
> - questão regional;
> - a relação **teoria e prática**.

Os investimentos de subjetivação aí colocados em funcionamento por meio de dispositivos de governamentalidade tornam-se mais econômicos e produtivos, quando direcionados ao sujeito institucional, como figura homogeneizada, envolto em uma rede de normas e "leis" pedagógicas que o ligam à instituição na qual torna-se efeito de relações de poder e, portanto, sujeito a um processo terapêutico a partir da realização de seu "diagnóstico".

Ao ser capturado nesta rede de normas e "leis" pedagógicas, o sujeito docente, como sujeito institucional, e de modo amplo, o sujeito pedagógico - já que se trata de envolver a todos, toda a "comunidade acadêmica" nesta "construção coletiva" -, torna-se objeto e alvo a partir do qual e sobre o qual deverão ser desenvolvidas as atividades explicitadas no cronograma do PROJETO (p. 7), conforme segue:

ATIVIDADES	1994				1995					
	set	Out	nov	dez	jan	fev	Mar	abr	mai	Jun
Elaboração/divulgação do projeto.		20/10								
Discussão da temática "Avaliação Institucional".		20/10								
Mesa Redonda "Contextualização Histórica do Curso de Pedagogia".		17/10								
Preparação dos Instrumentos de coleta de dados.			_____							
Apresentação da 1ª Versão do Instrumento de coleta de dados (Assembléia Geral).		_____			___					
Sistematização das sugestões e construção do Instrumento final.					____					
Aplicação dos Instrumentos.						____				
Análise dos dados coletados.							_____			
Divulgação em Relatório.								_____		
Construção da Proposta									___	
Ante-Projeto de Resolução do Curso.									___	

O sujeito pedagógico é colocado em grade, e nesta grade, enquanto instrumento de controle discursivo, como não perceber que o discurso produzido em torno deste sujeito não seja um discurso que sofre e opera minuciosa organização, repartição, seleção e

redistribuição? (Cf. FOUCAULT, 2002, p. 9). Uma das funções do *Cronograma* é construir o projeto temporal do *estado de consciência* que se espera do sujeito pedagógico.

A verificação do perfeito funcionamento destes "Instrumentos", desta maquinaria pedagógica, ocorre através da avaliação, mas da "Avaliação emancipatória" como procedimento de certificação de que eles/ela funciona(m) a contento e, "dar-se á durante todo o processo e, em particular, no final de cada etapa, procurando corrigir as distorções, no sentido de aperfeiçoar a seguinte" (PROJETO, p. 6).

Deste *Projeto de Avaliação*, resta dizer que, curiosa e diferentemente dos demais documentos, este é o único documento relacionado ao MRCP em que não há referência a autoria. A ausência ou a presença de autoria torna-se relevante, neste aspecto, não porque se esteja preocupado com a figura do autor, esta figura unificadora dos discursos e *operadora de síntese*, mas à forma como aparece, como se dispõe a autoria nos demais documentos.

Nos demais documentos há uma Comissão (ou de elaboração ou de avaliação) responsável pela autoria e é curioso o modo como os nomes são dispostos em cada um dos documentos subseqüentes ao *Projeto*. Ora aparecem organizados hierarquicamente segundo a titulação acadêmica dos componentes da Comissão de Elaboração, ora aparecem organizados segundo a ordem alfabética dos nomes dos componentes da Comissão de Avaliação, ora ainda, os textos aparecem com atribuição individual de autoria embora os autores constituam-se em membros da Comissão de Avaliação.

Ressalte-se que em relação a este fato, a forma como se dispunha os nomes dos membros da Comissão de Avaliação foi mudando com o passar dos anos: de uma forma hierárquica e centralizada para uma forma mais integrativa e flexível; talvez resultado de intenções mais inclusivas e aproximativas das pessoas como maneira de se criar um "clima", um *sprit de corps,* de "construção coletiva".

No que pese a obviedade nestas formas de organização dos nomes das pessoas que efetivamente participaram do MRCP, não podemos ignorar que elas manifestam formas de *relações de poder*, no sentido atribuído por Foucault a esta expressão (1995a), ademais "ninguém ignora tais banalidades. Mas o fato mesmo de que sejam banais não significa que não existam. Na presença de fatos banais, cabe-nos descobrir – ou tentar descobrir – os

problemas específicos e talvez originais que estão relacionados com os mesmos" (FOUCAULT, 2004c, p. 1).[47]

Resta dizer também, que o *Projeto de Avaliação*, ainda que não possa ter sido executado no tempo previsto em seu cronograma, lança as bases sobre as quais irão sedimentar-se os demais documentos num processo de ampliação e ramificação dos objetivos inicias com vistas a não só avaliar o Curso, mas reestruturar o Centro de Educação, reformular o Curso de pedagogia e estimular um processo de pedagogização e avaliação institucional no interior da UFPA a expandir-se pelos demais *Campi* do interior do Estado onde houvesse o Curso de Pedagogia.

É assim que os objetivos específicos assumem a centralidade neste Movimento de Reestruturação Curricular, na medida em que passam a ser executados um a um, e vê-se logo que um Projeto de Avaliação interna de um curso pretende transformar-se em um projeto de pedagogização da própria UFPA, como desejo terminal.

Daí a finalidade da *Proposta Metodológica de Reformulação do Curso de Pedagogia e de Reestruturação do Centro de Educação*, como elaboração minuciosamente detalhada, refinada e ramificada, como um exercício desse desejo a *ser colocado em/como prática*.

A *Proposta Metodológica de Reformulação do Curso de Pedagogia e de Reestruturação do Centro de Educação* (doravante PROPOSTA) é um documento de oito páginas elaborado, no ano de 1995, por uma Comissão composta por cinco professoras. Do mesmo modo que o PROJETO DE AVALIAÇÃO, esta PROPOSTA também teve circulação restrita aos Departamentos e reuniões de Colegiado e Conselho de Centro, através dos quais obteve sua aprovação.

A PROPOSTA é estruturada com vistas a responder a quatro questões: *Avaliar por quê? Avaliar o quê? Avaliar ouvindo quem? Avaliar como?* Como se vê, o eixo estruturante é *Avaliar.*

Estas questões, por sua vez – com exceção da primeira questão -, se desmembram em itens e subitens, num desdobramento contínuo, procedimentalmente detalhado, qual uma rede, que, antes de dispersar a todos, num aparente paradoxo, detalha, parte e reparte como uma

[47] Em outra direção, embora não divergente da posição de Foucault, Berstein registra que "Em qualquer relação pedagógica determinada as regras de conduta podem, em graus variados, permitir um espaço para a negociação. Essas regras de conduta serão aqui chamadas de regras hierárquicas, regras que estabelecem as condições para a ordem, o caráter e os modos de comportamento" (1996, p. 97).

maneira economicamente eficaz em melhor governar um maior numero de pessoas, uma coletividade: unificar, incluir a todos para melhor governar.

A PROPOSTA, enquanto documento que formaliza e institucionaliza uma intenção, se configura, ela própria, como uma técnica de governo que, sob a forma do discurso pedagógico crítico da emancipação, engendra e operacionaliza esta nova racionalidade pedagógica de governo, surgida no campo da Educação nos anos de 1980.

Como uma nova racionalidade que se impõem, esta não se encontra isenta de poder; ela emerge de relações de poder e, num processo interdependente, mantém tais relações. Como ressalta Bernstein,

> O compromisso explícito com uma maior possibilidade de escolha [...] não constitui uma celebração de uma democracia participatória, mas um sutil disfarce para a velha estratificação [...] do currículo. Novas formas de avaliação, centradas na descrição do perfil global dos alunos [...] formas de avaliação que, supostamente, reconhecem e liberam as qualidades individuais, permitem e assinalam um maior controle sobre o processo de avaliação (BERNSTEIN, 1996, p. 128).

Como técnica de governo é também uma técnica de poder que visa, de diferentes modos, estabelecer aquilo que Foucault chama de "práticas divisórias", as quais incidem sobre o sujeito pedagógico e, de modo específico, sobre o sujeito docente, de modo que o "sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros. Este processo o objetiva" (1995a, p. 231).

No que segue, passo a descrever a PROPOSTA como técnica de governo e, enquanto tal, procuro evidenciar o processo de objetificação no e pelo qual o sujeito pedagógico é dividido em seu interior e em relação aos outros.

Do mesmo modo como na *Justificativa* do PROJETO (1994), no *Avaliar por quê* da PROPOSTA, em sua *Justificativa*, - e veremos nos demais documentos que este elemento discursivo é recorrente -, é emblemático o modo como se encadeiam os fatos, os acontecimentos históricos, lembrando exatamente aquilo que Tomaz Tadeu (Cf. 2004, p. 128) descreve em relação ao discurso educacional crítico.

Numa gradação dedutiva – que se pretende dialética -, em que sempre se procura fazer uma contextualização histórica, diferentes fatos são elencados, encadeados, ordenados segundo uniformidades argumentativas que "são parte de um 'jogo comunicativo' no qual funcionam como estratégias de persuasão" (CORACINI, 1991, p. 193); de modo geral, parte-se

de acontecimentos políticos e econômicos mais amplos para acontecimentos educacionais mais restritos que incidem sobre o Curso de Pedagogia.

Neste "jogo comunicativo" retoma-se, a título de verdade admitida, o discurso da política e da economia de mercado para só então e a partir daí fazer emergir o discurso pedagógico crítico da educação em oposição ao discurso conservador do Estado. Nesta retomada, o discurso pedagógico crítico da educação parece subordinar-se, subsumir-se ao discurso conservador do Estado, como se dele estivesse apartado, como se fosse algo exterior ao discurso da economia e da política.

Como estratégia de persuasão, este jogo comunicativo, este modo de elencar e encadear os acontecimentos históricos, tem sua importância para o atendimento dos objetivos da PROPOSTA. Em jogos comunicativos como estes, sabemos que o

> [...] modo como as pessoas ou os eventos são representados, nas instituições, molda e modela as formas como os sujeitos envolvidos concebem a si e aos outros e ao mundo em que estão inseridos [...] os indivíduos são construídos pela utilização de formas específicas de ação institucional [...] tais operações acabam por constituir formas próprias de subjetividade (BUJES, 2002, p. 23 e 2002a, p.27).

Um possível efeito dessa forma de elencar os acontecimentos históricos diz respeito ao fato de se atribuir ao sujeito uma capacidade auto-fundadora, auto-constituinte, como um sujeito portador de uma consciência fundadora e possuidor de direitos. Creio que este sujeito investido desta autonomia se torna facilmente governável ou governamentalizável, sobretudo no âmbito institucional em meio ao qual encontra-se no jogo de forças e relações de poder que acionam inúmeros dispositivos de subjetivação tais como as normas, regulamentos, resoluções, regimentos, etc. Conforme registra Marshall, em relação ao quadro conceitual e à educação liberal e neoliberal:

> Subjacentes a esse direito estão certos pressupostos sobre a capacidade da pessoa de fazer escolhas racionais, devido ao fato de que ela é um ser autônomo, não está sob o controle de outros, e é capaz de determinar seus próprios desejos e as formas legítimas pelas quais a compreensão que temos de nós mesmos como pessoas capazes de efetuar escolhas livres e autônomas é, ela própria, uma construção que nos permite ser *governados,* tanto individual quanto coletivamente. De acordo com Foucault, a arte do governo ou a governamentalidade, nos atinge a todos, de forma que não somos os formuladores e os realizadores autônomos de projetos individuais que o quadro conceitual liberal e a educação liberal pretende que sejamos (2002, p. 22).

Ainda que com nuances diferenciadas creio que o mesmo pode ser dito em relação ao MRCP.

Retomando a descrição da PROPOSTA, o que mais chama a atenção é o detalhamento do seu III item relativo à "metodologia de ação" e correspondente ao eixo *Avaliar o que?*

Este eixo recebe especial atenção por parte dos elaboradores da PROPOSTA a ponto de ser dedicado a ele cinco páginas de um documento de oito páginas. Nele são incluídos os dois outros eixos: *Avaliar ouvindo que?* e *Avaliar como?*, cada um com seus desdobramentos.

A título de registro, transcrevo-os abaixo.

AVALIAR O QUE?

É seu objeto de avaliação: o CENTRO DE EDUCAÇÃO.

Neste, é preciso avaliar:

- Graduação – Curso de Pedagogia;
- Pós-Graduação – Especialização e Mestrado;
- Organização Administrativa – Direção, Departamento, Colegiados, Divisões e setores.

São eixos da avaliação:

- Gestão Democrática;
- Qualidade dos Serviços.

Então se inicia o detalhamento e esquadrinhamento dos dois principais eixos da avaliação:

1. GESTÃO DEMOCRÁTICA

1.1. Instâncias de Gestão:

FORMAIS	***INFORMAIS***
a) Deliberativas:	*a) Assembléias por Colegiados.*
Colegiados dos Departamentos	*b) Assembléia Geral*
Colegiado dos Cursos	
Conselho de Centro	
Direção	
Chefias	
Coordenações	
b) Não deliberativas	
Reunião Interdepartamental	
Fórum Pedagógico	

1.2. Comunicação

Mecanismos: boletim informativo

Expediente interno/externo

1.3. Integração

a)Interdepartamental/ Divisão/ Setores

b) Inter Campi

c)Inter Centros

d)Sociedade em geral

2. QUALIDADE DOS SERVIÇOS

2.1. Ensino: Graduação e Pós-Graduação

- *Concepção de educadores e do profissional que estamos formando*

2.1.1. graduação

- *Concepção do Curso de Pedagogia e de formação pedagógica;*
- *Grade curricular;*
- *Estágio curricular;*
- *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC);*
- *Habilitações;*
- *Docentes (qualificação, produção, metodologia);*
- *Discentes (participação, interesse, produção...);*
- *Monitoria.*

2.1.2. Pós-Graduação

- *Concepção dos cursos: lato-sensu*
  Stricto-sensu
- *Organização dos cursos;*
- *Linhas de pesquisa;*
- *Docentes (qualificação, produção, metodologia);*
- *Produção científica (dissertação, monografias, artigos, etc...);*
- *Discentes (participação, interesse, produção).*

2.2. Pesquisa

- *Produção do centro (projetos)*
- *Projetos: graduação*
- *Pós-graduação*
- *Linhas de pesquisa*
- *Iniciação científica*

2.3. Extensão

- *Concepção*
- *Programas/projetos*
- *Cursos*
- *Seminários*

2.4. Capacitação docente

- *Formação em serviço*
- *Pós-graduação*

2.5.infra-Estrutura

- *Espaço físico*
- *Equipamentos*
- *Materiais*

- *Reprografia*
- *Digitação*
- *Biblioteca*
- *Videoteca*

AVALIAR OUVINDO QUEM?

1. Alunos da graduação e pós-graduação

- *De 1990 – 1995 (e os existentes da década de 80)*
- *Alunos egressos de 1989 à 1995 (que estejam atuando nos sistemas de ensino)*

2. Professores

- *Efetivos e substitutos (que estejam atuando)*
- *Aposentados (década de 80 e 90)*

3. Funcionários *(todos que estejam atuando)*

4. Sociedade em geral

AVALIAR COMO?

1º Momento

- *Reuniões de professores*
- *Reuniões de alunos*
- *Reuniões de funcionários*

2º Momento

- *Sistematização dos documentos oriundos das reuniões por categoria, num Relatório Preliminar de estudo dos dados apontados.*

3º Momento

- *Apresentação do Relatório às categorias de modo que discutam as propostas sugeridas.*

4º Momento

- *Assembléia geral representativa de professores, alunos e funcionários do campi de Belém, Bragança, Abaetetuba, Altamira, Cametá, Castanhal, Marabá, Santarém e Soure para eleição das reformulações a serem encaminhadas.*

5º Momento

- *Elaboração do Novo Regimento do Centro de Educação*

- COMISSÃO DE AVALIAÇÃO

- *Coordenação: Profª Drª Olgaíses Cabral Maués*
- *Membros: professores, alunos e funcionários (e antiga comissão de avaliação do Curso de Pedagogia)*
- *Subcomissões*

- Professores, alunos e funcionários dos Campi.

- CRONOGRAMA

1. Reuniões de Avaliação

- 18 a 20/10/95 – Campus de Belém

- 25 a 27/10/95 – Campi do Interior

2. Reuniões de Apresentação dos Relatórios Preliminares

- 14/12/95 – Campus de Belém

- 20/12/95 – Campi do Interior

3. Assembléia Geral

Durante a Semana de Planejamento para o 1º semestre de 1996.

Sobre os documentos mediadores e culminantes do MRCP

Sobre os dois documentos que compõem o segundo grupo de analise - RELATÓRIO DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFPA: UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO EM CONSTRUÇÃO (1997) e A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (2001) -, a exemplo da descrição da PROPOSTA METODOLÓGICA feita anteriormente, destacarei aqui apenas o modo como estão organizados.

Estes documentos são constituídos de textos e não cabe aqui tecer comentários em relação aos mesmos, já que minha preocupação reside em analisar o conjunto ou série de enunciados prescritivos presentes, sobremaneira, nestes dois documentos e em torno dos quais se organiza o discurso pedagógico do MRCP.

Para além de um preâmbulo, de um item que trata da reconstituição da trajetória do MRCP e de uma introdução apresentando o modo como a Comissão de análise procedeu na feitura deste documento, O RELATÓRIO DO PROCESSO DE AVALIÇÃO (1997) apresenta três textos que se constituem em resultados analíticos dos dados coletados no decorrer das realizações dos Seminários de Avaliação do Curso de Pedagogia. Os textos possuem os seguintes títulos: 1. *Tentativa de construir uma concepção acerca do pedagogo e do curso de Pedagogia da UFPA*; 2. *Limites e possibilidades do fazer pedagógico do curso de pedagogia da UFPA*; 3. *As contingências e necessidades no processo de relação das identidades docente e discente: falas desveladas no Processo de Avaliação do Centro de Educação da UFPA*.

O documento se encerra apresentando dezesseis recomendações ou "princípios norteadores" sobre os quais "devem estar assentadas" a "construção coletiva do Centro".

A REESTRUTURAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (2001), é o documento culminante de todo o processo de Avaliação do Curso de Pedagogia.

Dos itens que constam neste documento gostaria de destacar os seguintes: *Identidade do Pedagogo; Pressupostos Político-Pedagógicos; Princípios Curriculares; Objetivo da Formação do Pedagogo; As bases da Reestruturação do Curso de Pedagogia.*

Estes são documentos importantes e os caracterizo como documentos *prescritivos* e neles procuro flagrar enunciados que, a partir do domínio de saberes sobre formação de professores, prescrevem, normatizam, regulam, constituem mecanismos de auto-regulação, de uma prática de si onde o *sujeito docente* se dá como objeto a ser conhecido por si e por outros, como um sujeito de identidade docente, enfim, prescrevem como esse docente *deve ser*.

Creio que este segundo conjunto de documentos materializa de modo mais efetivo o dispositivo de governamentalidade pedagógica no Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia e, como dispositivo, forma o conjunto de estratégias através das quais é possível por em operação tecnologias de governo pedagógico pastoral – como guia da conduta, ação, comportamento, pensamento –, que em última instância, operam sobre os sujeitos docentes na forma de técnicas de si, como uma maneira de subjetivar moralmente tais sujeitos.

Nesta operação tais dispositivos são mobilizados, postos em funcionamento, não só pelo discurso pedagógico mas pelo poder que lhes atravessa, constitui e é constituído por tal discurso, num processo em cadeia de fortalecimento de ambos. Não dá para pensar em um discurso que não engendre poder e muito menos em um poder alijado do discurso.

Numa tentativa de perceber estas cadeias de fortalecimento entre discurso, poder e subjetivação, procuro analisar estes documentos considerando sua ascendência no contexto histórico em que ocorrem. Tomar os documentos em sua ascendência histórica, enquanto procedimento genealógico, não significa analisá-los segundo sua linearidade progressiva, senão para considerar sua proveniência e seu ponto de surgimento, sua emergência.

Se uma análise ascendente utiliza-se da cronologia para realizar-se, não é para estabelecer uma dependência longitudinal em relação aos discursos, mas para escandir suas conexões, encadeamentos, que ocorrem em um mesmo domínio de saber. Neste caso a cronologia é utilizada no sentido "[...] em que permite muitas vezes descobrir filiações, onde

as houver" (CHÂTELET, 1983, p. 11) e identificar "períodos enunciativos" (Cf. FOUCAULT, 1997, p. 170).

Assim é que neste estudo, ainda que organize o material empírico segundo sua ascendência cronológica, não é o sentido cronológico que deverá prevalecer na análise, mas seu sentido de proveniência. Seguindo Fischer, compreendo que

> [...] o caminho não é buscar, indefinidamente, um ponto originário e saber onde tudo começou. As datas e locais que fixamos não significam pontos de partida nem dados definitivos; são antes, referências ligadas às condições de produção de um dado discurso, que se anuncia diferente, que é outro em cada um desses lugares e instantes. Não se trata de forma alguma, de fazer uma interpretação cronológica nem de ir situando os elementos, como se fosse possível uma seqüencialidade (FISCHER, 2001, p. 220).

Deste modo, os documentos, representativos do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA, são históricos "não só porque se constroem num certo tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta, investem-se em prática, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos" (FISCHER, 2002b, p. 55), em outras palavras: são capazes de fazer algo a alguém, são sempre uma "maneira de fazer".

Ainda que para efeito metodológico esteja dividindo estes documentos em dois conjuntos, tomá-los analiticamente em sua ascendência significa considerá-los em sua aparição histórica como monumentos históricos, como quer Foucault (1997), no sentido tão bem traduzido por Fischer na citação acima.

Neste sentido, importa menos analisar o "contexto" que os faz surgir e sim proceder à descrição intrínseca destes documentos/monumentos, enquanto procedimento arqueológico, naquilo em que efetivamente enunciam, manifestam e fazem enquanto discursos.

Não se trata de proceder a uma análise "conjuntural", do tipo que elenca acontecimentos como continuidades históricas em uma cadência teleológica ineludível, mas de uma análise temática que não procura dar conta da totalidade dos eventos históricos mas está preocupada diretamente com o que os discursos, enquanto práticas, são capazes de fazer e fazem às pessoas.

Por isso a atenção aos enunciados prescritivos, judicativos, que predicam um tipo particular de identidade docente e indicam modos de ação, modos de atuação e de conduta moral necessários à constituição de um determinado tipo docente, enfim, modos de subjetivação moral de um docente crítico.

Assim, como Garcia, na análise que faço dos documentos, procuro ater-me "ao o que é efetivamente dito, sem recorrer a argumentos a cerca do "contexto" e das *conjunturas particulares* em que estas idéias foram produzidas, ou das características sociais, econômicas, culturais e políticas *dos autores* que influenciaram ou possibilitaram seu discurso" (GARCIA, 2002a, p. 54, grifos meus).

Deste modo, não pretendo fazer "análise de conjuntura" (... como junção sucessiva de acontecimentos históricos), mas ater-me à descrição do *acontecimento discursivo*; e neste sentido, tanto o primeiro conjunto de documentos quanto o segundo conjunto serão analisados enquanto acontecimentos discursivos; daí o recurso à análise genealógica de tais acontecimentos; isto, a meu ver, elide a possibilidade de considerá-los como resultado de uma simples continuidade histórica tranqüila de um movimento dedutivo perfeito; me permite também perscrutar os jogos de verdade, as filiações e pertencimentos do discurso pedagógico sobre formação de professores no Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA. Desta maneira, o recurso à genealogia, se faz necessário:

> A genealogia [...] parte de uma questão do presente e utiliza-se da história para mostrar a contingência do que é o nosso presente e daquilo que nele somos. Destrói as essências fixas, as leis subjacentes e as finalidades metafísicas. Caem por terra a primazia das origens, das verdades imutáveis, as doutrinas do progresso e do desenvolvimento. A finalidade da "história do presente", ou da "história efetiva", não é explicar o passado nem aprender lições morais com ele. *Não é mostrar o presente como um resultado necessário do passado, ou uma exigência da mais recente "conjuntura" histórica. Ao invés disso, a genealogia ressalta o arbitrário e a singularidade do presente e daquilo que somos. A genealogia preocupa-se com as configurações de poder das quais derivamos, suspeitando das vocações universalistas e totalizadoras* (GARCIA, 2002, p. 18, grifos meus).

Nesta perspectiva, a análise desses documentos é mais uma tentativa de apreender o discurso pedagógico e suas práticas discursivas em torno da constituição docente, suas pro(im)posições sobre formação de professores, naquilo que prescrevem como a *identidade docente*, os modos de *ser*, *saber* e *fazer* docente, além de problematizar o dizível e o indizível, os modos pelos quais tais discursos se configuram, em relação ao que autorizam, interditam, validam.

Analisar o discurso pedagógico desde uma perspectiva foucaultiana (para a qual, creio que no caso tanto da arqueologia quanto da genealogia, não existe um procedimento fixo

e pré-determinado)[48] é, antes de tudo, fugir de análises fundantes, que buscam explicações causais nos significados dos discursos, de seus sentidos ocultos, velados; bem como não aderir a interpretações daquilo que o discurso *poderia significar*.

Não se trata de analisar um *fora* e um *dentro* do discurso – o que não foi dito ou o que quis se dizer, mas aquilo que efetivamente se disse, o que se mantém na superfície do discurso. Desse modo, "não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância" (FOUCAULT, 1997, p. 28).

Apontar para mecanismos de interdição e silenciamentos nos discursos, não significa estabelecer a presença sub-reptícia e ininterrupta de um discurso sufocado ou silenciado, de um não-dito contínuo e ilimitado ao qual nós, como desbravadores do discurso, deveríamos fazer-lhe falar, dar-lhe a palavra, significa, ao menos, encará-los como acontecimentos, como coisas efetivamente ditas, que em sua superfície, seja em forma de textos ou em outras formas, manifestam interdições, silenciamentos e estabelecem regimes de verdade.[49]

Daí o entendimento de que os discursos não estão ali esperando para serem decifrados, desvendados, e que, por uma astúcia do conhecimento, pudéssemos imprimir-lhes especificidades monolíticas, autóctones; isto implica em admitirmos que não nos cabe dar significações unívocas e determinantes a diferentes significados. Qualquer processo de intervenção analítica nos discursos é sempre um novo discurso que se "inaugura" e todo discurso, é uma "[...] violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo o caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade" (FOUCAULT, 2002, p.53).

---

[48] Roberto Machado chama a atenção para o fato de que "quando falamos de método arqueológico [e por extensão, método genealógico] não se deve tomar essa expressão no sentido de um número determinado de procedimentos invariáveis a serem utilizados na produção de um conhecimento. Não compreender isso é se arriscar a nada compreender da *démarche* de Michel Foucault: uma característica fundamental da arqueologia [e da genealogia] é justamente a multiplicidade de suas definições; é a mobilidade de uma pesquisa que, não aceitando se fixar em canônes rígidos, é sempre instruída pelos documentos pesquisados. Os sucessivos deslocamentos da arqueologia [e da genealogia] não atestam portanto uma insuficiência, nem uma falta de rigor: assinalam uma provisoriedade assumida e refletida pela análise. Com Michel Foucault é a própria idéia de um método histórico imutável, sistemático, universalmente aplicável que é desprestigiada" (MACHADO, 1981, p. 14).

[49] Foucault, ao comentar suas pesquisas em relação à coerção do discurso teórico, formal, unitário e científico, deixa o alerta para o "silêncio prudente" que cerca os fragmentos de saberes locais produzidos pela genealogia: "O silêncio, ou melhor, a prudência com que as teorias unitárias cercam a genealogia dos saberes seria talvez uma razão para continuar. Poderíamos multiplicar os fragmentos genealógicos. Mas seria otimista, tratando-se de uma batalha – batalha dos saberes contra os efeitos do poder do discurso científico - tomar o silêncio do adversário como a prova que lhe metemos medo. O silêncio do adversário – este é um princípio metodológico, um princípio tático que se deve sempre ter em mente – talvez seja também o sinal de que nós de modo algum lhe metemos medo. Em todo caso, deveríamos agir como se não lhe metêssemos medo" (FOUCAULT, 1998c, p. 173-174).

Quando nos propomos a analisar discursos, desde uma perspectiva foucaultiana, devemos colocar em suspeição permanente nossas formulações discursivas, dado o reconhecimento da provisoriedade que lhes são próprias.

Colocar sob suspeita qualquer discurso com pretensões de "discurso verdadeiro", nos possibilita pensar que nosso discurso, tanto quanto qualquer outro discurso, não se constitui ou não se institui como verdade irrefutável, ainda que traga em si esta "vontade de verdade", de que falava Nietzsche.

> A vontade de verdade que nos há de arrastar ainda para muitas aventuras, essa célebre veracidade de que todos os filósofos falaram até agora com veneração, quantos problemas nos tem levantado essa vontade de verdade! Quantos problemas singulares, graves, de apresentação problemática! É já toda uma longa história – e, no entanto, parece que ainda agora começou [...] Em alguns casos, bastante raros, pode suceder que esteja realmente em jogo tal 'vontade de verdade', qualquer intrepidez extravagante e aventureira, a ambição de metafísico de uma sentinela perdida que prefere um punhado de 'certeza' a toda uma carrada de belas possibilidades (NIETZSCHE, 1982, p. 11 e 18)

SE LIGUE NO SEMINÁRIO

Venha fazer acontecer o **II Seminário de avaliação do Centro de Educação: Um Projeto Político-Pedagógico em Construção**. Serão três dias voltados para discutirmos o Centro de Educação que queremos.

De 03 a 05 de setembro não fique em casa, não aproveite a oportunidade para passear no shopping e não antecipe o feriado, pois estaremos lhe esperando para lhe ouvir sobre o que pensa do nosso Centro, do Curso de Pedagogia e da Formação Pedagógica das Licenciaturas existentes na UFPA. Chegou o momento de trazermos para a mesa de discussão as nossas críticas e propostas.

Se ligue! Não podemos perder mais esta oportunidade de tirar as idéias da cabeça, soltar a voz da garganta e semear um novo Centro de Educação. Precisamos coletivamente construir o nosso projeto político-pedagógico. ~~Não se~~ esqueça que "Quem sabe faz a hora, não espera acontecer"

*

Outra chamada à participação do **II Seminário de Avaliação do Centro de Educação: Um projeto Político-Pedagógico em Construção**. Outra figura utilizada ou a ser utilizada. Ela bem expressa a idéia de um bio-poder a governar a vida pedagógica, a coletividade pedagógica. Governança de um e de todos, como no poder pastoral, a guiar a consciência docente.

PRÁTICA DISCURSIVA PEDAGÓGICA E SUBJETIVAÇÃO DOCENTE

*En el campo educativo, primero se trataba de la vocación, del amor a loa niños y de esas cosas. Luego, con toda esa retórica humanista y neohumanista, de lo que se trataba es de que, para ser educador, había que tener una "idea de hombre", y ahí andábamos tratando de elaborar esa idea tan rara. Más tarde trataron de que desarrolláramos competencias técnicas profesionales al modo de los profesionales de otras áreas técnico-científicas. Era la época en que se usaba tanto la comparación entre los pedagogos y los médicos o los ingenieros. Luego nos mandaron que reflexionáramos sobre la prática, que desarrolláramos nuestra conciencia reflexiva. Y a ver si ahora nos van a mandar que identifiquemos y elaboremos nuestra experiencia personal. Eso seria convertir la experiencia en un fetiche y en un imperativo, como son un fetiche y un imperativo el signo zodiacal, el alma, la identidad profesional, la cultura, la idea de hombre, la vocación, la conciencia crítica, el inconsciente y todas esas cosas que nos dicen que tenemos aunque no lo sepamos, que nos dicen que deberíamos tener aunque nunca hayamos sentido la necessidade, y que nos dicen que tenemos que aprender a buscar, a reconocer y a elaborar(*LARROSA*, 2003, p. 6).*

1 AS FORMAS DO DISCURSO PEDAGÓGICO: PENSAR A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO PRÁTICA DISCURSIVA PEDAGÓGICA

Sobre as formas do discurso pedagógico

Creio que agora, ao tomar o *discurso pedagógico* como unidade analítica, considerando as relações de poder que envolve qualquer tipo de discurso na produção do saber, da verdade e de sujeitos, possamos considerá-lo não somente como este conjunto de doutrinas, teorias, métodos, técnicas, princípios de ensino e aprendizagem, que correspondem exclusivamente à Pedagogia-discurso-da-Educação, à Pedagogia-ciência-da-Educação.

O discurso pedagógico, em sentido amplo, não é propriedade desta Pedagogia,[50] ele tem sido amplamente utilizado e podemos encontrá-lo operando em diversos outros campos discursivos segundo as mais diferentes finalidades como um dispositivo capaz de otimizar a ação discursiva. Por *discurso pedagógico*, portanto, é preciso também entender algo mais e delimitar a que tipo de discurso me refiro, quando me proponho problematizar um *discurso pedagógico sobre formação de professores*, ligado a um discurso matriz, qual seja: discurso pedagógico crítico da educação ou discurso educacional crítico.

De modo geral, podemos dizer que há discurso pedagógico fazendo funcionar e funcionando no interior de diversos outros tipos de discursos, portanto, agindo como práticas discursivas no sentido de que estas "[...] não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos. *Ganham corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamentos, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantém*" (FOUCAULT, 1997a, p. 12; grifos meus).

É como modalidade discursiva econômica na divulgação, transmissão, produção, reprodução de sentidos e ainda como eficaz dispositivo e "matriz de significação" que podemos fazer referência ao discurso pedagógico da política, ao discurso pedagógico médico, ao discurso pedagógico eclesiástico, ao discurso pedagógico feminista, ao discurso

[50] Num tom de crítica, assim Beltrão se reporta à Pedagogia: "A Pedagogia é o discurso científico que enuncia sobre a educação. Pretendendo-se discurso científico, a Pedagogia considera-se como o único discurso válido no que se refere ao seu objeto (educação). Fazem parte de seu discurso as teorias pedagógicas, bem como as prescrições de como, por que e para que se deve organizar o trabalho pedagógico na escola e no sistema educacional" (2000, p. 35, grifos meus).

pedagógico da mídia (atualmente como catalisadora de diversas modalidades especializadas de discursos pedagógicos) e outros tantos mais.

A cada um desses discursos corresponde um conjunto de enunciados que funcionam através de práticas discursivas específicas que estabelecem as regras do que pode ser dito (objeto do discurso, com seus conceitos e teorias), como pode ser dito (ritual do discurso), quem pode dizê-lo (sujeito do discurso), de onde se pode dizê-lo (lugar institucional do sujeito do discurso).

Entretanto, o estabelecimento destas regras de formação não é imutável; as práticas discursivas são passíveis de mutações, apesar da complexidade que as envolve:

> A transformação de uma prática discursiva está ligada a todo um conjunto, por vezes bastante complexo, de modificações que podem ser produzidas tanto fora dela (em formas de produção, em relações sociais, em instituições políticas), quanto nela (nas técnicas de determinação dos objetos, no afinamento e no ajustamento dos conceitos, no acúmulo de informação), ou ainda ao lado dela (em outras práticas discursivas). E está ligada a elas pelo modo, não de um simples resultado, mas de um efeito que detém ao mesmo tempo sua própria autonomia, e um conjunto de funções precisas em relação àquilo que a determina (FOUCAULT, 1997a, p.12).

Ora, não poderia ser diferente em relação ao discurso pedagógico da educação, o discurso educacional crítico; este também é passível destas transformações, nas três modalidades apontadas acima por Foucault.

É assim que se pode encontrar na Pedagogia-discurso-da-Educação uma série heterogênea, sucessiva, complementar e intercambiante de variados tipos de discursos pedagógicos, estabelecendo continuamente uma rede de relações discursivas e não discursivas. Dessa maneira é que se pode falar de correntes, abordagens e tendências pedagógicas para estabelecer a diferenciação entre os tipos de discurso da educação – diferenciados e diferenciantes - no conjunto do discurso pedagógico.

Tal diferenciação serve para estabelecer a partilha entre, de um lado, o discurso pedagógico educacional conservador, o discurso pedagógico liberal da educação, o discurso pedagógico neoliberal da educação e, de outro lado, o discurso pedagógico progressista da educação, o discurso pedagógico libertário da educação, o discurso pedagógico libertador da

educação e o que se convencionou chamar de discurso pedagógico crítico da educação ou discurso educacional crítico, além de um discurso pedagógico pós-crítico em educação.[51]

Ao prefaciar o livro de Garcia (2002), Tomaz Tadeu lembra que no final dos anos 80 e início dos anos 90,

> [...] a teoria educacional, no Brasil, era hegemonicamente "crítica", em suas várias vertentes: freirianismo, marxismo, sociologia crítica da educação, educação popular, pedagogia dos "conteúdos". Era a época da crítica à escola capitalista, das teorias da reprodução, dos apelos à conscientização, da valorização dos saberes populares, chegando-se, ao final desse ciclo, às chamadas teorias da resistência. Era a época das iniciais maiúsculas e do artigo definido. De um lado: O Poder. O Estado. O Capitalismo. A Opressão. A Ideologia. De outro: O Povo. A Cultura Popular. A Resistência. A Emancipação. A Libertação (SILVA In GARCIA, 2002, p. 10).

É neste regime do discurso pedagógico crítico da educação que situo a problematização sobre a produção, no Curso de Pedagogia da UFPA, principalmente nos anos de 1990, de um discurso sobre formação de professores. E é a este regime do discurso pedagógico crítico da educação, em suas mais variadas vertentes, que estarei sempre me referindo toda vez que utilizar a expressão *discurso pedagógico.*

Nesta dimensão crítica do discurso pedagógico da educação, as relações de poder são vistas como relações externas ao próprio discurso pedagógico; o poder estaria localizado em outro lugar que não o pedagógico, este não seria mais do que apenas o discurso da crítica, da denúncia,

> [...] é como se o discurso pedagógico fosse ele próprio não mais que um condutor para relações de poder externas a ele; um condutor cuja forma não tem qualquer conseqüência para aquilo que é conduzido. [Ainda nesta vertente, a] educação tinha sido desmistificada, sua verdadeira natureza tinha sido revelada. As relações de poder tinham sido expostas e tinha-se mostrado como essas relações fundamentavam e moldavam o discurso e a prática e distribuíam formas de consciência (BERNSTEIN, 1996, p. 231 e 233).

Esta abordagem teve seu tempo e importância, mas agora é preciso tomar o discurso pedagógico crítico da educação como um discurso não isento de relações de poder, mas

[51] Em um tom que me faz rir, Tomaz Tadeu, em um texto intitulado *Um plano de imanência para o currículo*, apresenta o insólito labirinto crítico no qual a pedagogia (e aqueles que pensam sobre, a partir, apesar dela) se meteu e se encontra e talvez seja produtivo que dele nunca saia; neste texto pode-se ler: "A escrita educacional é o Tribunal da Razão. (E, aqui, já ficamos com receio de estar introduzindo, nós mesmos, um novo Tribunal. Não nos deixem, por favor.) Chamar o discurso educacional de 'pós-crítico' não muda nada disso. Crítico, ainda que 'pós', é o que ele continua. Direitos, leis e julgamentos" (TADEU, 2004, p. 128 - 129).

imerso em tais relações. Com isso não se quer dizer que ele seja simplesmente um produto destas relações, senão que ele próprio as engendra e é engendrado por elas.

Manter tal discurso como unidade analítica, nestes termos, nos protege ao menos de um raciocínio causal que situaria o discurso pedagógico como *fruto* de relações de poder, em que este seria seu ponto de partida, ao que pergunto: Seria o discurso pedagógico "resultado", "produto" de relações de poder? Não seria o discurso pedagógico, no âmbito em que situo esta investigação, o próprio da relação de poder? Não seria, ele próprio, uma expressão dessas relações e não seu fim?

Considerá-lo como "resultado" não seria atribuir-lhe uma essência? Se ele não é este "resultado" e não possui tal essência, por que não podemos, em termos analíticos, nos situarmos ao nível do pedagógico em sua dimensão relacional?

Fora desta dimensão o discurso pedagógico

> [...] é um discurso sem um discurso específico. Ele não tem qualquer discurso próprio. O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vista à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos [...] Neste sentido, o discurso pedagógico não pode ser identificado com qualquer dos discursos que ele recontextualiza. Ele não tem qualquer discurso próprio que não seja um discurso recontextualizador (BERNSTEIN, 1996, p. 259, grifos do autor).

Como discurso recontextualizador, é pertinente entrar no jogo analítico do que é interno ou externo ao discurso pedagógico? E o que pensar das relações discursivas e não-discursivas que atravessam, se estabelecem, coexistem e são inerentes ao discurso e mesmo ao discurso pedagógico como um cadinho destas relações?

Pois, como dirá Foucault:

> Essas relações são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos de classificação, modos de caracterização; e essas relações não estão presentes no objeto; não são elas que são desenvolvidas quando se faz sua análise; elas não desenham a trama, a racionalidade imanente, essa nervura ideal que reaparece totalmente, ou em parte, quando o imaginamos na verdade de seu conceito. Elas não definem a constituição interna do objeto, mas o que lhe permite aparecer, justapor-se a outros objetos, situar-se em relação a eles, definir sua diferença, sua irredutibilidade e, eventualmente, sua heterogeneidade; enfim, ser colocado em um campo de exterioridade (FOUCAULT, 1997, p. 51).

Não há, primeiro, relações de poder que engendram o discurso pedagógico para depois, por um processo seqüencial, aquelas serem produzidas por este. Talvez o uso das palavras nos traia o raciocínio, mas crer em tal seqüência, como um truísmo, elide a relação produtiva entre discurso e poder, elide a própria Relação.

Como unidade analítica enunciativa, o discurso pedagógico pode ser tomado como um acontecimento, um acontecimento discursivo. Como acontecimento discursivo é possível compreender o discurso pedagógico em sua *singular existência* e levar adiante a questão que Foucault (1997, p. 32) se colocava: "[...] que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?"

Pergunta fundamental em uma análise enunciativa do acontecimento discursivo que nos permite situar tal acontecimento em sua emergência, em sua singularidade e que marca sua finalidade analítica: "Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar" (FOUCAULT, 1997, p. 31).

É assim que por um jogo de suspensão e supressão do discurso pedagógico como fruto de relações de poder, e também como operador de síntese, como unidade inteiramente aceita, podemos compreender que "[...] na verdade, a supressão sistemática das unidades inteiramente aceitas permite, inicialmente, restituir ao enunciado sua singularidade de acontecimento e mostrar que a descontinuidade não é somente um desses grandes acidentes que produzem uma falha na geologia da história, mas já no simples fato do enunciado; faz-se, assim, com que ele surja em sua irrupção histórica" (FOUCAULT, 1997, p. 32).

Nesta dimensão, é preciso considerar o discurso pedagógico como acontecimento, como invenção historicamente construída e não como ponto de chegada de relações de poder, como um operador de síntese, representado pelo sujeito falante, autor do texto, sujeito do discurso, a intenção do autor. Conforme Foucault, "[...] é preciso, numa primeira aproximação, aceitar um recorte provisório: uma região inicial que a análise revolucionará e reorganizará se houver necessidade" (FOUCAULT, 1997, p. 33-34).

Mas que tal singularidade de acontecimento discursivo não nos faça pensar em um isolacionismo que nos remeteria, ou ao "intra-discursivo", ou ao "extra-discursivo".

Em uma perspectiva foucaultiana, não há um fora e um dentro do discurso; não há de um lado o intra-discursivo e de outro o extra-discursivo e, entre estes, o discursivo. Se estes se

dão em meio a relações de poder-saber, o discurso só pode ocorrer neste interstício que borra as fronteiras entre o intra e o extra-discursivo. Conforme Foucault, as relações discursivas

> não são internas ao discurso: não ligam entre si os conceitos ou as palavras; não estabelecem entre as frases ou as proposições uma arquitetura dedutiva ou retórica. Mas não são, entretanto, relações exteriores ao discurso, que o limitariam ou lhe imporiam certas formas, ou o forçariam, em certas circunstâncias, a enunciar certas coisas. Elas estão, de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes (pois essa imagem da oferta supõe que os objetos sejam formados de um lado e o discurso de outro), determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc. Essas relações caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstancias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática (1997, p. 52 – 53).

Só assim tem sentido falar em práticas discursivas e não discursivas, como práticas interdependentes.

Como prática, os discursos sempre recorrem a outros, contemporâneos ou não, para mantê-los ou transformá-los. Não há prática discursiva que não seja gerada a partir de combinações de outras práticas discursivas e estas, só podem ser definidas a partir de sua relação com outras práticas, discursivas ou não, que as informam.

Não há um fora e um dentro do discurso: o discurso é o que está manifesto, é o que está na superfície e enquanto superfície é fronteiriço. De igual modo: "Não se deve fazer divisão binária entre o que se diz e o que não se diz; é preciso determinar as diferentes maneiras de não dizer, como são distribuídos os que podem e os que não podem falar, que tipo de discurso é autorizado ou que forma de discrição é exigida a uns e outros" (FOUCAULT, 1999, p. 30).

Quando alguém fala a partir de um discurso, como o pedagógico crítico da educação, fala a partir de um regime de verdade, imerso em regras de formação discursivas historicamente construídas. Então não é um "sujeito autônomo" que fala, mas um sujeito que assume uma posição na ordem do discurso e nesta ordem se submete a certas regras do discurso pedagógico, para ser considerado como um sujeito pedagógico. Nada fala de novo, mas isso não significa que vive a repetir indefinidamente algo que já foi dito, significa sim que ele não é o sujeito originário da enunciação:

> Não é preciso, pois, conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente [...] é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes [...] Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação

> enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la. Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados "enunciados", não é porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito. Descrever uma formulação enquanto enunciado não consiste em analisar as relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer ou disse sem querer); mas em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito (FOUCAULT, 1997, p. 109).

Em uma análise enunciativa do acontecimento discursivo não se busca, como na análise lingüística, o que está dentro do discurso, seus elementos semânticos, nem tampouco o que está para além ou fora do discurso, seus significados ocultos, como nas análises hermenêuticas (Cf. FOUCAULT, 1997, p. 27). As relações discursivas se dão na fronteira... são intersticiais; nó em uma rede, encontram-se em feixe de relações: "fazer aparecer, em sua pureza, o espaço em que se desenvolvem os acontecimentos discursivos não é tentar restabelecê-lo em um isolamento que nada poderia superar; não é fechá-lo em si mesmo; é tornar-se livre para descrever, nele e fora dele, jogos de relações" (FOUCAULT, 1997, p. 33). Enfim, pensar o discurso pedagógico como jogo de relações, nos permite escapar de um modo de pensar unidirecional, segundo o qual na base de tudo estaria "o" poder.

Sobre a prática discursiva pedagógica

Conquanto o termo "prática" esteja muito presente em expressões no campo da educação e, especificamente, no domínio da teorização curricular recente (veja-se, por exemplo, as seguintes expressões: a) no campo da educação em geral: prática educacional; prática escolar; prática pedagógica; prática docente; prática avaliativa; b) no domínio da teorização curricular: prática curricular; prática cultural; prática de significação; prática de subjetivação; prática discursiva), tende-se a encará-lo, em alguns casos, como, "naturalmente", possuindo *um só e mesmo significado* ou, quando muito, busca-se seus *diferentes significados* .

Mas, dependem do domínio de saber a partir do qual este termo é enunciado, ele adquire diferentes forças. Sabemos que cada uma dessas expressões possui objetos analíticos específicos; entretanto, sabemos também que há entre eles entrecruzamentos, superposições, elisões; alguns até se confundem neste campo híbrido que é a educação.

Também sabemos, no caso especifico da educação, que dependendo de quem fala e do lugar institucional de onde fala, um termo como esse se reveste de diferentes usos e tem o poder de constituir saberes em torno do objeto a que se liga. Uso econômico e político mais do que uso frasal; "utilização" mais do que a busca por seu significado.

Enquanto economia-política, a problemática em torno da "prática" que viso desenvolver aqui é mais de "uso": de sua mobilização e o que mobiliza; de seu funcionamento e o que faz funcionar. Conforme explicitam Domènech; Tirado; Gómez,

> [...] nossas práticas não habitam ou não se localizam em espaços de significado e negociação entre indivíduos homogêneos, amorfos e assepticamente funcionais. Elas estão sempre localizadas em estabelecimentos e procedimentos particulares. Se aceitamos que *a linguagem está organizada em regimes de significação*, que, por meio desses regimes, ela está distribuída em espaços, tempos, zonas, estratos e forças, então a construção da subjetividade adquire outra aparência [...] Não se trata de conhecer o significado de uma palavra, de uma frase, de um relato ou de uma narração; nem se trata de saber o que conota ou o que denota. O problema é, antes, com "quê" se conecta, em que multiplicidades se implica, com "quê" outras multiplicidades se junta. Para a análise da produção de subjetividades, não precisamos de semânticas ocultas, mas do esclarecimento de regimes de produção de conexões superficiais. *Trata-se de ver o que faz a linguagem, com que ela conecta e para quê*. Seus efeitos são apenas uma parte dessa trama. A linguagem não deve ser tomada como matéria prima e primária na constituição da subjetividade, mas, antes, como parte de um complexo maior (2001, p. 125, grifo meu).

Daí que uma economia-política da prática não nos remete a um praticismo quando a associamos a uma análise da ação, nem a uma semântica quando a associamos a uma análise do discurso. O discurso, como quer Foucault, é uma prática; e este é o seu sentido quando ele nos remete ao entendimento de que o discurso "forma sistematicamente os objetos de que fala". O discurso é uma prática; é uma prática discursiva. Então, *trata-se de ver o que faz a linguagem, com que ela conecta e para quê*, quais seus regimes de significação. A concepção de prática discursiva, assim utilizada, escapa ao logocentrismo, à idéia de se achar que tudo é discurso.

Abordá-la nestes termos, no âmbito da educação, implica em a concebermos como uma maquinaria que produz discursos poderosos sobre os professores; discursos produzidos por professores, para professores; discursos sobre os professores que produzem os próprios professores (COSTA; SILVEIRA, 1998). Como não pensar que, ao analisar qualquer ação ou "prática" pedagógica, não se institui um discurso?

Como meu propósito neste trabalho é também investigar a relação entre prática discursiva e subjetivação no interior da pedagogia, creio que a diferença que aqui estabeleço

entre prática discursiva pedagógica e prática pedagógica discursiva pode ser de algum modo interessante para enfatizar que o processo de subjetivação docente se desencadeia com mais força através das práticas discursivas pedagógicas do que através das práticas pedagógicas discursivas. Aquelas remetem a formações discursivas da pedagogia, como formações anônimas e históricas; estas remetem, de maneira geral, ao ato de enunciação de um professor, ao ato ilocutório de seu fazer docente, são, portanto, mais visíveis; entretanto mascaram as relações de poder nas quais estão imersas.

Vejo na expressão *prática discursiva pedagógica* a possibilidade de uma articulação teórico-prática efetiva, com uma vantagem adicional de que traduz "regimes de verdade pedagógicos", portanto, estando associada a um componente político que envolve relações de força, poder, estratégias, eficácias, resistências. Um de seus possíveis efeitos é a produção de sujeitos, de subjetividades, inscritas na ordem do poder e da verdade criando uma circularidade na qual o discurso pedagógico crítico da educação institui um tipo de sujeito (pedagógico crítico) através de um suporte institucional que por sua vez dá suporte ao discurso pedagógico (FOUCAULT, 1998c).

De um outro modo, o entendimento de que os discursos são práticas, nos remete a pensar que as práticas pedagógicas devem ser consideradas como práticas pedagógicas discursivas ou, melhor, práticas discursivas pedagógicas, o que não significa a mesma coisa.

Mais do que um artifício literário, e segundo uma compreensão foucaultiana, as práticas discursivas dão base ao discurso pedagógico educacional crítico; este é entendido aqui como uma formação discursiva, entrelaçado por múltiplos discursos, "entrecruzados, sutilmente hierarquizados e todos estreitamente articulados em torno de um feixe de relações de poder" (FOUCAULT, 1999, p. 32), e não como um discurso unitário a partir do qual o professor ou professora, segundo uma vontade individual, utilizaria a palavra para exercer o poder daquele que sabe e conscientiza.

Conforme Díaz, na análise que faz do sujeito individual da enunciação,

> [...] o discurso do professor não constitui um projeto deliberado de um falante autônomo a partir de uma intenção comunicativa, mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas (DÍAZ, 1999, p. 15).

Mais do que somente formar os objetos/sujeitos de que fala, a pedagogia, enquanto prática discursiva, forma o *sujeito* que fala, e aos quais ela fala; o discurso pedagógico, neste

sentido, exerce uma função de subjetivação que se revela, segundo Popkewitz (1991 apud COSTA e SILVEIRA, 1998, p. 348), no fato de que "muitas idéias estão internalizadas pelas pessoas e são utilizadas para expressar pensamentos e organizar práticas".

A partir do entendimento de que uma prática discursiva não se confunde com um ato de fala individual, mas que é um conjunto de regras anônimas e históricas que definem as condições de exercício da função enunciativa, creio se poder depreender daí, como corolário, que a prática pedagógica discursiva está subordinada à prática discursiva pedagógica como

> [...] todo um conjunto de enunciados que "forma o substrato inteligível para as ações graças ao seu duplo caráter judicativo e 'veridicativo'" [...] as práticas discursivas moldam nossas maneiras de construir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar (VEIGA –NETO, 2003, p. 112 - 113).

Portanto, longe de uma visão pragmática, a prática discursiva pedagógica não se confunde com a atividade pedagógica exercida somente por professores ou por professoras no espaço da sala de aula e no tempo da aula; nem com seus atos de fala. Seu sujeito, é o sujeito pedagógico; seu espaço-tempo é o espaço-tempo pedagógico; é algo mais abrangente e se vale, para sua efetivação, do discurso pedagógico que, por sua vez extrapola os limites *stricto* da pedagogia. O entrelaçamento entre prática e discurso pedagógico (prática discursiva pedagógica) engendra e faz aflorar posicionamentos de sujeitos, que demarcam a referência a partir da qual percebem, nomeiam e pensam as coisas da educação à sua volta, constituindo suas subjetividades.

O deslocamento do sujeito individual da enunciação do centro do discurso, operado, entre outros, por Foucault, permite compreender que a pedagogia como prática discursiva mobiliza e desmobiliza investimentos de saber, poder e subjetivação na constituição do sujeito, que passa a ser visto não como o sujeito soberano do discurso, mas atravessado por suas regras, transformações, seus princípios de controle, regulação, distribuição de saber/poder. Mais do que destituir o sujeito de sua autonomia, o que Foucault faz é restituir a contingência histórica e social de um sujeito com múltiplas posições no discurso.[52]

[52]A esse descentramento do sujeito individual da enunciação, Deleuze e Guattari (1995) irão chamar de agenciamento coletivo de enunciação para referir-se ao caráter de multiplicidade discursiva a que estamos sujeitos, enquanto individuação coletiva. Tal multiplicidade supera não só a idéia do individual como também o meramente coletivo como a simples somatória de indivíduos apartados entre si.

Tal deslocamento nos permite pensar o discurso pedagógico educacional crítico como um dispositivo, entendido enquanto conjunto de práticas discursivas e não discursivas, onde estão conectados poder e saber. Daí a importância em analisá-lo como prática de subjetivação.

O que pretendo evidenciar é a perspectiva de prática subjetivante do discurso pedagógico educacional crítico em relação ao sujeito docente. Discurso como algo que faz alguma coisa a alguém que, ao submeter-se, ao sujeitar-se a tais práticas, é sempre transformado por outros ou é levado a transformar-se a si mesmo no movimento destas relações que sempre são relações políticas, relações estratégicas, relações de poder.

A esta altura, seria pertinente perguntar: Mas afinal, o que se entende por prática? Qual se uso político?

Comumente, entende-se por "prática" uma ação, aquilo que se faz, ou uma ação que se exerce sobre alguém ou sobre algo. Mas no campo da educação, deve-se entender também por "prática", aquilo que dirige tal ação. Nesta dimensão a prática é algo pensado, mais do que uma atitude comportamental qualquer. E mais do que isso, é, nietzscheanamente falando, uma invenção.

A condução de uma ação requer que se invente, se engendre e se coloque em funcionamento um tipo de racionalidade que a torne algo planejado, passível de ser manipulado, governável. Ao se dirigir a sujeitos docentes, como não querer, como não desejar que eles sejam conforme nossos desejos e quereres? Comumente, na condição de formadores docentes prescrevemos o que este docente *deve ser*. O mesmo se pode dizer de uma proposta, de uma política curricular... de um currículo. Currículo como máquina desejante, cheia de vontades e prescritiva. Prescreve porque deseja, deseja porque quer.

Daí pensarmos que o termo "prática", tal como utilizado nas expressões exemplificadas, difere substancialmente do mesmo termo associado ao praticismo, à conotação empírica da prática do dia-a dia. Seu uso não é "natural", é político e também econômico.

Em seu uso político e econômico, uma expressão como prática curricular ou prática pedagógica, por exemplo, extrapola seu uso corriqueiro; toma um outro sentido, um sentido produtivo. A prática curricular e a prática pedagógica, por exemplo, são práticas que produzem sujeitos, objetos de conhecimento, sujeitos-objetos de conhecimento, produzem

sentidos. São práticas de significação. Operam por meio de práticas discursivas e também por meio de práticas não discursivas.

Creio que ao demorar-me na distinção do uso que se pode fazer do termo "prática", tenha conseguido demarcar que sua utilização possui um gradiente político e que dependendo do modo e de quem o utiliza pode-se destoar sua relação com o poder, o que é algo complicado de se dizer pois sempre sua utilização estará imersa em relações de poder.

Mas a compreensão do que seja uma prática discursiva deve mostrar por si só que há diferenças marcantes quando colocamos qualquer uma dessas expressões exemplificadas sob análise e vemos que uma palavra não é apenas uma palavra, essencialista em todo caso, mas é uma palavra que dispõe de usos políticos "tanto para o melhor quanto para o pior".

Assim, o discurso pedagógico ou a prática discursiva pedagógica na universidade, ou em qualquer outra instituição educativa, opera a partilha entre o bom e o mau professor, entre o professor crítico e o professor reacionário, entre o professor progressista e o professor retrógrado, entre o professor defensor do bem público e o professor entreguista, procurando adestrar-lhe o comportamento através de uma série de prescrições e princípios de conduta política, a fim de nortear suas ações, bem como nortear as ações de um "bom" currículo, de estabelecer sua "regularidade" com vistas a demarcar e excluir as anomalias a ele externas: *quer se* afinal um professor autônomo; emancipado; crítico; progressista. Mas para isso ele *deve ser* forjado no interior de uma prática que o torne tal, que lhe atribua/invente uma identidade.

Um currículo assim, vê, no que lhe é exterior, anômalo, o que escapa à sua regularidade, à sua ordem, um perigo que é preciso controlar e evitar, vigiar e fazer que se saiba vigiado, torná-lo inimigo e saber-se inimigo, reduzindo ao silêncio o que lhe é diferente. O diferente é silenciado: "O sujeito - tanto o sujeito da razão como o sujeito moral - é o grande invento no qual o próprio sujeito assume a dupla tarefa de vigiar e ser vigiado, de dominar e ser dominado, de julgar e ser julgado, de castigar e ser castigado, de mandar e de obedecer" (LARROSA, 2002a, p. 113).

O que se deseja, fundamentalmente, é constituir o professor como um sujeito moral, um sujeito docente moral. Daí o currículo incidir sobre seu corpo: o corpo é a matéria do currículo. Sobre os corpos incide a moral. Por isso ele deve ser formado, atualizado.

Daí também se empenhar em manter e fixar o corpo ao tempo: o tempo do curso, o tempo da disciplina, o tempo da aula, o tempo da avaliação, enfim, a carga horária e

cronograma da formação que recai sobre o corpo. Conformação do corpo ao tempo medido, esquadrinhado, plenamente utilizado, sem lacunas; um currículo que evidencia na grade, no desenho curricular, no quadro curricular - sendo esta a figura geométrica que melhor re-a-presenta o currículo -, o lugar da normalidade, da regularidade dos corpos pedagógicos.

Normalidade, regularidade que advém de relações de poder políticos sobre os corpos, "seu controle, sua sujeição, a maneira como esse poder se exerce direta ou indiretamente sobre eles, a maneira como são dobrados, fixados, utilizados [...]" (FOUCAULT, 1997h, p. 42), enfim uma disciplina que incide sobre a vida, sobre o corpo e o tempo-vida deste corpo.

O currículo de formação pedagógica, assim, produz certos tipos de indivíduos que dele passam a fazer parte. *Quer-se* que sejam os Mesmos, de um só tipo. Assim, não só desejamos, ou prescrevemos ou queremos mas encontramos meios, inventamos meios para produzi-los.

O currículo de formação pedagógica passa a fabricar mais do Mesmo, estabelecendo, assim, um outro modo de partilha entre o Mesmo e o Outro, desqualificado, negado, exilado no domínio do silêncio por constituir-se em algo somente aparentemente tolerável e aceitável. Esta partilha opera por um jogo de exclusão, de controle e publicidade do discurso detentor da verdade pedagógica. Entender a pedagogia em uma dimensão mais ampla implica em que coloquemos sua dimensão técnica em suspenso e a tratemos como um conjunto político de práticas (discursivas e não-discursivas) em que estão em jogo múltiplas relações de força entre poder-saber e subjetivação.

2 A PEDAGOGIA DA GOVERNANÇA MORAL E OS PREDICATIVOS DA DOCÊNCIA

> *Por detrás da fachada do consenso, da opinião paciente e cautelosamente formada, das conclusões e certezas confiantemente divulgadas – muitas vezes com pompa e estardalhaço – ao público leigo, descobre-se uma luta sem trégua, cheia de intrigas e manobras bem planejadas, entre os partidários de orientações teóricas distintas e incompatíveis entre si (RAJAGOPALAN in CORACINI, 1991, p. 13).*

As mudanças operadas ao nível do currículo ocorrem porque, também e correlativamente, ocorrem mudanças nas práticas discursivas. Com isso quero dizer que não é o discurso que causa a mudança curricular ou que esta cause a mudança no discurso. Considerar um destes elementos da relação como a condição *sine qua non* é elidir a relação, é tornar problemática qualquer análise enunciativa do currículo.

Discurso e mudança curricular são indissociáveis, o que quer dizer que um não é a causa, a origem, do outro. Operar uma mudança curricular é operar, simultaneamente, uma mudança no discurso e vice-versa. O currículo é também uma prática discursiva.

Entretanto, empreender uma análise enunciativa de um currículo requer que entendamos as transformações ocorridas ao nível do discurso, o que envolve o entendimento das regras que o põem em funcionamento como regras que também permitem que este discurso se materialize, se consubstancie em práticas e tome a forma de propostas, projetos, diretrizes curriculares, entre outros artefatos pedagógicos, que terão incidência direta sobre os sujeitos pedagógicos que pretendem produzir.

Isto nos remete ao entendimento de que todo currículo ou todo discurso curricular - e de modo mais amplo, todo discurso pedagógico – é, em menor ou maior intensidade, um dispositivo normativo, regulatório, prescritivo que funciona como ou faz funcionar práticas de governo. De modo que, como dispositivo (ou seja, como um conjunto de estratégias discursivas e não discursivas através das quais o poder, continuamente, investe em práticas de governo), o currículo não só funciona como é parte de uma prática discursiva – pedagógica em todo caso – na qual se inscreve e que tem força produtiva, definindo e diferenciando sujeitos pedagógicos específicos.

Assim, o Movimento de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia constitui-se em um amplo dispositivo discursivo engendrado e posto em funcionamento para a

produção de sujeitos docentes sob a insígnia da Pedagogia–ciência–da–Educação, sustentada, a partir de uma base sócio-histórica, pelo discurso pedagógico crítico da emancipação, cujas

> [...] bases epistemológicas [de] avaliação nos levam exatamente a uma concepção de ciência diferente da tradição empirista. A concepção de ciência que deve sustentar essa investigação (avaliação) é diferente daquela apoiada no paradigma positivista/empírico, sustentada pela "razão instrumental". A base dessa avaliação deverá estar apoiada em um paradigma crítico, "na razão emancipatória", no sentido dado pela Teoria Crítica de que "a razão crítica (emancipatória) se manifesta enquanto negação, denúncia do sistema que vai se estabelecendo", buscando a emancipação social e política (MAUÉS, 1995, p. 4).

Mas *o que quer* a Pedagogia, quando, sob a égide de um "paradigma crítico" e apoiada na "razão emancipatória" desencadeia um projeto de avaliação e reestruturação curricular de seu Curso? Apenas atualizar um Curso tendo em vista as mudanças no Brasil e no mundo ocorridas nos últimos decênios? Ou, para utilizar uma pergunta arguta: "Como não pensar em avaliar o Curso de pedagogia para adequá-lo aos novos tempos, ao novo milênio que se avizinha ?" (Idem, p. 3). O que esta atualização implica? Somente uma avaliação, uma reestruturação curricular?

> [...] não queremos fazer uma avaliação que signifique apenas "mexer" na estrutura curricular, isto é tirar/colocar disciplinas, aumentar/diminuir a carga horária. Isto pode até acontecer, mas como conseqüência de uma concepção que tenha mudado. A avaliação que acreditamos deve ser qualitativa, deve ter um caráter emancipatório como diz Ana Maria Saul, ou seja deve ter uma fase de descrição da realidade, outra de crítica dessa realidade e uma última de construção coletiva. Para tanto ela deve ser participativa, envolvendo professore, alunos, egressos, funcionários e usuários, a fim de que os mesmos possam coletivamente construir o curso que formará o educador do século XXI. Ela deve se dar através de debates, entrevistas coletivas, reuniões ampliadas, assembléias, sempre com a participação de todos que fazem esse curso, envolvendo todos os campi, diretamente ou através de delegados. Desta forma poderemos construir um curso que atenda as demandas sociais, que se preocupe, não só no discurso, com os excluídos, os marginalizados, as minorias (MAUÉS, 1995, p. 3).

O que está em jogo nesse processo de reestruturação curricular é a instauração de uma concepção de formação do "educador do século XXI", é a instauração de uma identidade docente. Entretanto, esta instauração não se faz sem um conjunto de saberes ou, ainda, sem a mobilização de práticas discursivas pedagógicas como conectoras de saberes e poderes.

Neste aspecto, o sujeito do discurso pedagógico, sobretudo na posição daquele que está autorizado a falar, desponta como núcleo de onde emana a verdade do pedagógico, como uma espécie de imperativo pedagógico que dá visibilidade e invisibilidade aos sujeitos; que

determina o que pode ser dito e quem pode dizê-lo; que determina o permitido e o que deve ser excluído, abolido. É assim que

> [...] o discurso daqueles que principalmente falam da academia, *portanto legitimados por uma certa relação de poder* na estrutura sistêmica de ensino, ecoa com uma força diferenciada no conjunto dos trabalhadores da educação. Criadores de códigos e conceitos, os que desse lugar discursam, estabelecem jogos de regras e enclausuram seus enunciados em uma lógica muito distante dos sujeitos de que falam. Assimilados apenas por seus pares, *esses enunciados transformam-se em saberes multiplicados, duplicados, conformando e instituindo o saber pedagógico*. Assim, vai construindo na própria prática discursiva a história da pedagogia e delineando "fazeres" docentes admissíveis (ARAÚJO, 1996, p. 68, grifos meus).

A *instituição do saber pedagógico* é uma das estratégias discursivas que, legitimadas por relações de poder, põem em funcionamento processos e práticas de subjetivação; vê-se por aí que a conexão entre o discurso pedagógico e a subjetivação demarca não só princípios e regularidades de produção de subjetividade, de posições de sujeitos, mas as condições espaço-temporais onde é possível criar condições também para a sua reprodução e transformação.

Neste caso, o saber pedagógico produzido funciona como uma poderosa matriz de produção/exclusão de sujeitos: aquele a quem é dado o *status* de sujeito pedagógico crítico e emancipado e o outro a quem não é permitido nem sequer habitar tal discurso. A existência deste outro só é possível como redenção.

Paradoxal matriz a funcionar como prática de subjetivação: a zona do inabitável, para onde são mandados todos aqueles que não entram na ordem do discurso pedagógico crítico da emancipação, é a condição necessária para que o sujeito adquira *status* de sujeito crítico e emancipado e para que seu domínio seja circunscrito. Paradoxal existência do sujeito pedagógico crítico. Seu domínio de existência é constituído através do jogo da exclusão e abjeção do outro. O outro como seu exterior constitutivo; o outro como condição necessária de sua existência e recusa.

Mas não esqueçamos que este binarismo pedagógico na definição do "eu" e do "outro" se constitui como estratégia de regulação, normatização, prescrição, de um sobre o outro num processo hierárquico de prevalecimento e subordinações através de discursos e práticas institucionais definidoras de uma ética pedagógica, de uma moralidade pedagógica, que vigia e regula permanentemente suas fronteiras, prescrevendo e definindo, assim, por meio desta lógica binária e tecnologias de governo – dos outros e de si -, identidades fixas, auto-referenciadas.

Como estratégia normativa e reguladora, a Pedagogia não é um mar calmo da emancipação do sujeito, como se este fosse uma consciência ingênua aguardando sua libertação e transformação que viria de um outro sujeito já liberto e emancipado, redentor, que lhe possibilitaria tornar-se um sujeito autoconsciente, reflexivo, crítico.

Esta visão redentora da pedagogia e de suas práticas mascara seu caráter constitutivo, produtivo de subjetividades. Mais do que apenas momentos de mediação entre saberes as práticas educativas engendram poderes capazes de produzirem modos de percepção e ocultamento, a ponto de serem percebidas como um espaço-tempo desinteressado, não-problemático. Este é o sentido comum das práticas discursivas ao qual se reporta Larrosa, que ao associar a prática pedagógica à prática terapêutica percebe que

> [...] não deixa de ser paradoxal que o primeiro efeito da elaboração pedagógica e/ou terapêutica da autoconsciência e da autodeterminação consista em um ocultamento da pedagogia ou da terapia. Ambas aparecem como espaços de desenvolvimento ou de mediação, às vezes de conflito [e de transformação até], mas nunca como espaços de produção (LARROSA, 2002, p. 44).

Se o discurso é uma prática que dá existência e forma às coisas/seres de que fala, então, em uma perspectiva foucaultiana, é questionável a idéia de um sujeito soberano que paira sobre os discursos (quando ele próprio é discurso), entendidos como práticas sociais das quais falam e são falados os sujeitos. É por meio dos discursos que o sujeito é investido de saber-poder, e através dos quais é constituída sua subjetividade.

As relações entre discurso, saber, poder e subjetividade precisam ser entendidas como não acontecendo somente ao nível das instituições modernas reinantes, como o Estado, por exemplo. Elas estão presentes nas capilaridades de nossas relações sociais cotidianas e são estas relações que conjuram/conjugam discurso, saber e poder que concorrem para a produção de mecanismos, táticas, que têm nos sujeitos, no investimento das transformações de seus corpos e desejos, seu *nascedouro* e *destino.*

É necessário que compreendamos este movimento ou, para utilizar um termo foucaultiano, *acontecimento* dos discursos, pois estes "[...] são históricos, não só porque se constroem num certo tempo e lugar, mas porque têm uma positividade concreta, investem-se em práticas, em instituições, em um número infindável de técnicas e procedimentos que, em última análise, agem nos grupos sociais, nos indivíduos, sobretudo nos corpos" (FISCHER, 2002b, 55). O MRCP e os discursos que o mobiliza, é um destes acontecimentos históricos que apoiado em práticas institucionais, para se efetivar, recorre a técnicas e procedimentos

meticulosos, pacientes e eficazes de governo da coletividade, da *Comunidade Acadêmica do Centro de Educação*.

A continuidade histórico-discursiva do MRCP

> *O histórico do Curso de Pedagogia na UFPA nos dá uma visão de sua evolução, e ao mesmo tempo, das questões e problemas que vêm perpassando toda a sua trajetória. A necessidade de reestruturar a formação do pedagogo já vem de longa data, materializando-se nesta proposta como resultado da construção coletiva de um projeto político-pedagógico pautado na concepção de uma sociedade justa, igualitária e feliz e de uma educação pública, gratuita, laica e com qualidade social (A REESTRUTURAÇÃO, 2001, p. 25).*

Há uma regularidade discursiva, uma *narrativa da crise* [53], em torno da "construção" do MRCP que busca reconstituir, a todo o momento, a trajetória histórica de tal movimento, como necessidade de auto-afirmação, enfatizando sobretudo a idéia do desgaste e defasagem que é preciso superar e a melhoria que advirá a partir desta "construção"; o novo é inaugurado e a superação do passado é o mote para a construção dessa nova realidade em que prevalece a idéia de que no futuro tudo tende a ser melhor. Prevalece neste "Movimento" uma "concepção futurocêntrica do tempo, a orientação do tempo para o futuro entendido como meta ou finalidade [...] [em que] o sentido dos acontecimentos se determina por sua finalidade" (LARROSA, 2001, p. 288).[54] E assim, é comum encontrarmos nos documentos do MRCP este tipo de concepção, a referência ao futuro, ao "final do milênio".

> Ao longo dos últimos anos, tal curso [o de Pedagogia] vem sendo alvo de constantes reflexões, tanto sobre seu objeto de estudo, seu campo de atuação, o seu núcleo epistemológico, o seu compromisso social e político, frente à sociedade em mudança, como a sua própria organização didática (PROJETO DE AVALIAÇÃO, 1994, p. 2).

---

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

[54] "Se o futuro é o tempo da fabricação – e o que se fabrica é *o que vai do possível ao real* -, quando a educação se relaciona com o futuro, com a fabricação do futuro, constitui-se em uma figura da continuidade do tempo, em uma figura de *Chrónos*" (LARROSA, 2001, p. 188).

> O Curso de Pedagogia apresenta inequívocos sinais de ter uma estrutura curricular obsoleta e ineficiente; o processo pedagógico aqui desenvolvido ainda está longe de ideal de um curso que se propõe discutir e produzir conhecimento nesta área, enfim, são vários os desafios e imensurável tem sido o esforço para enfrentá-los e vencê-los (PROPOSTA METODOLÓGICA, 1995, p. 2).
>
> A necessidade dessa avaliação está assentada nos sinais de que o Curso de Pedagogia e a Formação Pedagógica das Licenciaturas apresentam uma estrutura curricular obsoleta e ineficiente. Além disso, a estrutura administrativa-organizacional do Centro de Educação também está ultrapassada, tendo em vista ter sido criada para atender a uma concepção de educação que já demonstrou não responder aos interesses da sociedade, ajudando a fragmentar o curso, isolando os professores em departamentos, contribuído para que as atividades sejam desconexas (RELATÓRIO, 1997, p. 4).
>
> Talvez sejamos privilegiados por vivermos na última década deste milênio. Talvez não! Pelo menos uma certeza eu acalento: a de que a categoria mais apropriada para definir o papel do educador no mundo de hoje é a da "construção". Diante dos desafios que nossa própria história nos impôs, impõe, e imporá, só nos resta a atitude de enfrentá-los, construtiva e propositivamente. Tal enfrentamento, todavia, pressupõe presença, compromisso e responsabilidade (Idem, 1997, p. 11).
>
> O curso de Pedagogia da UFP (sic) já dava sinais de desgaste e falta de conexão com a realidade. A última reestruturação tinha ocorrido em 1985, portanto mais de uma década já havia se passado e as mudanças estruturais tinham sido significativas nesse período. A revolução tecnológica havia se instalado e exigia um outro perfil de profissional para fazer face a esse novo cenário que começava a se delinear e que o desemprego, a diminuição das funções do Estado e de seu papel social, a exigência de um ajuste estrutural passavam a ser os fios condutores das decisões (A REESTRUTURAÇÃO, 2001, p. 5).
>
> No final do milênio estamos vivendo um novo cenário político e educacional no qual a educação é vista como criadora de códigos culturais da modernidade, isto é, como sendo a responsável pela formação da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho (Idem, 2001, p. 8).

Esta lógica discursiva que busca insistentemente dar coerência e continuidade aos acontecimentos, restabelecendo sua evolução e anunciando o progresso, pertence a uma concepção de história – neste particular, sócio-histórica – que encontra seu apoio em toda uma engenharia pedagógica discursiva, em uma tecnologia de avaliação que encarna a própria lógica evolutiva, estabelecendo os passos meticulosos do desenvolvimento linear, contínuo, a serem seguidos por aqueles que almejem emancipar-se.

> As bases epistemológicas desta avaliação estão apoiadas na compreensão de que o conhecimento é um processo e que é preciso conhecer esse processo, ao analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo. A partir dessa base, a avaliação visa submeter a prática que vem sendo exercida no Centro de Educação a uma reflexão-crítica, a fim de submeter a prática científica a um exame que se aplica não mais ao conhecimento verdadeiro, mas ao conhecimento em vias de se fazer, em suas condições reais e concretas de

> realização, dentro de determinado contexto sócio-cultural (RELATÓRIO, 1997, p. 4).

Uma base epistemológica evolutiva e etapista como esta é, no mínimo, uma compreensão que nega as relações de poder e de força envolvidas na produção do conhecimento para articular-se a uma idéia de progresso epistemológico que anula ou ao menos camufla estas relações. Depois de Nietzsche e Foucault fica difícil não considerar que "[...] por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder. O poder político não está ausente do saber, ele é tramado com o saber" (FOUCAULT, 2003, p. 51). Ou, conforme a síntese e comentário elaborados por Dreyfus e Rabinow:

> As relações de poder [...] são "intencionais e não subjetivas". Sua inteligibilidade deriva dessa intencionalidade. "(...) elas são, de fora a fora, atravessadas por um cálculo: não há poder que se exerça sem uma série de fins e objetivos". No nível localizado, há, freqüentemente, um alto grau de consciência na decisão de fazer, planejar, estabelecer e coordenar a atividade política. Foucault se refere a isso como "o cinismo localizado do poder" (1995, p. 205).

O conhecimento advindo das relações de poder, não é um conhecimento fruto de etapas de estruturação bem sucedidas; não pode se justificar através do argumento de que a "*decisão de se utilizar a avaliação emancipatória veio como resultante de crenças e valores* presentes na equipe que se constituiu enquanto uma comissão, *e que serviram de norte para a realização dessa empreitada*" (A REESTRUTURAÇÃO, 2001, p. 5, grifos meus).

O conhecimento produzido em meio a relações de poder não se caracteriza como "resultado" finalístico de processos históricos e nem tampouco é resultante de crenças e valores, mas de interesses belicosos de indivíduos e grupos, que lutam pelo prevalecimento e instituição de suas verdades. O conhecimento, nesta dimensão, é o exercício do poder de uns sobre os outros, apenas um episódio em uma série de submissões que estabelecem regras, normas, obrigações e direitos para os que participam da relação (FOUCAULT, 1995a; 1998b).

A produção do conhecimento não obedece a uma lógica ritmada, a um continuísmo como nos pode fazer crer a seqüência estabelecida pelo "paradigma da avaliação emancipatória", pela "razão emancipatória". Não é o desenvolvimento harmonioso e previsível de uma idéia "originada" em um grupo de pessoas iluminadas.

Assim, a asserção de que "a história que se construiu e que se constrói no interior desse Curso é movimentada pelo diálogo e pelo conflito [e de que os] impasses advindos dessa ação dialógica e conflitual são necessários, pois mantém o debate vivo e possibilitam

outros estudos e pesquisas que por sua vez impulsionam novos diálogos e novos conflitos" (RELATÓRIO, 1997, p. 10), traduz a idéia de continuidade histórica, de um desenvolvimento sagital, presente nos documentos do MRCP, remete também à idéia de um sujeito originário, senhor de si e capaz de emancipar-se.

Por trás da idéia de mudança, de transformação, de processo emancipatório, está a idéia metafísica da origem e a idéia do primado do sujeito, a origem como *Ursprung*, a idéia de que o conhecimento tem um começo, anterior a seu próprio "processo" de produção, anterior à sua própria história e de que o sujeito é a origem fundadora do pensamento, do conhecimento racional e da ação.

Então temos a idéia de acontecimento teleologicamente orientado para o progresso, a idéia metafísica de um conhecimento originário e a concepção de um sujeito centrado e racional, enfim, a concepção de história contínua – como morada do sujeito fundante e da origem metafísica - a presidir o processo de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia.

> Uma definição básica: trata-se de um processo coletivo de construção de um projeto para o futuro (RELATÓRIO, 1997, p. 9)
> É a partir desse enfoque epistemológico que se definiu a metodologia, isto é, a forma como abordar essa realidade. Os pressupostos da escolha metodológica envolveram pois as concepções de ciência, os pressupostos gnoseológicos relacionados com as teorias do conhecimento (relação sujeito-objeto), os pressupostos ontológicos (referentes às categorias como concepção do real, do mundo, do homem, de sociedade e de história) (RELATÓRIO, 1997, p. 4).

É com esse "espírito de mudança" que se conclama a todos para operar a grande revolução curricular do Curso de Pedagogia da UFPA.

> Urge que comecemos esse trabalho. Ele não é individual, nem apenas de um grupo de pessoas, nem de uma administração. Ele é de todos aqueles que tem um compromisso com essa sociedade e que constituem a elite privilegiada que ascendeu ao 3º grau. Por isso contamos com você, vivamos essas fases, conheçamos a realidade desse curso, critiquemo-la, mas ajudemos a construir a nova realidade. Contamos com você, professor, professora, aluno, aluna, funcionário, funcionária deste Centro. Esse é um trabalho para quem acredita na educação como um dos elementos para se fazer a transformação social (MAUÉS, 1995, p. 3).

Mas silencia quanto a dizer que

> A existência de um currículo só faz sentido em sua relação com um campo de forças, com um campo de poder. Um currículo é sempre uma *imposição* de sentidos, de valores, de saberes, de subjetividades particulares. É sempre uma escolha forçada, para nos valermos da força de um oxímoro. Um currículo é o resultado final de um confronto de forças, de relações de poder. Um currículo não é apenas um local em que se desdobram relações de poder:

> um currículo *encarna* relações de poder. Todo currículo é pura relação de força (SILVA, 2001, p. 14).

Utilizando-se recorrentemente de um jogo enunciativo da denúncia da conjuntura político-econômica global e nacional, os discursos veiculados pelo MRCP, "[...] irrompem, pelas certezas com que são ditos, num desejo explícito de serem percebidos como verdades. Aliados ao compromisso, quem sabe inadvertido, de interligarem-se à positividade do saber pedagógico, dispõem de uma estrutura particular, conferida pelo momento histórico em que foram elaborados, adquirindo identidade própria" (ARAÚJO, 1996, p. 19), criando, conforme Foucault, "pares de representações de valores opostos" (2004a, p. 87) produzindo, assim, expectativas por alternativas de formação de professores que se contraponham a esta conjuntura, ao mesmo tempo em que justificam e autorizam as demandas pela constituição de determinados tipos de identidades docentes coerentes com seus discursos.

Discursos como estes, a todo o momento, seduzem e interpelam os corpos (institucionais e pessoais) a participarem de um jogo político da significação, em uma política da verdade, em torno da definição da identidade do pedagogo (um "eu" docente pessoal e institucional).

Dizem também a estes corpos como devem ser e agir para se constituírem verdadeiramente como sujeitos de transformação pessoal e social. Discursos como estes colocaram e fizeram funcionar toda uma mecânica de "regimes do eu" e formas de subjetivação do sujeito pedagógico produzindo, no sentido foucaultiano, uma ética docente, na medida em que estabeleceram discursivamente um certo tipo de relação consigo mesmo, uma experiência de si, que o sujeito docente *deve ter* consigo próprio para que se torne um sujeito crítico e emancipado.

As estratégias discursivas da Pedagogia: gerenciando a coletividade

Ao conclamar a todos para a grande transformação, além de criar mecanismos discursivos para operacionalizar o governo da coletividade – como o *Projeto de Avaliação*, a *Proposta Metodológica* e o *Roteiro para a problematização* -, foi preciso criar estratégias discursivas pedagógicas a fim de envolver um maior número de pessoas, para que se pudesse, enfim, dizer:

> O movimento de Avaliação do Centro de Educação e do Curso de Pedagogia devido sua extensão e profundidade de suas tarefas, deflagrou um importante

> momento de análise crítica, que propiciou a todos uma visão, ou uma idéia, aproximada do caminho que devemos tomar para conquistar as transformações necessárias (RELATÓRIO, 1997, p. 9).

Os mecanismos utilizados neste "movimento" bem como as estratégias discursivas por ele mobilizadas compõem o conjunto que aqui se pode definir como o dispositivo pedagógico da reestruturação curricular do Curso de Pedagogia; um dispositivo como um conjunto de estratégias pedagógicas discursivas e não discursivas minuciosamente urdido e articulado que objetivou, através de arranjos sutis, envolver os "corpos institucionais" e singulares na maquinaria da reformulação curricular, mobilizando para isso práticas de governo, como o discurso da avaliação emancipatória e da gestão democrática, como solução para resolver o problema da gestão da *comunidade* no interior do "movimento".[55]

A definição de fases de condução da Avaliação, como um processo linear; a distribuição de grupos de estudo; a criação de inúmeras e sucessivas comissões de elaboração de projetos, de avaliação e de elaboração de resultados, pode ser reunida sob a rubrica de uma estratégia discursiva pedagógica do *parcelamento*: distribuir, parcelar, para melhor governar.

> AVALIAR COMO?
> 1º Reuniões de professores, de alunos e de funcionários para análise crítica da realidade, através de um roteiro de questões abertas, de forma coletiva; 2º Sistematização dos documentos oriundos das reuniões por categoria (relatório preliminar); 3º Apresentação do relatório preliminar às categorias para discussão das propostas sugeridas; 4º Assembléia Geral de Professores, Alunos e Funcionários para tomada de decisão referente às reformulações a serem encaminhadas à Administração Superior da UFPA; 5ª Elaboração de documentos, tais como: Minutas de resoluções, Regimento do Centro e outros, contendo a concepção de educador, as diretrizes, a estrutura, a grade curricular do Curso (RELATÓRIO, 1997, p. 6).
> A comunidade do Centro de Educação foi envolvida nesse processo, foram realizados três Seminários, além de inúmeros grupos focais para discutirem as principais problemáticas do Curso, incluindo desde os aspectos de infra-estrutura até a concepção mesmo de educador e, portanto, de formação (A REESTRUTURAÇÃO, 2001, p. 5).

[55] Com base na análise desenvolvida por Peters; Marshall e Fitzsimons (2004) em torno do Novo Gerencialismo e da doutrina da auto-gestão, se pode dizer que a reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia envolveu um afastamento da ênfase em "administração" para uma ênfase em "gestão". O termo "gestão democrática" só aparecerá, nos documentos do MRCP, no ano de 1996, num processo de descentralização do controle da gestão do Centro para a instituição individual, num novo processo de responsabilização de auto-gestão. Esta nova modalidade de gestão funciona, no MRCP como uma tecnologia de governança cada vez mais racionalizada e complexa, que opera em diversos níveis: o individual (aluno e professor auto-geridos), o coletivo (Grupos de Trabalho, Comissões de elaboração de documentos e avaliação), o institucional (reformulação curricular e reestruturação organizativa do Centro de Educação).

O *parcelamento* é uma destas estratégias discursivas, mas também não discursivas – posto que disciplinar -, que permite que os corpos docentes (pessoais e institucionais) sejam colocados em quadros. Conforme Foucault, a "primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de 'quadros vivos' que transformam as multidões confusas [...] em multiplicidades organizadas [e governáveis] [...]. O quadro [...] é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma 'ordem'" (2004a, p126 - 167).

Neste particular, a *Proposta Metodológica* (1995) - transcrita na segunda parte deste trabalho -, traduz, sem tirar e nem por, esta "anatomia política do detalhe" de que fala Foucault, composta por "pequenas astúcias dotadas de um grande poder de difusão, arranjos sutis, de aparência inocente, mas profundamente suspeitos, dispositivos que obedecem a economias inconfessáveis, ou que procuram coerções sem grandeza" (FOUCAULT, 2004a, p. 120).

Como estratégia discursiva pedagógica, o *parcelamento* se insere na definição da disciplina, dada por Foucault, como técnica minuciosa e calculada de sujeição, na qual o

> [...] o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma "anatomia política", que é também igualmente uma "mecânica de poder" [...] ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos exercitados, corpos "dóceis" (FOUCAULT, 2004a, p. 119).

Assim, as práticas de governo, materializadas nos dispositivos pedagógicos da reformulação curricular, se utilizam fortemente da tecnologia disciplinar "como investimento político e detalhado do corpo" (Idem, p. 120). Ora como biopolítica, ora como biopoder, a disciplina, como tecnologia política, exerce sobre o corpo político, singular ou em sua multiplicidade, um processo otimizado de gestão.

Como forma de racionalidade de governo, a biopolítica é esta tecnologia que incide sobre uma população ou coletividade com a finalidade de ordená-la e extrair-lhe, através de técnicas e cálculos precisos e explícitos, saberes peculiares, de modo que estes saberes se convertam em estratégias de domínio, regulação, transformação e gestão da própria vida da coletividade; em outras palavras, se convertam em um poder, em um biopoder.

A biopolítica é uma técnica de saber político gerindo a vida. Enquanto a biopolítica se relaciona ao saber político, o biopoder está relacionado a um tipo de poder cuja preocupação é a vigilância e o controle da população; entretanto, ambos se voltam, utilizando-se dos mais variados mecanismos, técnicas e instrumentos disciplinares, para a gestão da vida coletiva ou individual.

É assim que Foucault (1999) os integra a uma mesma e maleável tecnologia política de gestão, disciplinar em todo caso, que tem por alvo e efeito a coletividade e, por extensão, o indivíduo.

Entretanto, Foucault deixa o alerta para o fato de que a

> [...] "disciplina" não pode se identificar com uma instituição nem com um aparelho; ela é um tipo de poder, uma modalidade para exercê-lo, que comporta todo um conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimentos, de níveis de aplicação, de alvos; ela é uma "física" ou uma "anatomia" do poder, uma tecnologia [...]. Daí o fato de as disciplinas utilizarem processos de separação e de verticalidade, de introduzirem entre os diversos elementos de mesmo plano barreiras tão estanques quanto possível, de definirem redes hierárquicas precisas, em suma de oporem à força intrínseca e adversa da multiplicidade o processo da pirâmide contínua e individualizante. Elas devem também fazer crescer a utilidade singular de cada elemento da multiplicidade, mas por meios que sejam os mais rápidos e menos custosos, ou seja, utilizando a própria multiplicidade como instrumento desse crescimento [...] Enfim, a disciplina tem que fazer funcionar as relações de poder não acima, mas na própria trama da multiplicidade, da maneira mais discreta possível, articulada do melhor modo sobre as outras funções dessas multiplicidades, e também o menos dispendiosamente possível: atendem a isso instrumentos de poder anônimos e coextensivos à multiplicidade que regimentam, como a vigilância hierárquica, o registro contínuo, o julgamento e a classificação perpétuos (FOUCAULT, 2004a, p. 177 e 181).

É nesse sentido que a *Proposta Metodológica*, como instrumento ímpar deste "movimento", não se contenta apenas em colocar os sujeitos pedagógicos em quadro como também define as posições que estes podem e devem ocupar na ordem do discurso pedagógico curricular reformista: Quem está autorizado a falar? Qual o seu lugar na hierarquia, na pirâmide, pedagógica-acadêmica e institucional? Qual sua competência "epistêmica-pegagógica"?

A *Proposta Metodológica*, bem como os demais instrumentos utilizados no MRCP, constituem, enquanto dispositivos, os próprios regimes de enunciação e de silêncio, do pronunciável e do impronunciável, do permitido e do proibido. Nesta dimensão, o discurso pedagógico da emancipação associa-se a insuspeitáveis relações de poder, a

> [...] formas de poder, a princípios de relação (princípios de controle) e à geração de posições que se objetivam e que podem entrar num jogo de distribuições e de hierarquias que remetem à distribuição do poder. Nas sociedades modernas, as relações de poder tornaram-se mais e mais sutis e invisíveis. O poder e o controle já estão presentes nas diversas modalidades de prática discursiva, em seus princípios e regras. Tais práticas discursivas constituem uma força localizadora fundamental na qual se exercitam as relações de poder e se ativam as posições de sujeito (DÍAZ, 1999, p. 23).

Além disso, os dispositivos pedagógicos da reestruturação curricular, não se contentam somente em gerenciar os corpos, os sujeitos pedagógicos; é sua preocupação extensiva gerenciar as coisas: o espaço físico, os equipamentos e materiais pedagógicos, limpeza, biblioteca, laboratório, videoteca (PROPOSTA, 1995; RELATÓRIO, 1997).

É assim que a relação com as coisas se dá de um modo humanizado e a instituição entra na esfera do humano e o humano na esfera do institucional: "A instituição fria e abstrata que parece ser hoje a universidade pública neste processo de avaliação se objetivou e subjetivou, gostaria de ser mais clara – se humanizou [...] Nós educadores somos a própria instituição onde estamos inseridos, podemos tornarmo-nos instituição viva ou instituição coisificada, morta e apagada" (RELATÓRIO, p. 29 e 37).

Muito embora nos pareça, estes enunciados não remetem à figura individual do professor, este "[...] não é a forma sob a qual a pedagogia se apresenta a nós e a pedagogia não é a expressão da individualidade empírica, mas sim a realização de seu discurso, de suas regras, de seus campos discursivos institucionalizados" (DÍAZ, 1999, p. 23), daí se enunciar um discurso em que a instituição é tomada como sujeito e o sujeito é tomado como instituição.[56]

Assim se maximiza uma economia de governo do sujeito pedagógico, pois este passa a se integrar ao MRCP como corpo homogêneo ligado à instituição e passível a suas normas e regras e poder ser, então, chamado de "EU coletivo educador" (RELATÓRIO, 1997, p. 30) e assim tornar-se o objeto central do MRCP e alvo do biopoder e de um poder pastoral.

---

[56] "O ato individual com referência a um sujeito intencional (no nosso caso, o professor) tem sido compreendido como uma permanente reescritura de formas de significação específicas, a partir de sua posição em grandes campos discursivos delimitados, geralmente, como formas de conhecimento. Nesse sentido, tudo o que é enunciado pelo professor – que se constitui a partir do modo de recontextualização do saber e que é produto de tal recontextualização - é susceptível de ser pensado em sua função e em seus efeitos de instituição, na medida em que é comunicável como sistema de interpretação legítimo. É por isso que o professor surge na prática pedagógica como instituição" (DÍAZ, 1999, p. 15).

O poder pastoral é uma forma de governamentalidade, originada nas instituições cristãs, que mais diretamente está ligada à pedagogia e sobretudo à pedagogia crítica emancipatória. Como forma de racionalidade política, foi "[...] a pastoral cristã que disseminou o comportamento da pessoa auto-reflexiva, tão valorizado pelos teóricos críticos, e que fez isso por meio de uma pedagogia de subjetivação moral que permanece no centro da escolarização moderna" (HUNTER, 1996, p. 163 apud BUJES, 2002, p. 82).

No âmbito da pedagogia, o poder pastoral se manifesta quando se busca garantir a participação dos indivíduos através de dispositivos de integração - como é o caso dos dispositivos pedagógicos da reestruturação curricular –, como sujeitos pertencentes a uma totalidade.

Para além das características do poder pastoral já mencionadas na primeira parte deste trabalho, cumpre destacar que neste tipo de pedagogia, em sua articulação com o poder pastoral – e que podemos estar chamando de Pedagogia Pastoral -, é imprescindível a existência do intelectual crítico, reflexivo, abnegado e comprometido com a causa; é indispensável a sua presença como o mentor benevolente a guiar a conduta do todo e de cada um, a prover suas carências; é indispensável ainda como um pastor devotado a prover o seu pastorado de "visão de mundo" e criticidade; enfim, como um conselheiro e pastor que instiga à participação e zela pela conscientização dos seus, pelas suas almas. Um corifeu a estimular o exercício da crítica e da autocrítica, do autoconhecimento, do auto-exame, como exercício tenaz para se atingir o patamar de um novo corifeu, de um novo pastor de consciências.

> A relação pedagógico-crítica e emancipatória é uma relação de guia pastoral-disciplinar que pretende a elevação da consciência, a emancipação e o esclarecimento através de uma relação consigo que se caracteriza pela reflexividade que é imposta aos sujeitos pedagógicos pelas formas de confissão e exame que as pedagogias críticas instituem, especialmente através do método didático, é uma expressão da "capilaridade" do poder agindo em meio a relações entre liberdades e sob um regime de "liberdades reguladas" (GARCIA, 2002, p. 84).

Nesta Pedagogia Pastoral - ao mesmo tempo totalizante e individualizante -, se procura insistentemente absorver a multiplicidade sem abrir mão do controle contínuo e permanente das individualidades.

É ela que manifestadamente vemos na pedagogia crítica emancipatória. É ela que vemos materializada no dossiê relativo ao MRCP e mais precisamente podemos ver sua

atuação no *Relatório do Projeto de Avaliação...* (1996) – de onde foram retiradas as "falas dos atores" para compor o RELATÓRIO de 1997.[57]

Neste documento está registrada a participação, individual e coletiva, de toda a comunidade acadêmica do Centro de Educação, na figura de seus alunos, professores e funcionários técnico-administrativos, em que são "colocados na condição de sujeitos-sujeitados, objetos de conhecimento" (ARAÚJO, 1996, p. 18).

Nestes dispositivos pedagógicos pastorais é evidente a preocupação com o outro, com o rebanho: é preciso "descrever (anotar) a situação física, ambiental, emocional, material em que a avaliação acontece" (ROTEIRO PARA PROBLEMATIZAÇÃO, 1996, p. 2) ou "Ao lado da crítica profunda e radical ao projeto de dominação vigente – agora em sua roupagem 'neoliberal' – e a todas as suas derivações. E ainda, sem perder de vista a necessidade imperiosa de construirmos as novas bases de um projeto histórico-político que atenda aos interesses das grandes massas empobrecidas, não é admissível compreender-se o sujeito sem a qualidade de ser autor" (RELATÓRIO, 1997, p. 19).

A Pedagogia Pastoral, criadas as condições e o ambiente propícios, necessita conhecer intimamente, no conjunto e em detalhe, seu rebanho, seus pensamentos, suas atitudes, seus desejos mais profundos; por isso ela o instiga a falar e a falar indefinidamente sobre aquilo que pensam e querem de um Curso de Pedagogia para o Século XXI; que perfil de pedagogo desejam; que concepção de educador querem "construir"; que tipo de profissionais da educação desejam ser.

Enfim, é preciso perscrutar, entre outras coisas, seu interior, sua alma, como

> [...] o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder.

---

[57] Esta passagem sintetiza magistralmente o tipo de analítica que é conduzida no segundo texto do RELATÓRIO (1997) e em menor medida, no primeiro e terceiro textos deste mesmo RELATÓRIO: "[...] as análises conduzidas sob os pressupostos do 'construcionismo social' são problemáticas por causa da visão de linguagem que elas sustentam. A linguagem, nessas análises, é vista como 'fala', como constituída de significados situacionalmente negociados entre indivíduos. Como 'fala', sua análise segue o modelo banal da comunicação, ou da falta de comunicação, na qual as partes envolvidas, os indivíduos humanos, utilizam vários recursos lingüísticos – palavras, explicações, estórias, atribuições – para construir mensagens que transmitem intenções, ou para mutuamente afetar, persuadir, agir. Essas análises inescapavelmente colocam o agente humano como o núcleo dessas atividades de produção de sentido, ao ativamente negociar sua trajetória através das teorias disponíveis a fim de viver uma vida significativa. Portanto, o ser humano é entendido como aquele agente que se constrói a si próprio como um eu ao dar à sua vida a coerência de uma narrativa. Evidentemente, o eu, simplesmente em virtude de ser capaz de se narrar a 'si próprio', em uma variedade de formas, é implicitamente reinvocado como um exterior inerentemente unificado relativamente a essas comunicações" (ROSE, 2001, p. 156).

> Sobre essa realidade-referência [a alma], vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificados; a partir dela, valorizaram-se as reivindicações morais do humanismo. Mas não devemos nos enganar: a alma, ilusão dos teólogos, não foi substituída por um homem real, objeto de saber, de reflexão filosófica, [de investimento pedagógico], ou de intervenção técnica. O homem de que nos falam e nos convidam a liberar já é em si mesmo o efeito de uma sujeição bem mais profunda que ele. Uma "alma" o habita e o leva à existência, que é ela mesma uma peça no domínio exercido pelo poder sobre o corpo. A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política; a alma prisão do corpo (FOUCAULT, 2004a, p. 28 - 29).

A Pedagogia Pastoral, para melhor gerenciar o rebanho, precisa conhecê-lo em profundidade daí a necessidade de integrar cada um e todos nesse "movimento" de reformulação curricular.

Entretanto, esta integração não ocorre sem o engendramento de outras técnicas e estratégias de envolvimento. Assim, a realização de Seminários, a ampla divulgação dos eventos, a distribuição maciça dos materiais produzidos são algumas destas estratégias de envolvimento que de modo geral podem ser traduzidas como uma estratégia discursiva pedagógica de *publicidade* e *marketing*. Sua função é especifica: interpelar os sujeitos para participarem do MRCP [58].

Para isso são utilizados os mais diferentes discursos, como o discurso da participação, da construção coletiva, do trabalho coletivo e, os sujeitos que atendem ao chamado são denominados "sujeitos do processo". Aqui se vê operar uma terceira estratégia, a do *consenso* e a ênfase de que os sujeitos do processo constituem a *comunidade* do Centro de Educação. Uma quarta estratégia, que pode ser considerada como a estratégia central do MRCP, é caracterizada pela *democratização no processo de tomada de decisões* ou *gestão democrática*.

O conjunto destas estratégias é formulado em torno da problemática *formação de professores* e mais precisamente em torno do eixo *concepção do educador*, que é o que mobiliza a reformulação curricular do Curso de Pedagogia. Tais estratégias têm como alvo o

[58] Ainda que não seja exclusividade sua, este parece ser um feito inédito na história do Curso de Pedagogia da UFPA. As vinhetas que "abrem" as partes deste trabalho – convidando à participação, dando os encaminhamentos e sugerindo o envolvimento de todos no MRCP, são alguns exemplos da operação de publicidade e *marketing* realizado pelo "movimento"; sem contar com a ampla divulgação e a distribuição maciça de *folders*, faixas e cartazes relativos à realização dos Seminários, bem como dos cadernos-síntese do MRCP (RELATÓRIO, 1997 e A REESTRUTURAÇÃO, 2001).

sujeito pedagógico coletivo, mas, para se efetivarem são direcionadas ao sujeito pedagógico particular.

Na condição de um "eu" pedagógico, este sujeito é interpelado, representado como sujeito de um tipo particular (crítico, comprometido, participativo, transformador e emancipado) e influenciado no sentido de, impregnado por esta subjetividade individualizada imposta e motivado por ansiedades e aspirações a respeito de sua auto-realização, buscar e "construir" sua verdadeira identidade e maximizar a autêntica expressão dessa identidade em seus pensamentos e práticas cotidianas (ROSE, 2001).

De todo modo, estas interpelações são evidenciadas nos "convites" que se faz a esse sujeito para que construa, participe, critique, reflita, dialogue, proponha, etc. e que ao fazê-lo estará também se construindo, sendo objeto de reflexão, tornando-se crítico e participativo, dialógico, tornando-se o *sujeito docente* que o Curso "deseja formar".

As estratégias discursivas da pedagogia são lançadas como redes e se destinam a capturar determinados tipos de sujeitos. Ao encontrá-los e enredá-los em suas malhas, procede simultaneamente por homogeneização e exclusão, reduzindo ao silêncio aqueles outros tipos de sujeitos não afeitos a suas práticas pedagógicas discursivas. Embora tenha a pretensão, nem tudo aprisiona.

Como estratégias discursivas a Pedagogia cuida para que os outros, os não aprisionados por suas redes discursivas, permaneçam em/no silêncio e sob constante controle. Talvez por isso não se dê maior importância ao registro de grupos divergentes ou da existência de propostas conflitivas. Tudo ocorre como se houvesse aprovação e adesão unânime ao MRCP. E quando há registro – um único apenas –, este é tragado pela estratégia do *consenso*. Talvez estas sejam suas estratégias discursivas mais eficazes: o *silenciamento* e o *consenso*.

> Como resultado desse processo de discussão e articulação de diferentes grupos, duas novas propostas foram apresentadas à Comissão de Avaliação, que redundaram numa terceira proposta, síntese de um consenso político em torno de um projeto mais próximo dos ideais anunciados pelos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo, e das possibilidades concretas do Centro de educação de viabilizar esses ideais (A REESTRUTURAÇÃO, 2001, p. 10).

O silêncio e o *consenso* a que os submete não é para afirmar que não existam ou que não ofereçam perigo para o andamento do "processo", é para mantê-los para além da linha de sua fronteira, muito embora, como já vimos, sua existência seja condição para o

prevalecimento de seus projetos: não basta identificar o inimigo e mantê-lo além de sua fronteira, é preciso que o "inimigo", o outro, reconheça-se como "inimigo" e saiba que está sob constante controle e vigília.

Em suma, se pode dizer que os dispositivos discursivos da pedagogização entrelaçam-se a dispositivos de governamentalidade, os quais permitem circunscrever os contornos de um processo de avaliação curricular que, em última instância, mobiliza, anexa e posiciona as subjetividades desejadas, não sem recorrer, sem dúvida, a um processo de moralização ou subjetivação docente, entendendo com isso uma prática institucional específica na qual os sujeitos docentes tomam a si e constituem-se como objetos de auto-reflexão, auto-avaliação, autodomínio, através de "um constante e intenso auto-exame, uma avaliação das experiências pessoais, das emoções e dos sentimentos em relação a imagens psicológicas de realização e autonomia" (ROSE, 2001, p. 194), para que promovam, em relação a si, o alcance de uma identidade desejada ou preconizada como a melhor identidade docente a ser elaborada, alcançada. Neste sentido, "a identidade individual e a subjetividade tornam-se um efeito do discurso na medida em que são produzidos dentro do discurso" (DÍAZ, 1999, p. 27).

É assim que a Pedagogia, como uma dessas máquinas de moralidade inventadas no século XVI, torna-se um tempo-espaço de produção de sujeitos, de subjetividades, um "lugar" e um "tempo" aclamados, no século XX, pelas pedagogias libertárias, emancipatórias, críticas, libertadoras, construcionistas, que "partilham do pressuposto de uma oposição entre as estruturas de poder e dominação, de um lado, e a ação autônoma e livre do indivíduo ou grupo, de outro" (SILVA, 1999, p. 9). Neste tipo de Pedagogia,

> [...] a consciência e a ação do sujeito podem estar momentaneamente bloqueadas, impedidas, imobilizadas, pelos efeitos da ação das estruturas de poder e opressão, mas, em última análise, desde que utilizadas as devidas estratégias de desbloqueamento (o papel, precisamente, das pedagogias emancipatórias), são elas que constituem a fonte de oposição ao poder e à opressão (Idem, Ibidem).

A subjetividade produzida por esses tipos de Pedagogia é uma subjetividade a-histórica, individual, psicológica; uma subjetividade cuja produção, de modo pacífico e dialógico, se dá a partir do próprio sujeito autônomo/transcendental. Nestes tipos de Pedagogia esquece-se que

> [...] uma subjetividade original, essencial, nuclear, [uma *identidade docente* como conclamam tais pedagogias] não pode constituir o outro do poder, na medida em que a subjetividade (isto é, aquilo que caracteriza o sujeito) não

> existe nunca fora dos processos sociais, sobretudo de ordem discursiva, que a produzem como tal. O sujeito não "existe": ele é aquilo que fazemos dele, subjetividade e relações de poder não se opõem: a subjetividade é um artefato, é uma criatura, das relações de poder; ela não pode, pois fundar uma ação contra o poder. É esse precisamente o sentido da expressão "tecnologias da subjetividade", a subjetividade é um efeito, não a origem. As pedagogias emancipatórias que se fundamentam no pressuposto da filosofia da consciência tomam, pois, como fonte original de oposição precisamente aquilo que deveria ser, antes de mais nada, problematizado (SILVA, 1999, p. 9 - 10).

Portanto, esquece-se que a produção de subjetividades, através de inúmeras tecnologias - entre as quais a pedagógica -, é contingente de e contingenciada por práticas discursivas e não discursivas mobilizadoras dos acontecimentos e dos poderes e saberes que um acontecimento, como o MRCP, põe em circulação.

É assim que se pode atribuir às estratégias discursivas pedagógicas de subjetivação, um poderoso constructo de uma verdade sobre o sujeito como definidora de um perfil de sujeito pedagógico, de um "perfil de educador" que lhe seja útil.

> As tecnologias da subjetivação são, pois as maquinações, as operações pelas quais somos reunidos, em uma montagem com instrumentos intelectuais e práticos, componentes, entidades e aparatos particulares, produzindo certas formas de ser-humano, territorializando, estratificando, fixando, organizando e tornando duráveis as relações particulares que os humanos podem [...] estabelecer consigo mesmos (ROSE, 2001, p. 176).

A constituição do sujeito moral pedagógico: Ser docente crítico e auto-crítico, reflexivo e auto-reflexivo... emancipado

Todos os desenvolvimentos do MRCP, descritos e analisados até aqui, são, em menor ou maior intensidade ou sutileza, investimentos de subjetivação do sujeito pedagógico; investimentos de discursos, saber e poder. É assim que o sujeito pedagógico passa a ser um efeito tanto das técnicas de poder, quanto das técnicas e práticas discursivas de subjetivação. É neste sentido que Díaz considera que

> [...] não existe sujeito pedagógico fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados. A existência de um sujeito pedagógico não está ligada a vontades ou individualidades autônomas e livremente fundadoras de suas práticas. O sujeito pedagógico está constituído, é formado e regulado, no discurso pedagógico, pela ordem, pelas posições e diferenças que esse discurso estabelece. O sujeito pedagógico é uma função do discurso [...] (DÍAZ, 1999, p. 15).

No caso do discurso da Pedagogia-ciência-da-Educação, da Pedagogia crítico-emancipatória, da Pedagogia pastoral - entre outras formas de Pedagogia do eu -, correlativa e simultaneamente ao dispositivo de governamentalidade, funciona um dispositivo moral ou de moralidade, daí se poder dizer que a governamentalidade da Pedagogia é uma governamentalidade de tipo moral.

Tal consideração advém do fato de que os dispositivos pedagógicos da reestruturação curricular do Curso de Pedagogia da UFPA, em sua materialidade enunciativa e através de práticas discursivas pedagógicas, produzem e estimulam, a todo o momento, experiências de tipo reflexivo do sujeito consigo mesmo, prescrevendo modos de ser e agir, de modo que este sujeito pedagógico faça a experiência de si mesmo como sujeito (sujeitado) de conhecimento e da verdade. É esta experiência de si que podemos chamar de subjetivação como um trabalho ético do sujeito sobre si mesmo através de técnicas de si.

A partir de excertos enunciativos dos documentos do MRCP podemos estabelecer a estruturação do discurso pedagógico moral. Ele obedece à seguinte lógica discursiva:

1) É necessário interpelar os sujeitos pedagógicos para que estes, de diferentes modos exerçam sobre si mesmo e sobre o outro um trabalho ético, daí ser preciso, entre outras recomendações,

> [...] buscar o seu auto-conhecimento e aperfeiçoamento permanente e evitar tenazmente se caracterizar como um profissional "doméstico"(RELATÓRIO, 1997, p. 19).
> [...] nossas mudanças interiores são imprescindíveis para o processo de mudanças exteriores (Idem, p. 19);
> Cada sujeito que vem participando desta ação vivenciou a possibilidade de dizer sua palavra e assim fazendo, revelou os conflitos intensos que perpassam a instituição. Poderíamos também afirmar que perpassam a VIDA da instituição e por conseqüência a vida de cada um de nós (Idem, p. 29);
> [...] é necessário que nos indaguemos, enquanto docentes de uma instituição superior, sobre as necessidades radicais e contingências de nossa atuação e papel enquanto profissionais, estas, no entanto, só podem se dar a conhecer em nossa relação concreta com nosso público imediato o OUTRO EDUCANDO – no fundo super ego na realização de nossa tarefa profissional (RELATÓRIO, 1997, p. 30 - 31);
> [...] para o trabalho de reflexão que devemos aqui realizar não nos cabe refletir somente pelo explicitado mas também por aquilo que se revela principalmente pela negação. Ao imprimir as "desvirtuosidades" dos professores os alunos implicitamente apontam aquilo que consideram virtudes para os professores hoje, e aí podemos dizer que os aspectos principais dessas aspirações dizem respeito:
> a uma postura docente democrática e libertadora;
> a uma postura docente dialógica e plural;
> a uma postura docente transparente.

> Somente no consenso desses marcos é que poderemos efetivar nossa tarefa educativa de formação de novos educadores, tendo em vista princípios éticos de conduta com a situação que vivenciamos, partindo principalmente da possibilidade de respeito uns aos outros (RELATÓRIO, 1997, p. 34).
> Os professores do CE precisam repensar sua prática, nós alunos queremos fazer uma autocrítica mas também precisamos avaliar nossos professores (idem, p. 37).
> O processo de Avaliação do Centro de Educação da UFPA e as várias falas sobre nós professores devem nos levar a uma profunda reflexão sobre nós e nossa ação docente (Idem, p. 38)
> o compromisso com a educação antes de mais nada é um compromisso inalienável do ser que se educa; [...] uma postura democrática e libertadora não deve ser confundida com democratismo e libertinagem [...] o diálogo e a pluralidade devem se dar principalmente nos marcos da reflexão teórica radical para o avanço das consciências e práticas de educadores e educandos [...] e finalmente que a transparência de atitudes deve prevalecer a atitudes de pequenas mentiras cotidianas (Idem, p. 34).
> [...] é necessário que nós, enquanto coletivo do CE, busquemos efetivar mais este momento da caminhada na construção da identidade de educadores da Amazônia, que vislumbram o futuro aqui e agora como norte para uma educação comprometida com um projeto educacional que se efetive na busca de uma crescente relação interativa entre as avançadas tecnologias e o permanente processo de humanização do ser (Idem, p. 37);
> [...] só podemos revelarmos-nos enquanto profissionais pelo confronto da imagem que temos de nós e da imagem que os OUTROS possuem em relação a nós (Idem, p. 38).

2) Todas estas interpelações têm um único objetivo: constituir *a* identidade docente, tendo em vista que é necessário:

> definir um novo perfil do pedagogo e do curso de pedagogia da UFPA [pois] temos um profissional sem identidade [...] Além disso, o pedagogo não tem reconhecimento legal (RELATÓRIO, 1997, p. 12);
> formar profissionais com forte base teórica, pois hoje observa-se significativa fragilidade no que se refere ao domínio de conteúdos científicos da educação e da pedagogia (Idem, p. 13);
> carecemos de um conjunto de identidades [...] somos ainda uma identidade em construção (Idem, p. 31 e 32);
> [É preciso]: [Que] a formação do pedagogo [passe] pela afirmação do seu compromisso profissional. Nosso candidato a educador deve ter clara sua função no estabelecimento educacional onde irá desenvolver suas atividades [...] Esse futuro profissional deve considerar, antes de tudo, os objetivos com os quais está se comprometendo ao ingressar e fazer parte do curso e do processo pedagógico como um todo [...] trabalhar o perfil do educador no sentido de ser ter um amadurecimento e consciência... (RELATÓRIO, 1997, p. 13);
> [...] resgatarmos a dimensão coletiva de nossas ações como professores no interior de uma instituição pública de ensino superior, é necessário debatermos nossos projetos teóricos, políticos e pedagógicos (Idem , p. 32);

3) Entretanto, para que essa identidade se consubstancie é necessário, ainda, atender a algumas recomendações, princípios ou diretrizes: “A partir das falas e dos olhares dos

diferentes atores [vide nota de roda-pé nº 56] pode-se começar a pensar numa construção coletiva deste Centro, cujas bases devem estar essentadas em alguns Princípios norteadores" (RELATÓRIO, 1997, p. 39).

Dentre os Princípios arrolados no RELATÓRIO (1997) destaco os seguintes:

- A dimensão político-social deve ser o ponto de partida para a redefinição do Centro de Educação e do Curso de Pedagogia. Isso significa que o caráter político da educação comporta, ou explicitamente, um projeto de sociedade.
- O projeto de educação deve estar ligado a um projeto político.
  As Diretrizes que se pode depreender da análise dos dados coletados, em coerência com os Princípios acima enunciados, devem conduzir o Centro para: (Idem, p. 39 - 40).
- A formação do educador/a pedagogo/a como um/a agente da transformação social, o que implica uma sólida formação teórica.
- O trabalho deve ser uma categoria balizadora das ações, a fim de que se reverta o quadro apresentado da dicotomia entre teoria e prática.
- A fragmentação apontada, por conta de uma formação compartimentalizada pelas diversas habilitações e da departamentalização que isola os professores/as, deve ser repensada no sentido da formação integral que dê ao futuro educador/a pedagogo/a a dimensão política, apoiada em conhecimentos científicos em uma prática pedagógica que reflita práxis social.
- A gestão democrática deve envolver uma participação ativa de todos os atores, que devem estar presentes nos diferentes 'locos' de deliberação; Mecanismo existente hoje, mas pouco utilizado pelos seguimentos do Centro, numa atitude de omissão.
- A qualificação e a capacitação devem ser uma constante, no sentido de possibilitar uma formação continuada dos professores/as.
- O rigor científico e o compromisso ético devem ser instituídos como um pacto declarado dos diferentes seguimentos deste Centro.
- A pesquisa e o ensino devem vir lado a lado ao longo da formação do educador/a pedagogo/a.
- O educador/a pedagogo/a deve ser formado para atender à educação formal e informal, indo da instituição escola aos movimentos sociais, atuando como professor/a da pré-escola e das 4 primeiras séries da educação fundamental, além do ensino médio (nas matérias pedagógicas), na educação de adultos e como gestor/a das ações na escola; seja na relação administrativa ou pedagógica, com professores/as, alunos/as e pais e como elemento dinamizador das ações comunitárias no tocante à educação.
- A formação não deve ser de generalista, mas permitir uma visão totalizadora do processo educacional e permitir uma maior verticalização dos conhecimentos, segundo as necessidades sociais e as opções individuais.
- Os conteúdos/disciplinas a constituírem a estrutura curricular devem privilegiar as diretrizes acima apontadas, permitindo um ensino teórico/prático, onde o domínio do conhecimento possa ser uma referência nessa formação.
- Os métodos/recursos devem ser meios que traduzam a concepção de mundo, sociedade e homem, num processo que identifique esses caminhos com a transformação da realidade social.
- O corpo docente e o corpo discente devem ter um compromisso com o saber e com a sua socialização no sentido da construção social.

> Os Princípios e as Diretrizes aqui indicados devem servir como ponto de referência para a construção no tocante à estrutura organizacional/administrativa do Centro de Educação e do currículo do Curso de Pedagogia. Os dados apresentados e as análises feitas devem agora ser trabalhados no sentido do coletivo apontar o Centro e Curso que se vai construir, num processo dinâmico que envolva a flexibilidade, a integração, a interdisciplinaridade, a criticidade, a responsabilidade, a ética e o rigor científico, que traduzam o compromisso com uma sociedade justa e democrática (RELATÓRIO, 1997, p. 41).

4) Daí se poderá definir a identidade do pedagogo:

> O profissional da educação, a partir dessa nova concepção, deverá ter uma formação que lhe possibilite uma sólida formação teórica, a unidade entre teoria/prática, a gestão democrática, o compromisso social, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a incorporação da concepção de formação continuada (ANFOPE apud A REESTRUTURAÇÃO, 2001, p. 20).
> Compor a identidade do pedagogo é definir algo para além de suas competências, o que significa apontar para figura de um profissional que, ao lado da competência no que tange ao domínio específico de uma determinada disciplina ou área de atuação, compromete-se com uma ação mais ampla na sociedade - a de profissional da educação – como agente importante na construção de uma realidade educacional e social assentada na liberdade, na dignidade e na democracia (econômica, política e social) para todos, como princípios fundamentais da sociedade humana (A REESTRUTURAÇÃO, 2001 p. 19).
> O perfil educacional que se delineia a partir dessas reflexões, requer a docência como elemento fundamental da sua formação. A definição da docência como base da identidade do pedagogo fundamenta-se na concepção de que é na práxis do professor que se constrói as competências necessárias para a compreensão do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões (Idem, p. 20).

5) E anunciando, finalmente, ter por objetivo: "formar o pedagogo para o exercício da docência e das diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito formal e não-formal. Esse profissional deverá ser formado para trabalhar com a educação que ultrapasse o âmbito da escola, integrando-se à sociedade através dos movimentos sociais, da educação não-formal, das ações comunitárias e empresariais, além de outros espaços institucionais e não institucionais" (A REESTRUTURAÇÃO, p. 35).

Encontra-se nessa estruturação discursiva pedagógica moral - que também é uma estratégia pedagógica discursiva -, um misto de poder pastoral, poder disciplinar, biopoder, biopolítica, enfim, uma forma pedagógica de governamentalidade que, em última instância objetiva instituir um sujeito pedagógico moral ao mesmo tempo em que gerencia a identidade profissional docente definindo um discurso para essa categoria em que se prescreve os modos como *devem* agir, fazer, se conduzir, servir, estar, ter, ser, para tornarem-se sujeitos

pedagógicos críticos emancipados. A preocupação de tal lógica discursiva está em criar/inventar – no sentido nietzscheano – as condições necessárias à fabricação e à regulação da conduta e identidade desse tipo de sujeito.

Para além das questões já abordadas, neste trabalho, sobre o tipo de educador/professor/pedagogo enfatizado e desejado pelo MRCP, gostaria de destacar, de modo breve, a ortopedia moral do discurso pedagógico – para utilizar um termo foucaultiano – representado pelos princípios e diretrizes do MRCP, a pouco descritos.

Para além de uma mera questão de gramática, a insistência, ênfase e repetição no verbo imperativo ***deve***, é algo que me chama a atenção. Um termo como este tem uma carga prescritiva muito forte. Entretanto, dado que o tempo todo estamos falando de uma pedagogia crítica de tipo pastoral, é algo que passa desapercebidamente aos olhos de muitos. É interessante observar o que Nietzsche, no aforismo 199 de *Para além do bem e do mal* (1982, p. 104), tem a dizer sobre esta questão. Diz Nietzsche:

> Atendendo a que, desde que há homens, tem havido também rebanhos humanos (associações de família, comunidades, tribos, povos, estados, igrejas) e sempre muito obedientes relativamente ao reduzido número dos que mandavam – atendendo, portanto, a que a obediência foi, até agora, melhor e mais longamente praticada e cultivada entre os homens, é justo admitir-se que, em geral, cada um possui presentemente a necessidade inata de obedecer, como uma *consciência formal* que ordena: "Tu deves absolutamente fazer tal coisa, deves absolutamente deixar de fazer tal outra coisa", em suma, "tu deves". Esta necessidade procura saciar-se e dar um conteúdo à sua forma; e então, de acordo com a sua intensidade, impaciência e tensão, como apetite grosseiro sem critério de escolha, aceitará tudo o que lhe gritam aos ouvidos quaisquer pessoas que o comandem – sejam elas pais, professores, leis, preconceitos de classe, opiniões públicas.

Se considerarmos as séries de prescrições contidas nos documentos, tomados aqui como objeto de análise, como prescrições pertencentes a um código moral, então podemos dizer que a pedagogia é prescritiva e prescreve como uma necessidade intrínseca a si – desde que encontre quem aceite os seus "tu deves" -, e ainda, que ela possui uma moral pedagógica, se por moral pedagógica entendermos esse conjunto prescritivo de regras de ação propostas ao indivíduo para que se constitua como sujeito pedagógico moral, seja através de uma "moralidade de comportamentos" efetivos, seja através de princípios de conduta (FOUCAULT, 1995; 2001).

A pedagogia também institui uma moral pedagógica na medida em que instiga o sujeito a constituir-se a si mesmo como sujeito moral. É neste sentido que se pode falar de uma regra moral a constituir a experiência do sujeito consigo mesmo, "isto é, a maneira pela

qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral, agindo em referência aos elementos prescritivos que constituem o código" ou as regras de conduta (FOUCAULT, 2001, p. 27).

Achando os que aceitam os seus "tu deves" a pedagogia crítica opera um processo de conversão dos indivíduos aos seus princípios morais. Tal conversão,

> [...] realiza-se pelo exercício metódico e "objetivo" e através da sujeição a formas particulares de nomear e agir no mundo que foram validadas no interior do regime de verdade da ciência moderna. Quero dizer, a educação crítica é o disciplinamento do olhar pela linguagem, é o aprender a ver-se, a narrar-se a si próprio de determinadas formas, é o aprender a explicar o mundo e as relações sociais através de determinadas categorias e conceitos. A educação crítica é o disciplinamento do olhar e da conduta dos indivíduos, sua normalização e sujeição a certas regras (GARCIA, 2002, p. 97).

Na esteira de Larrosa (1999, p. 48), entendo por sujeito moral pedagógico as relações que os indivíduos têm que estabelecer com o código moral da pedagogia e com eles mesmos na medida em que se tornam sujeitos morais, convertidos à moral pedagógica. "Essas relações são também transmitidas e adquiridas através das formas pelas quais as práticas e os discursos da educação moral posicionam os sujeitos com respeito tanto à ordem moral quanto a si próprios como agentes morais".

Neste sentido, os indivíduos são posicionados como sujeitos singulares autônomos, conhecedores de si mesmos e capazes de estabelecer parâmetros de comparação entre aquilo que lhe "solicitam" que seja e aquilo a que chegou a ser.

Inserindo-se nesse processo, os sujeitos pedagógicos críticos aprendem que é "possível mudar coisas em si próprio a fim de se tornar uma pessoa melhor ou a fim de realizar os objetivos que a pessoa pode propor para si própria" (LARROSA, 1999, p. 54). Daí vermos enunciados do tipo:

> [...] é necessário que nos indaguemos, enquanto docentes de uma instituição superior, sobre as necessidades radicais e contingências de nossa atuação e papel enquanto profissionais (RELATÓRIO, p. 30)
> [...] é necessário que nós, enquanto coletivo do CE, busquemos efetivar mais este momento da caminhada na construção da identidade de educadores da Amazônia, que vislumbram o futuro aqui e agora como norte para uma educação comprometida com um projeto educacional que se efetive na busca de uma crescente relação interativa entre as avançadas tecnologias e o permanente processo de humanização do ser (Idem, p. 37);
> Os professores do CE precisam repensar sua prática, nós alunos queremos fazer uma autocrítica mas também precisamos avaliar nossos professores (idem, p. 37).

Enunciados como estes se inscrevem naquilo que Larrosa classifica como o "domínio moral pedagógico", referindo-se "àqueles elementos da ordem social delimitados como relevantes de um ponto de vista moral, como a ordem social é constituída como objeto de certa problematização moral, que aspectos do indivíduo são construídos como fazendo parte de seu comportamento moral" (LARROSA, 1999, p. 48). A problematização moral se refere também àquilo que Foucault denominou de *técnicas de si*, esta experiência que o sujeito estabelece consigo mesmo ao observar-se, criticar-se, narrar-se, avaliar-se.

Na Pedagogia, enquanto sujeitos morais pedagógicos, somos desde muito cedo estimulados a praticar estes exercícios de si.

> No vocabulário pedagógico [...] utilizam-se muitos termos que implicam algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo. Alguns exemplos poderiam ser "autoconhecimento", "auto-estima", "autocontrole", "autoconfiança", "autonomia", "auto-regulação" e "autodisciplina". Essas formas de relação do sujeito consigo mesmo podem ser expressadas quase sempre em termos de ação, como um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc. [...] todos esses termos consideram como antropologicamente relevantes na medida em que designam componentes que estão mais ou menos implícitos naquilo que para nós significa ser humano: ser uma "pessoa", um "sujeito" ou um "eu" (LARROSA, 2002, p. 38).

As técnicas de si, no âmbito da pedagogia crítica enfatizam aquela parte do si que precisa ser trabalhada, aprimorada segundo os princípios estabelecidos por tal pedagogia, tais como: ser crítico, reflexivo, autônomo, esclarecido, criativo, ser um sujeito transformador da realidade social, ter consciência política, ser solidário, ser um sujeito engajado nas lutas e movimento sociais, etc.

A observância destes princípios de conduta são a porta de salvação do paraíso pedagógico crítico. Entretanto, para chegar a ele é preciso obstinar-se em longos exercícios disciplinares, que a própria pedagogia cuida de ofertar na forma de disciplina do olhar, disciplina do pensar, disciplina da consciência, disciplina do comportar-se, disciplina da conduta, disciplina dos saberes críticos – é claro.

Foucault (1995; 2001) aponta quatro aspectos, que definem a constituição do sujeito moral.

O primeiro aspecto relaciona-se àquilo que Foucault denominou de *substância ética*, ou a parte de mim mesmo, de meu comportamento que se relaciona com a minha conduta moral e precisa ser melhor trabalhada, aprimorada; o segundo aspecto está ligado ao *modo de sujeição*, ou o modo como somos incitados e nos submetemos a certas regras e normas para

sermos reconhecidos como sujeitos morais; o terceiro aspecto está relacionado ao tipo de trabalho que o sujeito exerce sobre si mesmo a fim de tornar-se um sujeito moral; este terceiro aspecto relaciona-se diretamente às práticas de si; o quarto aspecto, que Foucault nomeia de teleológico, tem a ver com aquilo que objetivo e espero tornar-me ao aderir a determinado regime moral.

Este é o trabalho ético que os sujeitos morais operam sobre si mesmo e aí, "[...] não se trata de uma questão de sucesso ou fracasso em mudar a si próprio. É suficiente mostrar seu envolvimento. O procedimento é uma questão pública, mas o conteúdo é uma questão privada" (LARROSA, 1999, p. 67).

Como vimos até aqui, na Pedagogia crítico-emancipatória do "movimento" de reformulação curricular do Curso de Pedagogia, o trabalho ético ou o domínio moral pedagógico é realizado sobremaneira através das práticas discursivas pedagógicas em torno da formação docente, ou seja, as prescrições e adjetivações imputadas à identidade docente, os predicativos pedagógicos da docência, as determinações e injunções morais e normativas a que são impelidos os sujeitos docentes através de toda uma arquitetura discursiva pedagógica.

Através destas praticas discursivas pedagógicas, materializada em uma arquitetura discursiva documental são produzidos sujeitos pedagógicos confessantes, regulados em suas condutas, pensamentos e práticas cotidianas.

> Ao mesmo tempo criadores e efeitos de relações de poder e saber; vínculos e alvos (agentes autônomos e autômatos determinados) de discursos poderosos; reprimidos e produzidos por relações de poder - os seres humanos são intersubjetivamente sujeitados pelo fato de que eles são governados externamente por outros e internamente por suas próprias consciências. Os sujeitos são artefatos, corporificados e inscritos, da engenhosidade de uma razão entrelaçada com o biopoder, [a governamentalidade e as técnicas de si] (DEACON e PARKER, 2002, p. 101).

Se atentarmos para todos aqueles enunciados transcritos aqui a partir dos documentos do MRCP, veremos que a pedagogia é, *par excelence*, o reino da moralidade, assemelhando-se em vários aspectos às doutrinas eclesiásticas e, como sabemos

> [...] a teoria educacional – e a teoria curricular, em particular – é a morada da verdade, do sujeito e da moral. É o terreno privilegiado da metafísica. Aqui sempre houve solo fértil para toda espécie de essencialismos, para todos os apelos à boa vontade e aos bons sentimentos do sujeito humanista, para todas as linhagens de moralistas e salvadores da humanidade, para todos os projetos de aperfeiçoamento e melhoramento do humano e da humanidade. A promiscuidade entre metafísica e pedagogia é coisa bem antiga e persistente (SILVA, 2001, p.10).

Apesar desta promiscuidade pedagógica, devemos entender que as técnicas de si e toda a tecnologia de subjetivação moral utilizada pela Pedagogia não devem afligir a subjetividade, histórica ou ao nível da individualidade; todas estas tecnologias de governo de si e dos outros produzem também a possibilidade de os humanos "se relacionem consigo mesmos como sujeito de certo tipo, bem como as possibilidades de que eles resistam ou recusem certos regimes de subjetivação" (ROSE, 2001, p. 199).

> Se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratava, na própria realidade de uma prática social, de submeter os indivíduos por mecanismos de poder supostamente baseados na verdade, direi que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos sobre a verdade; a crítica será a arte da não-servidão voluntária, da indocilidade refletida (FOUCAULT *apud* ERIBON, 1996, p. 44).

3 VONTADES DA PEDAGOGIA

> *O discurso pedagógico dominante, dividido entre a arrogância dos cientistas e a boa consciência dos moralistas, está nos parecendo impronunciável. As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou nos soar irremediavelmente falsas e vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos possuem) (LARROSA, 2000, p. 7).*

Parece-me que, por não conseguir escapar de sua clausura, desta sua panóplia metafísica, o discurso da Pedagogia, enfim, a Pedagogia crítica-emancipatória, não prescinde de seus desejos; a Pedagogia *quer*, a Pedagogia *deseja ser*; a Pedagogia tem de suas *Vontades*. Eis algumas delas.

1

Vontade de ser original

Assentada na noção de tradição, a Pedagogia, em função da tradição "autoriza reduzir a diferença característica de qualquer começo, para retroceder, sem interrupção, na atribuição indefinida da origem; graças a ela, as novidades podem ser isoladas sobre um fundo de permanência, e seu mérito transferido para a originalidade, o gênio, a decisão própria dos indivíduos" (FOUCAULT, 1997, p.23). A pedagogia esqueceu-se que é nó em uma rede e que sua originalidade e ineditismo é uma farsa.

2

Vontade de doutrinar

Que o conforto doutrinário da Pedagogia não nos iluda: "é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca. Aparentemente, a única condição requerida é o reconhecimento das mesmas verdades e a aceitação de certa regra – mais ou menos flexível –

de conformidade com os discursos validados [...] a heresia e a ortodoxia não derivam de um exagero fanático dos mecanismos doutrinários, elas lhes pertencem fundamentalmente [...] A doutrina realiza uma dupla sujeição: dos sujeitos que falam aos discursos e dos discursos aos grupos, ao menos virtual, dos indivíduos que falam" (FOUCAULT, 2002, p.42 - 43). Não lhe sejamos sectários.

3

Vontade de "ser a consciência de todos"

Como diretora de consciência, a Pedagogia quer ser a consciência de todos, ser "justa-e-verdadeira-para-todos", e seus intelectuais "críticos" são sua insígnia: "Durante muito tempo o intelectual dito 'de esquerda' tomou a palavra e viu reconhecido o seu direito de falar enquanto dono de verdade e justiça. As pessoas o ouviam, ou ele pretendia se fazer ouvir como representante do universal [...] O intelectual seria a figura clara e individual de uma universalidade da qual o proletariado seria a forma obscura e coletiva" (FOUCAULT, 1998c, p. 8 - 9). De outro modo, "O docente/intelectual não tem como tarefa desmistificar, desalienar, desreprimir, despertar, desvelar, conscientizar, como se em algum lugar estivesse a essência da vida plena, a verdade, a razão de tudo. De início é bom admitir que o saber do docente não paira acima e fora das relações de poder e, portanto, o discurso/currículo proposto igualmente vem atravessado por relações de poder e processos de regulação e controle" (HARDT, 2001, p.5). "O problema não é mudar a 'consciência' das pessoas, ou o que elas tem na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade" (FOUCAULT, 1998c, p. 14).

4

Vontade de ser a definidora da identidade estatutária docente

A Pedagogia-discurso-da-educação fabrica identidades docentes. Sua racionalidade de governo é "uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, moldar, guiar ou afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo; a formar as próprias identidades das pessoas de maneira que elas possam ou devam ser *sujeitos*. Essa atividade diz respeito às relações privadas entre o eu e o eu, ou a relações privadas interpessoais com mentores profissionais [...] A arte de governo consistiria em fornecer uma

forma de governo para cada um e para todos, mas uma forma que deve *individualizar* e *normalizar*" (MARSHALL, 2002, p. 28 - 29).

***

Talvez eu não tenha conseguido escapar da armadilha discursiva pedagógica que, ardilosa, nos arma e desarma: como não reconhecer que ao empreender a análise do discurso pedagógico eu não esteja dele me valendo? Analisar um discurso pedagógico a partir de, apesar de, com, um outro discurso pedagógico - que porventura deseja mascarar sua pedagogicidade – não seria manifestação de um desejo em construir e também destruir, para reconstruir novamente, neste mesmo discurso, a sua morada? Que desejo é esse do qual não pude me desvencilhar?

Não posso me furtar a manifestar a sensação, a mesma expressa por Foucault ao avaliar seu percurso investigativo, pela qual sou tomado quando também olho para o percurso deste trabalho:

> Tal é a ironia desses esforços feitos a fim de mudar-se a maneira de ver, para modificar o horizonte daquilo que se conhece e para tentar distanciar-se um pouco. Levam eles, efetivamente, a pensar diferentemente? Talvez tenham, no máximo, permitido pensar diferentemente o que já se pensava e perceber o que se fez segundo um ângulo diferente e sob uma luz mais nítida. Acreditava-se tomar distância e no entanto fica-se na vertical de si mesmo (FOUCAULT, 2001, p. 15).

Entretanto, e apesar da perplexidade que me causa tal ironia, gostaria de encerrar com uma insólita passagem que talvez sintetize minha intenção ao realizar esta investigação.

> [...] reaprender a rir nunca é insignificante. Quanto tempo e energia aqueles e aquelas que têm razões para lutar despendem hoje em dia, lançando-se na direção dos panos vermelhos agitados sob o seu nariz e que levam o nome de "racionalidade científica" ou "objetividade"? O riso de quem devia estar impressionado complica sempre a vida do poder. E é sempre o poder que se dissimula atrás da objetividade ou da racionalidade quando elas se tornam argumentos de autoridade. Porém interessa-me, sobretudo, a qualidade do riso. Não quero um riso de troça ou um riso que seja de desprezo, da ironia que identifica sempre e sem risco o mesmo para além das diferenças. Eu gostaria de tornar possível o riso de humor que compreende, aprecia sem esperar a salvação e pode recusar sem se deixar aterrorizar (STENGERS, 2002, p. 27 - 28).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Ed. da UFPR; 2001.

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. *Imagens do discurso:* Um estudo analítico de práticas discursivas sobre professores primários. Dissertação de Mestrado, USP/São Paulo, 1996.

BELTRÃO, Ierecê Rego. *Corpos dóceis, mentes vazias, corações frios*: Didática: o discurso científico do disciplinamento.São Paulo: Ed. Imaginário, 2000.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico*: classes, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas-SP: Unicamp, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. Campinas-SP: Papirus, 1996.

_____. Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). In.: *Em Aberto*, Brasília, ano 12, n.54, abr/jun. 1992, p. 75- 87.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Descaminhos. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 11-33.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CHÂTELET, François (Coord.). *O século XX*. Lisboa: Dom Quixote, 1983.

CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo* – O discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Educ; Campinas-SP: Pontes, 1991.

CORAZZA, Sandra Mara. *O que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos:* novos olhares na pesquisa em educação.Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105 – 131.

_____. *Para uma filosofia do inferno na educação*: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

_____. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In.: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). *A bússola do escrever*: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002b, p. 355 - 370.

_____. Pesquisar o acontecimento: estudo em XI exemplos. In. : TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 7 – 78.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In.: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. *Trabalho docente e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995a.

_____; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista *Nova Escola* e constituição de identidades femininas. In. BRUSCHINI, Cristina; HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Orgs.). *Horizontes plurais*: novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: FCC e Ed.34; 1998.

DEACON, Roger; PARKER, Ben .Educação como sujeição e como recusa. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. da. (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis-RJ: Vozes; 2002, p.97-109.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo-SP: Brasiliense, 1991.

_____. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. *Conversações, 1972-1990*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992a.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*: Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1; Rio de Janeiro: Ed.34, 1995.

DELEUZE, Gilles. Que és un dispositivo? In.: BALBIER, Etienne. et. al. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1999, p. 155 – 163.

DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas*: A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis-RJ: Vozes; 1998.

DOMÈNECH, Miguel; TIRADO, Francisco; GÓMEZ, Lucía. A dobra: psicologia e subjetivação. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Nunca fomos humanos*: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.111-136.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault*: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de janeiro: Forense, 1995.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Michel Foucault*: Um pensador do presente. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

ENGUITA, Mariano Fernandez. Ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991.

ERIBON, Didier. *Michel Foucault e seus contemporâneos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

EWALD, François; FONTANA, Alessandro. Apresentação. In.: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p. XV-XX.

FERRE, Núria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In.: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.195-214.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Autores Associados, n. 114, novembro, 2001, p. 197-223.

_____. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 21, p.151-162, jan./jun.2002.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a, p. 49-71.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de *trabalhar com* Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b, p. 39-60.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: EDUC, 2003.

FOUCAULT, Michel. Sobre a genealogia da ética: uma revisão do trabalho. In.: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de janeiro: Forense, 1995, p. 253-278.

_____. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de janeiro: Forense, 1995a, p. 231-249.

_____. et al. *O homem e o discurso*: a arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro,1996.

_____. "Precisamos de um verdadeiro sexo?". In.:ERIBON, Didier. *Michel Foucault e seus contemporâneos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996a, p. 156 – 168.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária,1997.

_____. A vontade de saber (1970-1971). In.: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar; 1997a, p. 9-16.

_____. Subjetividade e verdade (1980-1981). In.: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar; 1997b, p. 107-115.

_____. Segurança, território e população (1977-1978). In.: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar; 1997c, p. 79-86.

_____. Nascimento da biopolítica (1978-1979). In.: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar; 1997d, p. 87-97.

_____. Do governo dos vivos (1979-1980). In.: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar; 1997e, p. 99-106.

_____. A hermenêutica do sujeito (1981-1982). In.: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar; 1997f, p. 117 - 134.

FOUCAULT, Michel. Teorias e instituições penais (1971-1972). In.: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar; 1997g, p. 17 - 23.

_____. A sociedade punitiva (1972-1973). In.: *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar; 1997h, p. 25 - 44.

_____. Os intelectuais e o poder. In.: _____. *Microfísica do poder*. Rio de janeiro: Graal, 1998, p. 69-78.

_____. Sobre a prisão. In.: _____. *Microfísica do poder*. Rio de janeiro: Graal, 1998a, p. 129-143.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In.: _____. *Microfísica do poder*. Rio de janeiro: Graal, 1998b, p.15-37.

_____. Verdade e poder. In.: _____. *Microfísica do poder*. Rio de janeiro: Graal, 1998c, p.1-14.

_____. Genealogia e poder. In.: _____. *Microfísica do poder*. Rio de janeiro: Graal, 1998d, p.167-177.

_____. Não ao sexo rei. In.: _____. *Microfísica do poder*. Rio de janeiro: Graal, 1998e, p. 229 - 242.

_____. Sobre a história da sexualidade. In.: _____. *Microfísica do poder*. Rio de janeiro: Graal, 1998f, p. 243 - 276.

_____. A governamentalidade. In.: _____. *Microfísica do poder*. Rio de janeiro: Graal, 1998g, p. 277 - 293.

_____. *História da sexualidade 1*: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *História da sexualidade 2*: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *História da sexualidade 3*: o cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2002a.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU editora, 2003.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Vigiar e punir* – história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. *Verdade, poder e si*. 2004b. Disponível em: <http://www. unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>. Acesso em: 15/03/2004.

_____. *"Omnes et singulatim"*: para uma crítica da razão política. 2004c. Disponível em <http://www. unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>. Acesso em: 15/03/2004.

_____. As técnicas de si. 2004d. Disponível em <http://www. unb.br/fe/tef/filoesco/foucault>. Acesso em: 15/03/2004.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação*: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. In.: *Currículo sem Fronteiras*, v.2,n.2, p. 53-58, jul-dez, 2002a. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 10/04/2004.

GROS, Frédéric. Situação do curso. In.: FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.613 – 661.

HARDT, Lúcia Scheneider. A docência e a vontade de verdade. *Anped*, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T0819454646583.doc>.Acesso em: 10/04/2004.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Liberdades reguladas:* a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes 1999, p. 46 – 75.

_____. *Pedagogia profana*: Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Dar a palavra. In.:LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.281-295.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. da. (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis-RJ: Vozes; 2002, p.35-86.

_____. *Nietzsche & a educação*. Belo horizonte: Autêntica, 2002a.

_____. *La experiencia y sus lenguajes*. 2003. Disponível em: <www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>. Acesso em 03/08/2004.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LECOURT, Dominique. A arqueologia e o saber. In.: FOUCAULT, Michel. et al. *O homem e o discurso:* a arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 43 – 66.

LOURO, Guacira Lopes. *Conhecer, pesquisar, escrever...* Comunicação apresentada na V Anped Sul, Curitiba, abril, 2004. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced/geerge/anpedinha-gua>.

LUCARINY, José Guilherme Dantas. *A morte de deus e a morte do homem no pensamento de Nietzsche e de Michel Foucault*. Dissertação de Mestrado.Rio de Janeiro: PPG-Filosofia/ UERJ, 1998.

MACHADO, Roberto. *Ciência e saber*: a trajetória da arqueologia de Foucault. Rio de janeiro: Graal, 1981.

MAIA, Antônio. Sobre a analítica do poder de Foucault. In. *Tempo Social*. (Revista de Sociologia da USP). São Paulo, v. 7, n 1-2, out. 1995; p. 83 – 103.

MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise de discurso*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

MARQUES, António. *A filosofia perspectivista de Nietzsche*. São Paulo: Discurso Editorial; Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2003.

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal: fascinantes desafios. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. da. (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis-RJ: Vozes; 2002, p.21-34.

MARTINS, Carlos José. Utopias e heterotopias na obra de Michel Foucault: pensar diferentemente o tempo, o espaço e a história. In.: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B.

Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze*: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 85 – 98.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Por que avaliar co curso de Pedagogia? In.: Seminário de Avaliação do Curso de Pedagogia, I., 1995, Belém. *Mesa Redonda*. Belém, mimeo, 1995, 04p.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Didática e currículo: questionando fronteiras. In.: Oliveira, Maria Rita N. S (Org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas-SP: Papirus, 2002, p. 33 – 52.

NAVARRO-BARBOSA, Pedro. O acontecimento discursivo e a construção da identidade na História. In. SARGENTIN, Vanice; _____ (Orgs.). *M. Foucault e os domínios da linguagem*: Discurso, poder, subjetividade, São Carlos: Claraluz, 2004, p. 97-130.

NIETZSCHE, Friedrich. *Para além do bem e do mal.* Lisboa: Guimarães Editores; 1982.

_____. *Genealogia da moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

_____. *A gaia ciência*. Curitiba-PR: Hemus, 2002.

_____. *Ecce homo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

O'BRIEN, Patrícia. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, Linn (Org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 33-62.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSMONS, Patrick. Gerencialismo e política educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da auto-administração. In.: BURBULES, Nicolas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Globalização e educação*: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 77 – 90.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. da. (Org.). *O sujeito da educação*: estudos foucaultianos. Petrópolis-RJ: Vozes; 2002, p. 173 – 210.

PORTER, Roy. História do corpo. In.: BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*: novas perspectivas. São Paulo: Editora da Unesp, 1992, p. 291-326.

QUEIROZ, André. *Foucault*: o paradoxo das passagens. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

RAGO, Margareth. Libertar a História. O efeito Foucault na historiografia brasileira. In. *Tempo Social*. (Revista de Sociologia da USP). São Paulo, v. 7, n 1-2, out. 1995; p. 67-82.

_____. Libertar a História. In.: _____, ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze*: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 255-272.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Prefácio. In.: CORACINI, Maria José. *Um fazer persuasivo* – O discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Educ; Campinas-SP: Pontes, 1991.

ROSE, Nicolas: Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas*: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes 1999, p. 30 - 45.

_____. Inventando nossos eus. In. : SILVA. Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos*: nos rastros do sujeito. Belo horizonte: Autêntica, 2001, p. 137-204.

ROUANET, Sérgio Paulo. A gramática do homicídio. In.: FOUCAULT, Michel. et al. *O homem e o discurso:* a arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 91-139.

SARGENTINI, Vanice. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. In. _____; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Orgs.). *M. Foucault e os domínios da linguagem*: discurso, poder, subjetividade. São Carlos-SP: Claraluz, 2004; pp. 77-96.

SILVA, Josenilda Maria Maués da. *Escolarização e Produção de subjetividades*: Capturas e Sedições. Tese de Doutoramento, PUC/São Paulo, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In.: _____ (Org.). Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes 1999, p. 7 – 13.

_____. Dr. Nietzsche, curriculista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. *Anped*, 2001. Disponível em: <http:// www.anped.org.br/24/T1299570907599.doc>. Acesso em: 10/04/2004.

SOUZA, Sandra Coelho de. *A ética de Michel Foucault*: a verdade, o sujeito, a experiência. Belém: Cejup, 2000.

STENGERS, Isabelle. *A invenção das ciências modernas*.São Paulo: Ed. 34, 2002.

TADEU, Tomaz. Um plano de imanência para o currículo. In. : TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 127 – 205.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In.: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.105-118.

_____. Olhares... In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos:* novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 23 – 38.

_____. Conexões... In.: OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.).*Confluências e divergências entre Didática e Currículo*. Campinas-SP: Papirus, 2002a, p. 101-130.

_____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.