



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO

LEANDRO PASSARINHO REIS JÚNIOR

**TRAMAS DE SUBJETIVAÇÃO:
ANALÍTICA DA FABRICAÇÃO DO PARFOR-PEDAGOGIA-
CAMPUS DE BRAGANÇA/UFPA**

Belém

2014

LEANDRO PASSARINHO REIS JÚNIOR

**TRAMAS DE SUBJETIVAÇÃO:
ANALÍTICA DA FABRICAÇÃO DO PARFOR-PEDAGOGIA-CAMPUS DE
BRAGANÇA/UFPA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Doutorado em Educação – vinculada à Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flavia Cristina Silveira Lemos

Belém - Pará
2014

Dados Internacionais de Catalogação de Publicação (CIP)
Biblioteca Profª Elcy Rodrigues Lacerda / Instituto de Educação / UFPA, Belém-PA

Reis Júnior, Leandro Passarinho, 1978-

Tramas de subjetivação: analítica da fabricação do PARFOR-Pedagogia-
Campus de Bragança/UFPA / Leandro Passarinho Reis Júnior. – 2014.
159 f. ; 30 cm

Inclui bibliografias

Orientadora: Flávia Cristina Silveira Lemos
Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

1. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
(Brasil). 2. Professores - Formação - Bragança (PA). 3. Currículos. 4. Sujeito
(Filosofia). I. Título.

CDD 22. ed. 371.12098115

LEANDRO PASSARINHO REIS JÚNIOR

**TRAMAS DE SUBJETIVAÇÃO:
ANALÍTICA DA FABRICAÇÃO DO PARFOR-PEDAGOGIA-CAMPUS DE
BRAGANÇA/UFPA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – Doutorado em Educação – vinculada à Linha de Pesquisa Educação: Currículo, Epistemologia e História como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: 27/06/2014.

Banca Examinadora

Profª Drª Flavia Cristina Silveira Lemos (Orientadora)
Programa de Pós-graduação em Educação/ICED/UFPA

Profª Drª Rosa Maria Bueno Fischer
Programa de Pós-graduação em Educação/UFRGS

Profª. Drª. Sílvia Nogueira Chaves
Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas/IEMCI/UFPA

Profª Drª Josenilda Maria Maués da Silva
Programa de Pós-graduação em Educação/ICED/UFPA

Profª. Drª. Gilcilene Dias da Costa
Programa de Pós-graduação em Educação/ICED/UFPA

Belém

2014

*Dedico este trabalho às mulheres de minha vida:
Gracinha devir mãe, guerreira e melhor amiga;
Graziella e **Izabella** devir irmãs-companheiras.
Dedico também ao **Rodrigo**, o irmão, o filho que não tive,
mas o sobrinho-afilhado que jamais pensei em ter.
Gracias por existir e me transformar.
Todo meu amor, admiração, respeito e gratidão.
Por sermos muito mais do que nós mesmos.*

AGRADECIMENTOS

A composição da Tese só foi possível com o apoio de várias pessoas que me impulsionaram para a concretização deste sonho, que por vezes soou como uma tarefa distante e impossível. Como bem profetizou o poeta Tom Jobim “Fundamental é mesmo o amor, é impossível ser feliz sozinho”.

Então, de maneira especial agradeço:

Aos meus pais,

Leandro e Gracinha, me deram mais do que a vida, me colocaram em contato com o mundo, com a música, com as Artes, com as línguas estrangeiras e sobretudo, com a sede pelo conhecimento e pelo estudo. Além de tudo isso, me deram a possibilidade de tê-los nessa vida conduzindo meus passos para a uma vida digna e feliz.

Mis Hermanas: Grazi e Bella, senti a presença de vocês a todo instante mesmo à distância, a cada minuto, mesmo nos momentos difíceis e solitários. Por cuidarem de mim, o “hermano” caçula segurando minhas mãos para que eu atravessasse as ruas e os obstáculos da vida. **Si lo dedico a ustedes mi conocimiento de la vida, el amor eterno y la verdadera amistad. Gracias por existir cariños mio.**

Minha família e padrinhos,

Tia Vera e Luís Garcia, Renato, Jenny, Fabiana, Tânia, Pedro, Manuela, Tia Narra e Andrade, vocês moram no meu coração e não há nada que nos separe. Meus padrinhos Zeleide e João. “Qualquer dia amigo a gente vai se encontrar”.

À minha orientadora,

Profª Drª Flávia Cristina Silveira Lemos pelas sábias orientações de pesquisa e de vida, pela acolhida, credibilidade, ética e amizade. Cheguei até você como um trapezista que se lança de um lado do picadeiro sem proteção, mas que encontra sempre do outro lado mãos para segurá-lo e jamais deixá-lo cair. Seus ensinamentos ecoam em mim, sobretudo aqueles voltados para uma vida esteticamente feliz e ética-politicamente comprometida com a Educação.

Aos professores e professoras do PPGED,

Especialmente aqueles que deixaram marcas e provocações do Pensar: Josenilda Maués, Genylton Rocha, Flávia Lemos, Gilcilene Costa e Paulo Almeida. Obrigado por me

acolherem na linha de Currículo e me lançarem nesse devir professor-pesquisador. À Prof^a Ivany Nascimento por me orientar inicialmente na pesquisa em Educação.

Às componentes da Banca.

Mulheres “diferentes” pela forma de pensar, agir, formar e subjetivar-se frente aos desafios da vida. Com vocês essa pesquisa tornou-se muito mais significativa, bela, segura e feliz.

À UFPA, pela minha formação acadêmica e profissional.

Aos **Transversalizando**, que partilham o desafio de trilhar e pesquisar na diferença dentro e fora do ambiente acadêmico, que acreditam e lutam por um mundo mais ético, humano e justo.

Ao **Conselho Regional de Psicologia** (CRP 10^a Região), hoje conduzido por grandes amigas e pesquisadoras em Psicologia Social, Jureuda Duarte Guerra, Adriana Elisa Macedo, Ana Carolina Franco e Geise Gomes, obrigado pela torcida e apoio incondicional nessa caminhada.

À **Faculdade de Educação – FAGED/Campus Universitário de Bragança – UFPA**, especialmente meus amigos de trabalho Amélia Mesquita, Maria Gorete Cardoso, Maria Gomes, Letícia Pantoja, Iracely Rodrigues, Neide Fernandes, Sônia Eli Cabral, Zilah Araújo por me liberarem para pesquisar a Educação e somar esforços para o crescimento coletivo.

Aos **alunos do Campus de Bragança/UFPA**, especialmente aos alunos do curso de Pedagogia – PARFOR que desde o início me instigaram a buscar mais do que sou, obrigadíssimo pelos saberes e afetos partilhados.

Aos **colegas de turma de Doutorado**, partilhadores de sabores e dissabores: Dário Azevedo, Luana Viana, Sérgio Bandeira e Antonino Brito pela convivência saudável, pelos afetos e, sobretudo, pela amizade.

Aos **amigos/as do peito**, minha família mais próxima que escolhi para chamar de minha: Amélia Mesquita, Ana Lúcia dias, Luiz Carlos Dias, Cláudia Gomes, Socorro Albuquerque, Gerlândia Castro, Gorete Cardoso, Fabrício Carvalho, Shyrley Santos, Marilene Maués, Sinaida Castro, Aline Meiguins, Mônica Rocha, Adriana Paula Silva, Vilma Brício, Kellen Mourão, Henrique Peixoto, Arlano Mayol, Raiana Franco, Adriano Bentes, Helena dos Santos, Patrícia Miranda Mendes e Viviane Viana – pela força e motivação que vem me dando nos percalços dessa caminhada.

Finalmente, agradeço à Deus por me oportunizar mais esse degrau de conhecimento, me abençoar e me conferir saúde para que eu siga minha missão em paz: educando e sendo educado no jogo da vida.

Como bem proclama a poetisa Ana Carolina “[...] Já sei olhar o rio por onde a vida passa, sem me precipitar e nem perder a hora, escuto no silêncio que há em mim e basta, outro tempo começou pra mim agora...”.

(...)

Ultimatum a vós que confundis o humano com o popular
Que confundis tudo
Vós, anarquistas deveras sinceros
Socialistas a invocar a sua qualidade de trabalhadores
Para quererem deixar de trabalhar
Sim, todos vós que representais o mundo
Homens altos
Passai por baixo do meu desprezo
Passai aristocratas de tanga de ouro
Passai Frouxos
Passai radicais do pouco
Quem acredita neles?
Mandem tudo isso para casa
Descascar batatas simbólicas
Fechem-me tudo isso a chave
E deem a chave fora
Sufoco de ter só isso a minha volta
Deixem-me respirar
Abram todas as janelas
Abram mais janelas
Do que todas as janelas que há no mundo
Nenhuma idéia grande
Nenhuma corrente política
Que soe a uma idéia grão
E o mundo quer a inteligência nova
A sensibilidade nova
O mundo tem sede de que se crie
Porque aí está apodrecer a vida
Quando muito é estrume para o futuro
O que aí está não pode durar
Porque não é nada
Eu da raça dos navegadores
Afirmo que não pode durar
Eu da raça dos descobridores
Desprezo o que seja menos
Que descobrir um novo mundo
Proclamo isso bem alto
Braços erguidos
Fitando o Atlântico

E saudando abstratamente o infinito.

Álvaro de Campos – 1917

RESUMO

O modelo de formação de professores brasileiro refere-se à democratização do país e as mudanças sociais alavancadas na década de 1980, tendo como marco legal a Constituição de 1988 e as reformas educacionais e curriculares que a sucederam. Este trabalho constitui-se em uma análise arqueogenealógica foucaultiana das práticas discursivas arquitetadas sobre o curso de Pedagogia do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do *Campus* Universitário de Bragança – Universidade Federal do Pará (UFPA). Partimos do estudo arqueológico das emergências históricas da formação de professores para localizarmos e darmos visibilidade a arena da formação docente como contingência contemporânea advinda de forças capilares que objetivam e, ao mesmo tempo, subjetivam o professor em formação. Sustentamo-nos na hipótese de que habitam, nesse jogo de saber-poder, tramas de subjetivação corporificadas no currículo sob em práticas de governamentalização. Tais tramas, por sua vez, culminam na produção de documentos dentre os quais alguns foram escolhidos para compor a análise crítica desse trabalho. Desse modo, objetivamos problematizar a formação enquanto fabricação do aluno PARFOR-Pedagogia, com ênfase no currículo elaborado pelo Campus de Bragança/UFPA visando percebê-lo em sua articulação com determinadas urgências de formação e regulação de professores. A pesquisa teve como fonte documentos que instalam a política de formação de professores no país, encarando-os como monumentos com efeitos na objetivação e subjetivação dos sujeitos, e formação de professores como prática histórica e dispositivo estratégico de governamentalidade. Organizando-se os documentos em subarquivos, a análise foi conduzida pela problematização – arqueológica e genealógica de Michel Foucault, articulada aos dispositivos de Gilles Deleuze e às práticas históricas de Paul Veyne. Fincado como ação afirmativa e conectado ao rol das políticas educacionais contemporâneas, o PARFOR apesar de ter impulsionado a formação em serviço, os sujeitos que dele fazem parte são objetivados ainda por prescrições curriculares destacadamente disciplinares e generalistas, descritas paradoxalmente no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia e nos Planos de Curso como estratégia interdisciplinar de formação de professores. Concomitante a isso, os sujeitos são subjetivados por um devir minoritário em função do modelo estrutural que a política foi arquitetada, exercendo seu poder por práticas de resistência. De acordo com as práticas analisadas nesse estudo, o PARFOR-Pedagogia do Campus de Bragança/UFPA é fabricado por tramas históricas de subjetivação, as quais se sustentam tanto na governamentalidade quanto em estratégias biopolíticas acionadas por dispositivos curriculares que forjam e ao mesmo tempo são forjados pelos jogos de saber-poder-resistência.

PALAVRAS-CHAVE: PARFOR. Tramas de subjetivação. Currículo. Formação de professores. História.

ABSTRACT

The training model of Brazilian teachers refers to the democratization of the country and leveraged social changes in the 1980s, with the legal framework to the 1988 Constitution and the educational and curricular reforms that followed. This work constitutes an archaeological and Foucauldian analysis of the discursive practices devised over the course of Pedagogy of the National Teacher Training for Basic Education (PARFOR) Campus Universitario de Bragança - Federal University of Pará (UFPA). We start from the archaeological study of the historical emergencies teacher training to locate and give visibility to the arena of teacher education as contemporary contingency arising from capillary forces that aim and, at the same time, subjectivate the teacher in training. We dwell on the hypothesis that, in this game of power-knowledge, plots of embodied subjectivity in the curriculum in practice governmentalise. Such plots, in turn, culminate in the production of documents among which some were selected to compose the critical analysis of this work. Thus, we aimed to discuss the formation of the student while manufacturing PARFOR-Pedagogy, with an emphasis on curriculum developed by Campus de Bragança/UFPA in order to perceive it in its articulation with certain emergency training and regulation of teachers. The research had as source documents installing the policy of teacher education in the country, viewing them as monuments to effects on subjectivity and objectivity of the subject, and teacher training as historical practice and strategic device of governmentality. Organized documents in subfiles, the analysis was conducted by questioning - archaeological and genealogical Michel Foucault, Gilles Deleuze articulated to the devices and the historical practices of Paul Veyne. Stuck as affirmative and connected to the roster of contemporary educational policy action, PARFOR despite having driven in-service training, the subjects that are part of it are still targeted by disciplinary and curricular requirements prominently generalists, paradoxically described in pedagogical project of the Education Course and Course Plans as interdisciplinary training strategy of teachers. Concomitant to this, subjects are subjectified by becoming a minority due to the structural model that the policy was architected by exercising their power for practical resistance. According to the practices analyzed in this study, PARFOR - Campus Education of Bragança / UFPA is manufactured by historical plots of subjectivity, which are supported both in governmentality as for biopolitical strategies driven curriculum that forge devices while they are forged games by knowledge-power resistance.

KEYWORDS : PARFOR . Plots of subjectivity. Curriculum. Teacher education. History.

RESUMÉ

Le modèle de formation des enseignants brésiliens se réfère à la démocratisation du pays et les changements sociaux à effet de levier dans les années 1980, avec le cadre juridique de la Constitution de 1988 et les réformes pédagogiques et de programmes qui ont suivi. Ce travail constitue une arqueo genealógica une analyse foucauldienne des pratiques discursives élaborées au cours de pédagogie de la formation nationale des enseignants pour l'éducation de base (parfor) Campus Universitario de Bragança - Université Fédérale du Pará (UFPA). Nous partons de l'étude archéologique de la formation des enseignants des urgences historique de localiser et de donner de la visibilité sur la scène de la formation des enseignants en urgence contemporain découlant de forces capillaires qui visent et, dans le même temps, subjectivation l'enseignant dans la formation. Sustentamo nous attardons sur l'hypothèse que, dans ce jeu de pouvoir les connaissances, les parcelles de la subjectivité incarnée dans le programme dans la pratique gouvernementalisation. Ces parcelles, à son tour, aboutit à la production de documents dont certains ont été sélectionnés pour composer l'analyse critique de ce travail. Ainsi, nous avons cherché à discuter de la formation de l'étudiant lors de la fabrication parfor - pédagogie, en mettant l'accent sur le programme mis au point par Campus de Bragança/UFPA afin de percevoir dans son articulation avec une certaine formation d'urgence et de la réglementation des enseignants. La recherche avait pour documents de base de l'installation de la politique de formation des enseignants dans le pays, les considérant comme des monuments à des effets sur la subjectivité et de l'objectivité de l'objet, et la formation des enseignants en tant que pratique historique et gouvernementalité de dispositif stratégique. Documents en sous-fichiers organisé, l'analyse a été réalisée en interrogeant - archéologique et généalogique de Michel Foucault, Gilles Deleuze articulé sur les dispositifs et les pratiques historiques de Paul Veyne. Coïncé comme positive et reliée à la liste de l'action politique de l'éducation contemporaine, parfor malgré avoir conduit la formation continue, les sujets qui font partie de celui-ci sont encore visés par des exigences disciplinaires et curriculaires en bonne place généralistes, paradoxalement décrite dans le projet pédagogique du cours Éducation Plans et cours stratégie de formation interdisciplinaire des enseignants. Concomitante à cela, les sujets sont subjectivée par devenir une minorité en raison du modèle structurel que la politique a été architecturé en exerçant leur pouvoir de résistance pratique. Selon les pratiques analysées dans cette étude, l'éducation parfor - Campus de Bragança / UFPA est fabriqué par parcelles historiques de la subjectivité, qui sont soutenus à la fois dans govenamentalidade que pour les stratégies biopolitiques programme qui forge dispositifs entraînés pendant qu'ils sont forgés jeux de résistance savoir-pouvoir.

Mots-clés: PARFOR . Parcelles de la subjectivité . Curriculum . La formation des enseignants . Histoire .

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. INQUIETUDES DE INVESTIGAR A FÁBRICA.....	20
2.1 DESLOCAMENTOS NA PESQUISA.....	20
2.2 PENSANDO COM FOUCAULT	27
2.3 EDUCAÇÃO: FERRAMENTA NA FABRICAÇÃO DE SUJEITOS	34
2.4 PRÁTICAS COMO ELEMENTO CHAVE PARA A PESQUISA FOUCAULTIANA.....	42
2.5 A PROBLEMATIZAÇÃO EM ARTICULAÇÃO COM A ANÁLISE DOS DADOS	47
3. OPERANDO COM AS FERRAMENTAS: HISTÓRIA E DISCURSO, PODER E RESISTÊNCIA, GOVERNAMENTALIDADE E BIOPOLÍTICA.....	57
3.1 HISTÓRIA E DISCURSO	57
3.2 PODER E RESISTÊNCIA.....	66
3.3 GOVERNAMENTALIDADE E BIOPOLÍTICA.....	70
4. INVADINDO OS PORTÕES DA FÁBRICA: CENÁRIOS.....	77
4.1 DA ESTATIZAÇÃO À GOVERNAMENTALIDADE: CENÁRIOS MUNDIAIS	77
4.2 DA ESTATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CENÁRIOS BRASILEIROS	90
4.2.1 <i>Movimentos de formação de professores no contexto das reformas educacionais: a performance da ANFOPE.....</i>	<i>97</i>
4.2.2 <i>Da formação especialista à generalista: a pedagogia na onda das “verdades”</i>	<i>103</i>
4.2.3 <i>A experiência do Projeto Gavião</i>	<i>109</i>
5. REVIRANDO SEUS ARQUIVOS: PRÁTICAS QUE FORJAM E AO MESMO TEMPO SÃO FORJADAS NO PARFOR	112
5.1 DOS DISCURSOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO À EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	113
5.1.1 <i>O Encampamento pela Sociedade Civil.....</i>	<i>114</i>
5.1.2 <i>O desenvolvimento econômico</i>	<i>116</i>
5.1.3 <i>A expansão do ensino superior.....</i>	<i>118</i>
5.2 DA BUSCA PELA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	120
5.2.1 <i>Gestão da Formação de Professores.....</i>	<i>121</i>
5.2.2 <i>A expertise da CAPES.....</i>	<i>124</i>
5.3 DO DISPOSITIVO CURRICULAR NO PARFOR: CARTOGRAFIAS DA SUBJETIVAÇÃO	127
5.3.1 <i>O “polêmico” ingresso na universidade</i>	<i>128</i>
5.3.2 <i>Local de estudo</i>	<i>130</i>
5.3.3 <i>Planejamento e Seleção de Professores.....</i>	<i>133</i>
5.3.4 <i>Saberes privilegiados e saberes “maquiados”</i>	<i>135</i>

5.3.5 <i>As atividades à distância</i>	140
5.3.6 <i>Estágios “Supervisionados”</i>	143
5.3.7 <i>Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</i>	145
6. CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS	147
7. BIBLIOGRAFIA	152

LISTA DE SIGLAS

- ADUFPA: Associação de Docentes da Universidade Federal do Pará
- ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- CBE: Congresso Brasileiro de Educação
- CEE: Conselho Estadual de Educação
- CONARFCE: Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
- CIAC: Centro de Informações e Registros Acadêmicos
- CNE: Conselho Nacional de Educação
- DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
- FADESP: Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Pesquisa
- FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC: Ministério da Educação
- PARFOR: Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica
- PROIFES: Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais do Ensino Superior
- PRONATEC: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico
- PUC: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- REUNI: Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
- UNDIME: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF: Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UFPA: Universidade Federal do Pará
- UVA: Universidade do Vale do Acaraú

1. INTRODUÇÃO

*Nada me prende, a nada me ligo, a nada pertenco.
 Todas as sensações me tomam e nenhuma fica.
 Sou mais variado que uma multidão de acaso,
 Sou mais diverso que o universo espontâneo,
 Todas as épocas me pertencem um momento,
 Todas as almas um momento tiveram seu lugar em mim.
 Fluído de intuições, rio de supor - mas,
 Sempre ondas sucessivas,
 Sempre o mar - agora desconhecendo-se
 Sempre separando-se de mim, indefinidamente.*

Fernando Pessoa

Antes de qualquer coisa esta pesquisa tem como foco a Educação¹, sobretudo o Currículo² e suas multiplicidades no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) do Campus de Bragança/UFPA.

É um olhar carregado das lentes variadas, tais como as foucaultianas e das teorizações que se convencionou denominar de pós-estruturalistas as quais vêm descortinando os jogos de saber-poder que circundam e constituem as relações sociais, inclusive da Educação, com a força do que dizem Larrosa e Skliar (2001, p. 7-8) que, ao invés de ficcionarmos o futuro, precisamos abri-lo para o imprevisível e para o desconhecido, pois “[...] a nossa questão não é a nostalgia nem a esperança, mas a perplexidade. E é o presente que nos é dado como o incompreensível e, ao mesmo tempo, como aquilo que nos dá o que pensar”.

É essa perplexidade que nos move, nos afeta³ a saber, os entremeios do Currículo de uma formação de professores singular e complexa que por conta disso requer um tom

¹ Ao refletir profundamente sobre “A própria vida como prova” em seu curso *A Hermenêutica do Sujeito*, Michel Foucault retoma o conceito grego *epimèleia beatón* (a prática de si, a cultura de si, etc) e o articula à Educação como vida por inteiro, em outras palavras “é a vida inteira que é uma educação. Deve-se perpetuamente a si mesmo através de provas que nos são enviadas e graças ao cuidado consigo mesmo, que faz com que essas provas sejam tomadas a sério. Educar a si mesmo ao longo de toda a vida e, ao mesmo tempo, viver a fim de poder educar-se. Coextensividade entre vida e formação, é essa a primeira característica da vida-prova (FOUCAULT, 2010e, P 395)”.

² Vale esclarecer que nesse estudo o Currículo é encarado como um pós-currículo, que pensa e age impulsionado pelas teorizações pós-críticas em Educação, tematizando e estudando questões historicamente marginais tais como as problemáticas de gênero, classe e escolhas sexuais, bem como também se volta para os processos de significação de disputas acirradas pelos discursos que nos habitam. Enfim, “é desse modo que um pós-currículo curriculariza as diversas formas contemporâneas de luta social (CORAZZA, 2001, p. 103)”.

³ Afetar denuncia que algo está acontecendo e que nosso saber é mínimo nesse acontecer. Sinaliza a força de expansão da vida e da atividade que podemos viver (LAZZAROTTO; CARVALHO, 2012). Com o mesmo

caótico, disperso, confuso, desordenado, com elucubrações desconcertadas e desconcertantes, rarefeitas em suposições pontuais e mutantes, jamais escancaradas como verdade. Ao mesmo tempo também nos coloca em uma obrigação ética e política de questionar cada vez mais sobre o nosso ofício de educadores(as), sobre o tamanho e o peso de nossa responsabilidade social na sociedade contemporânea.

Tarefa desafiadora para os profissionais da educação superior, pois nos aproximamos da temática da diferença pelas ferramentas foucaultianas, especialmente, pelos desafios que estas nos apresentam, principalmente, as dirigidas aos processos educacionais por vezes idealizados e impregnados por dicotomizações e binarismos tais como: capacidade/incapacidade, inclusão/exclusão, saber/não-saber etc.

Na contramão de uma educação idealizada, cremos que o mais interessante e quiçá mais gerativo, seja pensar na ampliação de nossos olhares como nos sensibiliza Deleuze através de novas lentes que nos abram para a heterogeneidade, para a multiplicidade e para novos acontecimentos.

Esse processo de ampliação das lentes se deu de modo gradativo, foi um processo de deslocamentos, de ir e vir, de calma e turbulência, de convulsões intelectuais que permearam minha formação acadêmica. Como aluno de Doutorado em Educação, vinculado à Linha de Pesquisa: Educação: Currículo, Epistemologia e História do Programa de Pós-graduação em Educação interessei-me pela temática do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, mas inicialmente meus anseios voltavam-se para a investigação das Representações Sociais sobre o Trabalho Docente nesta política nacional de formação de professores.

Aposta que foi imediatamente sublimada pelo desejo de mergulhar nas teorizações pós-estruturalistas, algo que já vinha me seduzindo desde o Mestrado, mas que não chegou a se concretizar por questões outras, mas que foram potencializadas a partir das disciplinas do Doutorado e fora dele, sobretudo a partir do envolvimento e participação no “Grupo de Pesquisa Transversalizando”, o qual tem nos oportunizado, dentre tantos aprendizados, pensar, refletir e entender como os professores em formação têm sido alvo de estratégias de governamentalidade. Além disso, permite pensar também como os mesmos emergidos em tecnologias de poder questionam, resistem e se reinventam na própria formação.

sentimento de Deleuze que em qualquer momento podemos ser acionados para acompanhar um percurso abandonado de nosso pesquisar que segue em duração, um devir.

Nesse cenário, o currículo ocupa papel de destaque, haja vista que ele é uma das engrenagens que coloca a fábrica em funcionamento, bem como desenha, planeja, ensaia técnicas e práticas até o alcance de seu produto final, o produto fabricado. Dessa forma, a Educação transfigura-se como arena de batalhas e interesses, que fabrica verdades e que concebe o currículo como corporificação de um suposto conjunto de valores, saberes e práticas sociais e culturais. Mostram-nos as contribuições de Michel Foucault como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos pedagógicos, por exemplo, formando assim a sua subjetivação⁴.

No entanto, neste estudo, demarcamos a concepção de Currículo vinculada aos postulados de Silva (2010), o qual concebe e reafirma que o Currículo – artefato político e cultural – da pós-modernidade que precisa ser revisto como prática histórica, e não apenas como fetiche, tendo em vista que as novas paisagens contemporâneas são povoadas por seres híbridos.

Além disso, aquilo que é considerado como fato científico é ele próprio uma combinação de algo que já existe, que é, “objetivamente”, dado, com algo que é fabricado [...] ver o currículo como fetiche significaria, pois, evitar um currículo esquizofrênico, em que certos tipos de conhecimento são considerados como sujeitos à interpretação, à divergência, ao conflito, enquanto outros são vistos como relativamente independentes de controvérsia e de disputa, como estando ancorados numa referência objetiva, indisputável (SILVA, 2010, p. 103).

Como reafirma Silva (2009, p. 50), o currículo atualmente tem diversas forças para além daqueles elaboradas pelas teorias tradicionais, hoje ele também é concebido como lugar, espaço, território e arena de luta e produção de subjetividades. Mais do que nunca ele é relação de poder matizada.

Currículo que, por sua vez em articulação com a Educação, pinta uma paisagem grotesca, vertiginosa, prenhe de práticas, que ao mesmo tempo em que se arquitetam, também se colocam na vitrine, colaborando assim com o pensamento heterólogo de Larrosa (2001, p. 21), o qual nos permite refletir sobre o que este campo (a Educação) tem de descontinuidade: “pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a

⁴ Para Foucault, os incrementos da sociedade contemporânea de racionalização econômica e estabilização política não incidem apenas no coletivo, eles possuem efeitos individualizantes, os quais arquitetam sua subjetivação, pois fazem “do indivíduo, de sua existência e de seu comportamento, da vida, da existência não apenas de todos, mas de cada um, um acontecimento que é pertinente, necessário mesmo, indispensável para o exercício do poder nas sociedades. O indivíduo tornou-se uma posta essencial para o poder (FOUCAULT, 2010d, p. 55)”.

conservação do passado, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir”.

Essa abertura necessita, sobretudo da desnaturalização⁵, dos cânones que consagraram o campo educacional como um campo prescritivo e racional e talvez ‘pensar de outro modo’ a Educação como “dispositivos pedagógicos que constroem a relação do sujeito consigo mesmo, como se fosse uma gramática suscetível de múltiplas realizações (LARROSA, 1994, p. 36)”.

Ao nos abirmos para esse devir deixaremos de aceitar a Educação e as práticas educativas como meras mediadoras das relações sociais para encararmos seu papel ético e político na sociedade que é a formação de pessoas, percebendo a Pedagogia como instância ativa na fabricação de indivíduos, remetendo assim a uma das preciosas premissas foucaultianas voltadas para o estudo dos mecanismos que *transformam os seres humanos em sujeitos*, isto é, mostrar desmedidamente como a pessoa humana é fabricada no interior de determinados aparatos de subjetivação.

Nesse estudo, em particular nos interessou saber de que modo se fabrica o professor com o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), estabelecido hoje como carro-chefe das ações governamentalizadoras do Estado. Por esse motivo, recorreremos à metáfora da *Fábrica de Professores*, entendendo-a como ponto de articulação às práticas de governo, exigências, controle e regulação para a (trans)formação de professores da rede pública.

Aqui cabe a reflexão do mito de Babel referido por Larrosa e Skliar (2001). Os autores nos convidam a pensar na Babel contemporânea como uma espécie de desenraizamento de onde estamos, mas nunca experimentamos. Assim, ao nos lançarmos nas tramas⁶ de subjetivação que rodeiam e permeiam o PARFOR-Pedagogia do Campus Universitário de Bragança/UFPA, fixamos nosso olhar para os discursos propulsores de práticas históricas

⁵ Segundo Prado Filho (2012), consiste em suspeitar da naturalidade dos objetos, das relações, das formas de ser; estranhar o cotidiano e suas obviedades inquestionáveis; exercício crítico do olhar implicando deslocar do habitual e desfocar, duvidando daquilo que se vê, além de exercer a suspeita como atitude ética e política. Trata-se de descolar a constituição dos objetos do patamar natural e remetê-la ao domínio das práticas sociais, relações de poder e jogos de verdade.

⁶ Segundo as Artes Plásticas a técnica artística denominada *trama* refere-se ao traçado de linhas que interagem em várias direções que nos permite contemplar diferentes expressões. Essas tramas nos direcionam para espaços visuais desconhecidos, dependendo do ângulo do expectador, causando perplexidade a cada inserção de novos traçados e movimentos assimétricos e multidirecionais.

no contexto de relações específicas de poder, os quais invocam efeitos de verdade no campo educacional.

Objetivamos de maneira geral problematizar⁷ discursivamente a fabricação do PARFOR-Pedagogia do Campus de Bragança/UFGA, tendo como base o Currículo, visando percebê-lo em sua articulação com determinadas urgências de formação de professores.

Para alcançarmos tal objetivo, realizamos investigação histórica amparada nos pressupostos arqueogenéticos de Michel Foucault, os quais serão detalhados na seção a seguir, buscando utilizá-lo como referencial teórico e metodológico da pesquisa para a consolidação da Tese.

Desse modo, convidamos-lhe a invadir a fábrica, percorrer seus espaços e revirar seus arquivos para, então, pensar de que modo eles operam tanto na objetivação quanto na subjetivação de alunos-professores do PARFOR em práticas de governamentalidade que utilizam de dispositivos curriculares.

Vale ressaltar que a análise das práticas de formação, enquanto biopolítica exercida sobre a população aqui realizada, não objetivaram identificar as ações negativas do Estado, tampouco realizar uma avaliação moral das práticas do PARFOR-Pedagogia, mas entender como se dão os processos de constituição de sujeitos na objetivação e subjetivação dessa prática de governo.

Para tanto, esta Tese está dividida em cinco seções. Na **primeira seção**, trazemos a emergência das ideias-força que originaram a pesquisa. Recorremos aos lastros da memória para compor uma narrativa dos deslocamentos da pesquisa que constituíram o percurso investigativo. Apresentaremos, as opções metodológicas em articulação com a investidura teórica, concebendo-os como intercessores intrínsecos da pesquisa.

Na **segunda seção**, procuramos realçar as ferramentas foucaultianas escolhidas para operar na Tese tais como: *história e discurso*, *poder e resistência*, *governamentalidade e biopolítica*, tentando em certa medida colocá-las em diálogo com os dados históricos e documentais da temática proposta – a fabricação do PARFOR-Pedagogia.

⁷ Entendendo que os problemas não são abstrações simples em busca de soluções, PROBLEMATIZAR é estabelecer relações complexas de multiplicidades e singularidades correspondentes. Assim, os problemas não desaparecem com as soluções, eles persistem e insistem nelas. Portanto, problematizar a Educação quer dizer analisá-la a partir das relações de poder premente entre os atores envolvidos nesse complexo processo (CARDOSO JR; LEMOS, 2012).

Na **terceira seção**, buscamos problematizar os cenários da formação de professores desde o contexto mundial até o contexto nacional que produziram um saber-poder educacional subvertidos em políticas e práticas de governamentalidade. Mostramos uma analítica da força dos efeitos de verdade no campo do currículo e da formação de professores, bem como as práticas emergentes do projeto PARFOR.

Na **quarta seção**, o arquivo constituído encontra-se analisado em três subarquivos que correspondem a diferentes tipos de ação no processo de instalação da Política Nacional de Formação de Professores no país. O primeiro subarquivo analisado é constituído, sobretudo a legislações que instauram a Educação como processo democrático. Nele, a Educação é vista como estratégica para o desenvolvimento econômico no país face às novas rotas mundiais que o Brasil se colocava, apresentando novos desafios educacionais consolidados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e pelo Plano Nacional de Educação. Em meio a um governo da vida pela Educação, o objetivo centrou-se nos sujeitos, inclusive na educação básica e, conseqüentemente, na formação dos professores para lidar com a formação de base no país.

No segundo subarquivo, constituído por documentos do Ministério da Educação que visavam à implementação da Política Nacional de Formação de Professores, foram analisados os cenários das políticas econômicas neoliberais e sua correspondência com a ‘preocupação’ com a Educação. Contudo, dessa tentativa eclodiram discursos salvacionistas, dentre eles o da Qualidade da Educação resgatado dos ideais libertários da educação. Em decorrência disso, a objetivação dos sujeitos se manteve no modelo ideário de Educação como sinônimo de oportunidades e vantagens sociais, direcionando-se para a segurança das populações. No terceiro subarquivo é analisada a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) diante do neoliberalismo instalado, quando o discurso da Qualidade da Educação via formação de professores é estratégico diante de todos os problemas sociais, impulsionando práticas de saber-poder-resistência.

Finalmente, **“Considerações que não são finais...”**, rememoramos as principais questões que nos desafiaram a compor a analítica e que nos moveram nessa caminhada investigativa sem, no entanto, trazer respostas acabadas, mas pensamentos que cercaram e que vislumbram novos desdobramentos acerca desse objeto instigante que é o PARFOR.

2. INQUIETUDES DE INVESTIGAR A FÁBRICA

2.1 DESLOCAMENTOS NA PESQUISA

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousamos fazê-la, teremos ficado para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

Parafraseando o poeta Fernando Pessoa, ao nos debruçarmos sobre esta Tese tivemos que abandonar as roupas usadas que talharam as amarras “modernas” que nos formaram como professor e pesquisador. Um movimento difícil e doloroso, pois saímos da universidade acreditando e reproduzindo *verdades* que se tornaram molduras veneradas em nosso percurso formativo.

A partir do afastamento e questionamento desse caminho seguro, lançamo-nos em deslocamentos, isto é, em uma travessia a fim de reencontrar a pesquisa em Educação em uma perspectiva histórica, algo que já nos seduzia e que vinha nos atravessando no exercício da prática docente da Faculdade de Educação do Campus de Bragança, nas disciplinas Psicologia da Educação e Teorias do Currículo, ministrada para a graduação em Pedagogia.

Do universo da prática docente no ensino superior, foi possível nos relacionarmos de maneira mais direta com o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), desde sua implantação em 2009, por meio do Curso de Pedagogia, coordenado pela Faculdade de Educação na qual estamos lotado. Em 2011, isto nos possibilitou elaborar uma proposta de pesquisa para o Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Com o ingresso no Doutorado, mergulhamos no estudo das teorias e metodologias com ênfase na Arqueogenealogia, cercando-nos das provocações e ensinamentos de Michel Foucault, com o intuito de instrumentalizar nossa investigação e questões de pesquisa acerca

da formação enquanto fabricação do PARFOR-Pedagogia⁸ do *Campus* de Bragança da UFPA.

Nessa travessia, foi imperativo selecionar e apostar em ferramentas que dessem conta de nossos objetivos como pesquisador em Educação de modo a contribuir para a linha de pesquisa da qual fazemos parte: “Currículo, Epistemologia e História”. Afinal, uma Tese necessita de sustentáculo teórico e metodológico para alcançar os objetivos propostos de pesquisa!

Foi com esse compromisso que travamos um árduo e prazeroso percurso sobre as produções teóricas de Michel Foucault e sobre as teorizações no campo do Currículo na perspectiva denominada pós-estruturalista⁹ com o intuito de refinar nosso olhar sobre a produção histórica do nosso objeto de estudo: o Currículo do Curso de Pedagogia do *Campus* de Bragança-PARFOR. Pois, como nos ensina o filósofo, “a cada instante, ele se distancia, estabelece suas medidas de um lado e de outro, tateia em direção a seus limites, se choca com o que não quer dizer, cava fosso para definir seu próprio caminho” (FOUCAULT, 2012a, p. 21).

Mas, escrever uma Tese nos remete a lugares que nos (trans)formaram e alavancaram o desejo de buscar mais perguntas para as problemáticas educacionais. No nosso caso, fomos obrigados a (re)visitar nosso enlace com a docência, ofício que abraçamos para a vida profissional e pessoal há alguns anos. Não se tratou de uma tarefa simples, ao contrário, foi um deslocamento intelectual, um ir e vir que abalou sobremaneira os pilares daquilo que por muito tempo foi o norte (a “verdade”) da nossa formação docente e como pesquisador, uma verdade sempre absoluta e desejada como único caminho a ser seguido e trilhado para o alcance do conhecimento científico.

⁸ Optou-se por estudar apenas o Curso de Pedagogia-PARFOR do *Campus* de Bragança em função do pesquisador ter acompanhado o processo de elaboração do Projeto Pedagógico de Curso, uma característica do processo de descentralização dos cursos da UFPA, uma conquista na qual cada curso elabora seus projetos inspirados nas Diretrizes Curriculares Nacionais, mas com identidade própria, geralmente, voltada para a realidade local. No caso do *Campus* de Bragança, vale ressaltar que o referido curso configura-se com uma forte interlocução com as discussões socioambientais.

⁹ Considera-se aqui esta denominação como “um conjunto de desenvolvimentos teóricos vinculados a uma determinada concepção de linguagem, uma concepção que modifica e estende aquela sustentada pelo estruturalismo” (SILVA, 1994, p. 247). Seria então, uma nova possibilidade de conceber a linguagem para além de seus fundamentos linguísticos básicos, tais como: a sintaxe, a pragmática e a linguística. De acordo com essa nova postura ‘pós’, a linguagem estende-se para indicar e determinar saberes e poderes materializados nos discursos.

Todavia, este empreendimento foi mister em algum momento de estudo e atuação, não mais se sustentando na atualidade, que se transformou em um labirinto de possibilidades que dependem sempre das lentes com as quais as vemos e de onde falamos e de que lugares o fazemos; lentes que nos permitem vislumbrar saberes histórica e socialmente constituídos¹⁰.

Aquilo que Deleuze (1992, p. 38), em alusão ao pensamento de Proust, já anunciava: “Tratem meus livros como óculos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate”. Foucault complementa que uma teoria é sempre uma caixa de ferramentas, ou seja, serve para instrumentalizar nosso pensamento diante das problematizações.

Trata-se, portanto, de um movimento contínuo e complexo descrito sabiamente por Foucault (2011) em sua aula inaugural no Collège de France em 02 de dezembro de 1970:

É preciso continuar, eu não posso continuar, é preciso continuar, é preciso pronunciar palavras enquanto as há, é preciso dizê-las que elas me encontrem, até que me digam – estranho castigo, estranha falta, é preciso continuar, talvez já tenha acontecido, talvez já me tenham dito, talvez me tenham levado ao limiar de minha história, eu me surpreenderia se ela se abrisse (FOUCAULT, 2011, p. 6).

Ao ouvir as palavras de Foucault, um eco formou-se sobre a nossa trajetória profissional e fez nosso pensamento viajar por vários lugares, pairando substancialmente nas experiências que temos vivenciando desde o ano de 2010, como Professor Pesquisador no PARFOR/Pedagogia do Campus de Bragança/UFPA.

Lugar este que nos possibilitou refletir e questionar: De que modo se constroem os discursos sobre o Currículo¹¹ do Curso de Pedagogia-PARFOR do Campus de Bragança/UFPA? Para operacionalizar o trabalho investigativo, foi necessário desdobrar essa pergunta nas seguintes questões norteadoras:

¹⁰ Aqui vale esclarecer que, para Foucault, a ciência não é uma iluminação humana, ela é inventada, produz e é produzida ao mesmo tempo. Isto destrói a epopeia do sujeito moderno, o qual é iluminado pela razão e produz verdades absolutas.

¹¹ Aqui entendido como prática de significação, como texto, como discurso, imerso nas relações de poder. “Foi com Foucault, aliás, que aprendemos a não ver as relações de poder como externas, estranhas espúrias, relativamente ao processo de significação [...] os significados são funções específicas de poder e promovem posições particulares de poder (SILVA, 2010, p. 23-24)”.

- ✓ De que modo os saberes acionados nesse programa sustentam práticas de poder no currículo?
- ✓ Como distintas recomendações vão desenhando modos de ser Pedagogo e aluno-professor¹² nesse programa?

Inspirado nas provocações do filósofo, buscamos diversas maneiras de ‘cercar’ as questões que agitam a escritura desta Tese, propondo-nos a alcançar o seguinte objetivo: Problematizar, discursivamente, a fabricação do PARFOR-Pedagogia do Campus de Bragança/UFPA, tendo como base o Currículo, visando percebê-lo em sua articulação com determinadas urgências de formação e regulação de professores.

Para alcançar esse objetivo, realizamos uma análise da história dos Currículos de formação de professores em consonância com a política educacional brasileira de formação de professores, detectando aquilo que foi considerado como ‘problema’ da Educação para serem confrontados com o Currículo do curso de Pedagogia-PARFOR idealizado pelo Campus de Bragança/UFPA.

Nas análises, focalizamos cuidadosamente os discursos que foram veiculados no contexto da emergência de iniciativas curriculares que tatuaram a formação dos professores no país, bem como o contexto da incorporação dessas práticas na Lei que rege a educação no país (a saber, a LDBEN nº 9394/96). Detivemo-nos nas funções que lhes foram conferidas e as problematizamos com a implementação do PARFOR, procurando identificar possíveis deslocamentos nas formas de utilizar a educação como ferramenta para controlar, regular e governar indivíduos.

Mas, essa inquietude surgiu desde a execução do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, modalidade PARFOR no *Campus* de Bragança, quando nos deparamos com um forte movimento na (re)formulação curricular dentro e fora da UFPA. Naquele momento, poderíamos apenas executar a tarefa de “formar professores” destinada às instituições de Ensino Superior do país? Poderíamos encarar essa situação como algo natural e politicamente correto?

Todavia, optamos por questionar o que estava na ordem desse discurso e como ele se materializaria em práticas concretas. Isto nos inquietou a investigar de que modo o Curso

¹² Refiro-me a esta nomenclatura por que como veremos nas seções posteriores, os alunos do PARFOR são, em sua maioria, professores da rede pública de ensino.

de Pedagogia-PARFOR/*Campus* de Bragança é fabricado por discursos presentes e imanentes no Currículo.

Ao passo que um temor inundava o nosso ser em mergulhar por mares antes não navegados, Foucault (2011, p. 2) nos consolava com suas sábias palavras “você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis”. Este foi o estímulo que precisávamos para aceitar o desafio de subverter¹³ lugares marcados e olhar com outros olhos para o reducionismo das dicotomias do mundo contemporâneo, que operam divisões binárias e lineares que tentam silenciar a multiplicidade de forças em jogo.

Assim, desde nossas primeiras incursões sobre a documentação que implantou o PARFOR, nosso interesse já era de colocar em evidência a arena¹⁴ de interesses (saber e poder) que produzem um tipo de sujeito e interfere nos seus modos de subjetivação. Afinal, na esteira de Foucault, pretendemos trazer à baila a forma como este Currículo do Curso de Pedagogia-PARFOR/*Campus* de Bragança/UFPA se institui em virtude das “*Tramas de Subjetivação*”¹⁵, isto é, dos três modos de subjetivação que transformaram este sujeito¹⁶ em sujeito da educação: a objetivação de um sujeito a partir de um campo de saberes; a objetivação de um sujeito nas práticas de poder; e, a subjetivação de um indivíduo que trabalha e pensa a si mesmo.

Entendendo como Foucault que os meandros que fabricam o sujeito, tanto a objetivação que corresponde às tentativas de culturalmente tornar o homem um objeto através dos mecanismos disciplinares, quanto à subjetivação concernentes às práticas que no interior de nossa cultura fazem do homem um sujeito, são procedimentos justapostos que concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo. Sendo assim, ao mergulharmos no

¹³ Entende-se como a possibilidade de historicizar a política de verdade em um campo de dispersão e apropriação de saberes. Seria também interrogar e problematizar os regimes e jogos de verdade em um dado momento histórico.

¹⁴ Faz-se referência aos antigos Anfiteatros romanos, área central onde combatiam os gladiadores e as feras (FERREIRA, 2001).

¹⁵ Tramas aqui entendida, segundo Veyne (1998), como os fatos que não existem isoladamente, no sentido de que a história é denominada de trama, de uma mistura muito humana e pouco “científica de causas materiais, de fins e acasos; de uma fatia da vida que o historiador isolou segundo sua conveniência, em que os fatos têm seus laços objetivos e sua importância relativa.

¹⁶ Vale esclarecer que a conotação de sujeito para Foucault prescinde a de “sujeito [assujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (VEIGA-NETO, 2005, p. 136).

Currículo do Curso de Pedagogia-PARFOR atentaremos para esses processos, examinando-os por dentro de seus mecanismos e estratégias que nos auxiliam a entender a fabricação do Pedagogo preconizado por este plano de formação.

Logo, ao realizar esta pesquisa, também nos colocamos à prova como professor-pesquisador do programa, como um dos sujeitos que (re)constrói o PARFOR de um lugar privilegiado, bem como procuramos entender nossa atuação como formador de professores que, ao mesmo tempo, investiga sua ação e vive o PARFOR.

Nesse sentido, recorreremos à metáfora da fábrica, entendida como ‘a fábrica de professores’ por acreditar que o PARFOR, assim como a maioria das políticas de formação de professores no país, configura-se como hábil programa que fabrica sujeitos movendo uma poderosa engrenagem que é o Currículo, o qual visa ‘moldar’, ‘preparar’ e ‘formar’ para atender às exigências da sociedade capitalista neoliberal, fortalecer discursos marqueteiros de qualificação da educação, oferecer políticas compensatórias e figurar com indicadores estatísticos para atender encomendas de organizações internacionais¹⁷.

Este empreendimento torna-se relevante na medida em que investiga as práticas de um programa de formação de professores (em nosso caso, o PARFOR) em andamento com poucas publicações divulgadas no meio científico. Isto fortalecerá as investidas nas teorizações pós-críticas que, diferentemente da roupagem moderna, ainda permanece tímida e em plena expansão nos programas de pós-graduação em Educação.

De acordo com o Banco de Teses da Capes, nos últimos cinco anos foram catalogadas apenas 231 teses que se utilizaram das perspectivas pós-modernas/críticas/estruturalistas, um número pouco expressivo diante das teorias clássicas e tradicionais, o que reafirma o desejo de consolidar essa perspectiva de pesquisa em Educação.

Inserida na linha de Pesquisa Educação: “Currículo, Epistemologia e História” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, esta Tese pretende sacudir e apresentar mais uma contribuição para o debate educacional que enfocam as práticas de elaboração de currículos para a formação de professores no Brasil. Todavia, faz-se necessário esclarecer desde já que não estive à procura de verdades¹⁸ para serem

¹⁷ Podemos destacar a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Mundial e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

¹⁸ Embora reconheça que em uma Tese temos que apresentar argumentos que, por vezes, configuram-se como ‘verdades’, assumo então a postura de trazer novos achados e possibilidades de entendimento da construção

defendidas, busquei trazer um olhar particular de um pesquisador que entende e acredita que as verdades são ficções humanas e, por isso, sempre são inventadas em um determinado momento histórico, a partir de determinadas intencionalidades.

Ao tratar sobre os *Novos olhares na pesquisa em educação*, Costa (2002) reflete sua conturbada trajetória de pesquisadora moderna na produção de sua Tese e no exercício de busca de verdade em um tempo de incertezas e de crise de paradigmas. Aproveitando o aprofundamento das interrogações que lhe conturbaram em sua formação de Doutorado, a autora relacionou essa ‘crise’ com a busca pela própria formação do pesquisador em educação, a qual, segundo ela, consiste em

[...] trilhar novos e diferentes caminhos, e que estes podem nos levar a descobrir espaços cotidianos de luta na produção de significados distintos daqueles que vêm nos aprisionando, há séculos, em uma naturalizada concepção unitária de mundo e de vida (COSTA, 2002, p. 14).

Essas reflexões levaram-nos a pensar no lugar que fomos movimentando para a realização deste trabalho investigativo e, particularmente, no nosso envolvimento com Curso de Pedagogia-PARFOR/*Campus* de Bragança/UFPA e nas tarefas para as quais fomos convocados a cumprir como docente efetivo da Faculdade de Educação do já referido *Campus*.

Afinal, desde o momento em que nos engajamos a elaborar esta pesquisa, de certa forma, também nos libertamos de amarras que delinearão nossa formação acadêmica e que vinham nos aprisionando – como destacou a autora. Com um outro olhar e de um outro modelo de entendimento e questionamento da realidade, tentamos cercar a “vontade de verdade” que (im)põe as práticas do PARFOR para funcionar no Brasil – como uma admirável fábrica estrategicamente produzida em articulação com as políticas educacionais nacionais para dar cabo a determinados fins e objetivos.

Vale ressaltar que uma tarefa desta natureza implica em desmascarar o desejo de poder que move essa fabricação, pois esse poder, na forma como ele está entrelaçado no processo de constituição do PARFOR no Brasil, talvez não se apresente totalmente visível, senão por meio de lentes e do lugar de onde nós os observamos e analisamos através do ponto de vista foucaultiano.

desse campo no país e não a mais verdadeira do que as outras abordagens e olhares, apenas meu olhar com as lentes Foucaultianas.

Na seção a seguir, justificamos e retificamos o desejo e curiosidade de eleger Foucault para esta empreitada investigativa, demarcando algumas provocações pertinentes para o campo da Educação e para o campo do Currículo.

2.2 PENSANDO COM FOUCAULT

Neste tópico não cabe mais justificar a pertinência de trabalhar com as ferramentas foucaultianas para a pesquisa em Educação, mas como suas ideias são problematizadoras e de certa forma esclarecedoras para que possamos entender a força e o poder que vigoram no Currículo de um curso de formação de professores do nível PARFOR. Daí o convite ousado e sedutor de seguir na companhia desconcertante e excitante de Michel Foucault.

Acompanhar Foucault em uma empreitada analítica¹⁹, figura como uma prova de fogo, uma ogiva ou um deleite de uma bebida desconhecida, momentos corajosos que não nos garantem nenhuma reação previsível, seria o coquetel Molotov anunciado por Veiga-Neto (2005), uma experiência desafiadora e engrandecedora. Além disso, “porque se trata, sobretudo de um autor que subverte qualquer ordem, que nos envolve e nos apaixona sem deixar de ser extremamente rigoroso nas suas investigações e elaborações teóricas” (FISCHER, 2012, p. 36).

As ferramentas dadas por Foucault nos auxiliam a perseguir a lógica das verdades que concebemos no mundo, sem nos prender a uma camisa de força. Ele nos incita a buscar pistas daquilo que consideramos como verdade e como ciência, daquilo que está na concretude do poder e saberes que nos subjetivam como sujeitos²⁰ de uma determinada sociedade.

Em suas próprias palavras, ele nos diz que “gostaria de tentar perceber como se realizou, mas também como se repetiu, se reconduziu, se deslocou essa escolha da verdade

¹⁹ Entende-se como uma forma livre e responsável de examinar e analisar as práticas concretas a partir de sua microscopidade, tratando, como recomenda Foucault (2004), de descer ao estudo das práticas concretas que constituíram o sujeito na imanência de conhecimentos e saberes.

²⁰ Para Foucault, o sujeito não é algo dado e pronto, e sim uma ficção, uma alegoria elaborada pela ciência moderna. Por isso, suas obras apresentam a problemática do sujeito, mas não de sua razão, sabedoria e verdade, mas sim da problemática de sua constituição, de sua fabricação.

no interior da qual nos encontramos, mas que renovamos continuamente (FOUCAULT, 2011, p. 62)”.

De suas máximas, vejo como uma possibilidade de liberdade e abertura a novas possibilidades de repensar as palavras e as coisas, não mais amarradas a dogmas e fixação pela verdade naturalizada. E, no caso da Educação, suas provocações nos obrigam a olhar mais a fundo o *porquê* e *como* os problemas educacionais emergem em práticas²¹ de saber-poder.

Em uma época de crises paradigmáticas, não cabe mais encarar o discurso pedagógico dividido entre a arrogância dos cientistas e a “boa” consciência dos moralistas. Para Larrosa (2010):

As palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas ou vazias. E, cada vez mais, temos a sensação de que temos de apreender o 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, 2010, p. 7).

Ao invés de palavras advindas de modismos teóricos, as palavras de Foucault abalam o pensamento e nos inquietam para a busca incessante dos alicerces das verdades e dos discursos pedagógicos que por vezes contaminam o cenário educacional, tornando-se clichês altamente sedutores.

E sobre *o porquê* de trabalhar com Foucault, Cardoso Jr (2011) reitera que ele traz novos temas, novos objetos, novas técnicas, porém, de forma mais aguda, ele oferece ao cientista social uma compreensão filosófica da história que não deturpa o trabalho destes e não os obriga curvar-se a uma ontologia que parece mal acomodada à lide empírica.

Sem desprezar o rigor e a metodologia, Foucault nos ensina a pensar com perguntas, investigando e apontando novas descobertas acerca dos objetos de investigação. No caso particular da Educação, ele nos provoca a rever o próprio lugar institucional que ela ocupa na sociedade e quais discursos ela produz e como é produzida ao mesmo tempo, em um jogo permanente de ir e vir. Uma ginástica livre e rigorosa, difícil e engenhosa, desprendida e sedutora.

²¹ Para Foucault, as práticas são os acontecimentos que produzem ‘verdades’. Portanto, não há coisas, não há objetos, mas sim coisas ou objetos que as práticas produzem (DÍAZ, 2012, p. 13). Em outras palavras, não existem nessa perspectiva objetos naturais, existem sim substratos naturais inventados pelas práticas sociais. Assim, estudar arqueologicamente é investigar como as práticas sustentam o que é objetivado.

Acerca disso, Veiga-Neto (2005, p. 12) nos convida a *pensar com Foucault a Educação*, pois segundo ele, trata-se de colocar em movimento uma vontade de saber balizada pela provocação nietzschiana - *o que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos?* – para, a partir disso, lançarmo-nos para novas perguntas cujas respostas originaram novas perguntas e assim por diante.

Nota-se que as provocações elaboradas pelo filósofo – especialmente as traduzidas por Veiga-Neto no excerto acima – nos convidam a (re)pensar e (re)construir um trajeto de pensamento capaz de situar as relações de saber e poder que circundam o processo educativo e que arquitetam crucialmente a Pedagogia e a subjetivação moderna.

Trata-se de um exercício intelectual sem caminho previsível de chegada, que não nos leva a respostas prontas e acabadas, que nos afasta de um lugar de conforto e tranquilidade no pensamento. É um processo de deslocamento que nos leva quase sempre ao inacabado, a uma zona de desconforto e inquietude.

Por outro viés de pensamento que não acredita no domínio da realidade, Foucault nos ajuda a nos colocarmos à prova e a promover um estranhamento acerca das palavras e das coisas. Impulsiona-nos o questionar da produção de verdades por meio da *problematização*, principalmente aquelas historicamente aceitas e cientificamente legitimadas.

Não obstante, ele demonstrou muito bem isto por meio da história dos saberes e descreveu o quanto nos afastamos e relegamos outras possibilidades do pensar pelo ceticismo nas verdades, na hermenêutica e na filosofia da representação. Com estes questionamentos germinados em sua obra *As palavras e as coisas*, Foucault denuncia a “morte do homem”, que segundo ele não é uma realidade plena, ao contrário, ele é apenas uma figura do saber contemporâneo que, assim como os fatos e as coisas, forma-se e transforma-se a partir de novas epistemes do final do século XVIII.

Também segundo as inquietações foucaultianas acerca da discussão do Homem, a filosofia vive desde Kant até os nossos dias uma anestesia ou sono dogmático gerenciado pela antropologia filosófica que confinou o homem em seus fatos positivos que concebem sua experiência tornando-se essa figura lânguida: verdade, fundamento e essência de qualquer questão. Foucault reprovava essa episteme e propõe, com base na fórmula nietzschiana da morte de Deus, a morte do Homem como possibilidade de novas formas do pensar e do saber que queiram libertar-se dessas amarras que sufocam a alteridade.

Deste modo, ao invés de enaltecer o Homem pela sua razão – pilares do saber moderno –, Foucault desloca seu olhar e observação para os processos de sujeição que

engessam o homem e o conjunto de materiais e métodos que o fabricam. Logo, o filósofo também se afasta de qualquer filosofia que se sustente a partir do poder redentor da razão reflexiva de Hegel a Sartre e se aproxima dos filósofos da Diferença como Nietzsche, Espinosa, Deleuze, Guattari e Derrida, apostando muito mais na multiplicidade do que unicidade das coisas.

Para Bruni (2006), Foucault tenta mostrar, em um posicionamento decididamente não filosófico, como, mediante mecanismos sociais complexos que incidem sobre os corpos muito antes de atingir as consciências, foram-se dando historicamente mil formas de sujeição: os homens são antes de mais nada objetos de poderes, ciências, instituições.

De forma magistral, o autor reinventou três ontologias baseando-se em sua lógica sobre a história²² do presente: a do “*ser-saber*”, do “*ser-poder*” e do “*ser-si*” ou “*dobra do ser*”. Cada ontologia vincula as possibilidades do pensar, todavia, esta divisão é apenas didática, pois o próprio filósofo articulava todos os eixos no seu exercício de pensar o hoje, o contemporâneo em virtude dos acontecimentos históricos.

Todas as ontologias, entretanto, questionam a soberania do sujeito e do conhecimento, problematizando a questão da *resistência*²³ como o centro do debate contemporâneo. Vale a pena esclarecer que para o filósofo o termo ‘resistência’ é precedido por uma série de outras noções incumbidas de demonstrar a exterioridade provisória do sistema saber-poder, como é o caso das noções de “transgressão” e “exterior” cunhadas a partir da década de 1960.

Contudo, todos os casos tratavam de descrever a forma pela qual o indivíduo se singulariza por um procedimento geralmente caracterizado pela escrita e consegue de

²² Conforme Foucault, a história não produz um desenvolvimento progressivo, mas constitui materialidades, discursos e relações de força que interagem. “Não existe uma razão histórica caminhando rumo à sua própria perfeição. Trata-se de uma filosofia não dialética. Uma filosofia de tensões” (DÍAZ, 2012, p. 12). Enfim, uma concepção de história não mais pautada nos binarismos ser ou não-ser, finito e infinito, mas que assinala violências entre o discursivo e não discursivo, produzindo assim problematizações sublinhadas nos efeitos de verdade.

²³ Ao tratar sobre o poder, Foucault faz uma reflexão histórica de como esse poder foi se intensificando em novos jogos, cujas lutas e resistências não têm mais a mesma forma. “atualmente, não se trata mais, no essencial, de participar desses jogos de poder de modo a fazer respeitar mais sua própria liberdade ou seus direitos; não se deseja simplesmente mais jogos desse tipo. Não se trata mais de confrontos no interior desses jogos, mas sim de resistências ao jogo e de recusa do próprio jogo. Esta é, de fato, a característica de um certo número dessas lutas e combates (FOUCAULT, 2010d, p. 46-47)”.

maneira voluntária impedir a evolução dos dispositivos de identificação, de classificação e de normatização do discurso²⁴.

A busca pelos discursos suspensos em estado de *imanência* na concepção foucaultiana, é um elemento fundamental para o entendimento da complexidade. Trata-se então de uma busca por questões provisórias à espera de novas perguntas, que exigirão novas pesquisas e assim por diante... O filósofo foi primaz nessa discussão, pois, como afirma Veiga-Neto (2005), Foucault foi aquele que melhor mostrou como as práticas e os saberes vêm funcionando, nos últimos quatro séculos, para fabricar a Modernidade e o chamado sujeito moderno.

A partir desse olhar, tem-se uma postura transgressora diante das formas clássicas de olhar e entender o mundo. É exatamente essa transgressão que Foucault propõe uma transgressão política e linguística, já que a linguagem também demarca a posição do sujeito que, nesse caso, não acredita no sujeito pleno, mas no sujeito mutante, imerso em constantes transformações.

Para os filósofos da Diferença, inclusive Foucault, a rebeldia é necessária para que se trilhem novas formas de pensar, de agir e se entender no mundo contemporâneo, tendo em vista que seus textos herméticos de difícil compreensão abalam nossas opiniões e crenças; são indóceis porque não se convencem pela arrogância e/ou pela validade científica; e também não se submetem ao que já está estabelecido na ordem dos discursos. Ao contrário, viram-se para tudo isso e propõe uma nova cena intelectual balizada por pontos de vistas específicos para entender os problemas da contemporaneidade.

Essa perspectiva determinada consiste em levantar questões, aquilo que Foucault denominou de ferramentas para o exercício do pensamento político que urge por novas formas de interpretar o mundo. Logo, eles inauguram uma política de transgressão a qual Foucault, em sua *Microfísica do poder*, descreve como essas redes capilares que atravessam a sociedade, instaurando práticas e subjetivando os sujeitos.

A Filosofia da Diferença, enquanto forma Deleuziana de pensar, é concebida como uma das formas de produção e criação de pensamentos sem a busca de um “modelo ideal”

²⁴ Acerca disso, Foucault depreende um esforço considerável em sua obra *Microfísica do Poder* em evidenciar tanto a natureza intrínseca da resistência atrelada às relações de poder, como por exemplo, no ensaio *O sujeito e o poder* no qual ele situa a localidade do poder no espaço social e a resistência como desbravadora dos espaços de lutas. Assim, a resistência suscita novas relações de poder e vice-versa: “elas constituem, em reciprocidade, uma espécie de limite permanente, de ponto de reversão possível (FOUCAULT, 2010d, p. 276)”. Portanto, as lutas não nascem fundamentalmente a partir do poder, mas contra seus efeitos.

ou “mais convincente”, mas à procura de conexões com outros pensamentos para então semear novas interrogações e investigações.

Logo, esta busca sempre um espaço intempestivo, uma contraposição ao pensamento sem imagem e sem representação. Trata-se de compor um pensamento pluralista, heterodoxo, ontológico, ético, trágico, totalmente oposto ao pensamento clássico que reduz a diferença à identidade. O filósofo da Diferença, em contrapartida, reúne imediatamente o que o distingue e, por isso, está totalmente relacionado ao que ele mesmo denominou de “dobras do mundo” – elemento genético diferenciador da diferença que reúne os dois níveis da alma e do corpo.

Vale ressaltar que para chegar a esta conclusão, Deleuze também valorizou domínios exteriores à Filosofia como, por exemplo, as Artes e a Literatura, pois como seu objeto de estudo sempre foi as formas de pensar, ele mesmo reconhecia que o pensamento não é atributo exclusivo da Filosofia, mas existem formas de expressão e comunicação humana que traduzem o pensar, suscitam a reflexão e problematizam a diferença.

No caso deste estudo, adotam-se as teorizações foucaultianas, enquanto provocadoras, incitadoras para a analítica da fabricação do aluno PARFOR-Pedagogia/Campus de Bragança, supondo que este sujeito não se reduz apenas a identidade (profissional e pessoal), mas é encarado por uma rede de forças (tramas), pois, assim como os objetos, os sujeitos vistos dessa perspectiva são construções, criações do discurso de que fazem parte.

Como bem sabemos, todos os discursos estão prenhes de saber-poder e este tema foi caro a Foucault. Afinal, o que sempre esteve na pauta de seus interesses foi uma demanda de descrever e interrogar as diferentes formas pelas quais as tecnologias do poder atuavam (e ainda atuam) na prática, para nos individualizar e nos constituir como sujeitos.

Em virtude disso, as questões ontológicas inauguram um campo fecundo de pesquisa engendrado por três práticas²⁵ que, segundo Foucault, figuram como “dobras”, dobradiças que forjam objetos e possibilitam deslocamentos que engendram posições de sujeito no mundo contemporâneo e que neste estudo serão apropriadas como ferramentas, a fim de alcançarmos os objetivos propostos.

Portanto, ao investigar as práticas, buscamos os acontecimentos que, segundo Veyne (1998), não são misteriosos, nem estão no subsolo da história, nem são um motor-oculto:

²⁵ Discutirei esta concepção com mais profundidade no tópico 2.4 “Práticas como elemento chave para a pesquisa foucaultiana”.

são o que fazem as pessoas. De fato, se as práticas não estão escondidas, nem submersas, elas rodeiam e, por vezes, matizam as nossas vidas por meio de dispositivos e tecnologias disciplinares.

As provocações foucaultianas situam-se no bojo da crítica²⁶, incitando-nos a embarcar em sua lógica tendo em vista que seu maior intento é desterritorializar, desfamiliarizar, desnaturalizar. Enfim, levar-nos ao estranhamento, desviando-nos de nossa rota simples e previsível para caminhos aventureiros e imprevisíveis, porque para o filósofo não existe um porto único, uma única possibilidade de chegada, mas existem sim portos de passagem os quais nós também podemos conhecer²⁷.

Para o filósofo não existem objetos naturais, existem substratos naturais que as práticas sociais convertem em objetos. Sendo assim, as práticas produzem constantemente objetividades, interferindo no pensamento e comportamento das pessoas, forjando aquilo que Foucault denominou de modos de subjetivação.

Ao discorrer sobre sua paixão de trabalhar com Foucault e tê-lo como companhia, Fischer (2012) nos ajuda a entender os problemas da atualidade e destaca uma reflexão profunda que vale a pena aproveitar na íntegra, um verdadeiro misto de paixão e confusão:

No lugar do poder soberano, “mau em si”, a existência imersa em relações de poder, pelas quais se criam variadas estratégias de conduzir a si mesmo e aos outros. No lugar de saberes que esclarecem, saberes que inventam permanentemente o segredo. No lugar de sucessão de fatos, a história das discontinuidades. No lugar do sujeito do conhecimento, o pensamento sobre a vontade de saber. No lugar das clássicas oposições de mostrar e denominar, as ausências da linguagem, o divórcio mesmo entre as palavras e as coisas. No lugar da interioridade da linguagem-verdade, da linguagem-eternidade, da linguagem-homem a escritura (e a loucura) como pura exterioridade. No lugar do pensamento que progride e justapõe temáticas, a produção intelectual que oferece o antes impensado, no interior do próprio pensamento (FISCHER, 2012, p. 21).

Pensar para provocar ainda mais o pensamento nunca confortante, talvez esse seja um dos lemas de Foucault, pois suas reflexões estilhaçam nossas verdades e nos motivam a

²⁶ De acordo com Veiga-Neto (2005), a Crítica no contexto foucaultiano trata-se mais de uma *hipercritica*, isto é, aquela crítica que se expande e vai buscar no mundo concreto das práticas discursivas e não-discursivas as origens dessas mesmas práticas e analisar as transformações que elas sofrem.

²⁷ Ao pensar outras possibilidades de conotação para a palavra conhecimento, Deleuze (2000) anuncia que é uma imagem dogmática do pensamento que parece não se desvencilhar da questão do tempo. Conhecer a partir da divergência e da diferenciação é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Deste modo, conhecer é construir um caminho de constituição de um objeto, caminhar com ele e construir juntamente com ele percursos e descobertas, achados.

duvidar de tudo que acreditamos. É por isso que este estudo adotou as provocações foucaultianas a fim de compor uma analítica da fabricação do aluno PARFOR-Pedagogia/*Campus* de Bragança, entendendo que este sujeito não se reduz apenas a identidade (profissional e pessoal), mas ele é encarado por uma rede de práticas singulares, pois assim como os objetos os sujeitos a partir dessa perspectiva são construções, criações do discurso de que fazem parte.

Assim, atrevemo-nos, portanto, lançar um olhar despretenso e provocativo acerca das tramas que engendram o aluno PARFOR-Pedagogia /*Campus* de Bragança, fixando-o sob novos prismas, sob novos espectros que ao se aproximarem do objeto, provocam o tensionamento contínuo e construtivo.

Enfim, a reinvenção do pensamento a partir de novas formas de pensar, de olhar para as coisas e percebê-las como construções históricas, como arquiteturas geográficas, como composições políticas. Eis a riqueza do empreendimento foucaultiano que nos incita a rever, repensar, refletir a Educação não como um fim em si mesma, mas como ferramenta na fabricação de sujeitos. E é exatamente isto que aprofundaremos no tópico a seguir.

2.3 EDUCAÇÃO: FERRAMENTA NA FABRICAÇÃO DE SUJEITOS

Mesmo não publicando nenhum texto e nenhum curso totalmente direcionado para a área da Educação²⁸, Foucault nos oferece discussões amplas sobre a *episteme* e sobre o *sujeito*, discussões estas totalmente pertinentes ao campo educacional. Percebe-se que em todas as suas obras, o filósofo é incomodado por novas possibilidades de pensamento que se afastassem de dogmas e prescrições científicas apontando para a multiplicidade de formas do pensar.

Neste tópico pretendo conectar alguns apontamentos de Foucault para a problemática da Epistemologia e da Pedagogia, partindo do conceito de *episteme* que o filósofo cunhou em *As palavras e as coisas* e de suas analíticas acerca do poder e do saber-poder em interlocução com as relações pedagógicas.

²⁸ Compreende-se como um processo eminentemente social que ocorre dentro e fora da escola e também habita o conjunto de instituições disciplinares criadas para dar conta daqueles que escapam da normalização escolar, familiar ou governamental (PASSETTI, 2009).

Para alcançar este objetivo, adotamos a concepção foucaultiana de Filosofia como caixa de ferramentas no qual encontramos equipamentos e instrumentos necessários para entender os problemas que são colocados pela realidade em que estamos submersos. Esta concepção é importante, pois demarca a forma como Foucault se afastava da visão transcendental e universal – herança da filosofia clássica – e se aproxima de uma filosofia que Deleuze denominou de imanente, isto é, aquele pensamento que se engendra nas raízes da realidade cotidianamente vivida.

Sendo assim, ao perceber o conhecimento como construção histórica, Foucault propõe um deslocamento de foco para aquilo que sorrateiramente foi desprezado pelos intelectuais, aquilo que foi silenciado e impedido de ganhar visibilidade por táticas de controle social.

Nesse sentido, ao cartografar primeiramente os **Saberes**, posteriormente os **Poderes** e, finalmente, a **Ética**, Foucault criou uma ontologia histórica, domínios de pensamento para analisar o tempo presente, fazendo-lhe um diagnóstico, um questionamento e várias problematizações²⁹ que se encaixam, a nosso ver, perfeitamente em vários campos de debate, principalmente, no da Educação.

Essa fecundidade reside, segundo Gallo (2004), em seus dois primeiros domínios *ser-saber* (Saber) e *ser-poder* (Poder). Ao tentarmos compor uma Arqueologia da Pedagogia, buscando seu solo epistêmico, tentamos dissecar a articulação do saber-poder na relação pedagógica, transpondo essa discussão para o campo curricular por percebermos sua pertinência da escolha e seleção de saberes para compor qualquer programa de formação articuladas a relações de poder a ele imbricadas.

Vale ressaltar que para o filósofo não existe relação de saber que não exija as relações de poder e vice-versa, então, para efeito didático, separaremos estes dois domínios para ilustrar como os mesmos se aplicam ao campo da Educação.

²⁹ A despeito disso, em uma de suas entrevistas a Paul Rabinow Foucault responde que por muito tempo tentou caracterizar a história do pensamento, distinguindo-a da história das ideias. E a partir de então, levantou a questão de que poderia haver um elemento que poderia caracterizar a história do pensamento: eram os *problemas* ou *problematizações*. Para o filósofo, “o que distingue o pensamento é que ele é totalmente diferente do conjunto das representações implicadas em um comportamento; ele também é completamente diferente do campo das atitudes que podem determiná-lo. O pensamento não é o que presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido; é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interroga-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins (FOUCAULT, 2010b, p. 231-232)”.

Em *As palavras e as coisas*, Foucault apresentou uma linha de raciocínio sobre o processo de constituição dos saberes modernos, o qual denominou de *episteme*. Para ele, neste solo germinaria os saberes, argumentando que em cada época histórica germina-se apenas uma única *episteme*, ou seja, uma única estruturação de saberes. Nas palavras do filósofo: “num dado momento não há mais do que uma *episteme*, que define as condições de possibilidade de todo o saber (FOUCAULT, 1990, p. 227)”.

Em sua defesa, Foucault afirmava que, desde o século XVI até os nossos dias, o mundo moderno foi definitivamente marcado por três *epistemes* distintas: a clássica fundada na *similitude*; a moderna calcada pela *representação* e a terceira emergente articulada em torno da *linguagem*.

A primeira é regida pela semelhança, o que aproxima a palavra da coisa é a sua proximidade dela. Foucault acentua esse processo como algo mágico que é a concretização da coisa, da ideia por meio da palavra. Trata-se de uma herança mitológico da antiguidade e que até hoje se encontra em nosso cotidiano por meio de mitos e lendas populares. Isto também está presente no receio que as pessoas têm em falar nomes negativos, nomes de doenças ou até mesmo praguejar alguém, como se a evocação da palavra fosse materializar o desejo.

Mas essa *episteme* passa por crises históricas e aos poucos há uma cisão entre a palavra e a coisa, este casamento parece ter se rompido com o surgimento da ciência moderna e a semelhança passa a não mais concretizar as ideias, agora o lema passa a ser a representação. Um solo forte, rígido e fértil passa a reger a ordem dos saberes, constituída por meio de duas instâncias ordenadoras: a *máthesis* baseada na álgebra com o objetivo de ordenar coisas simples; e a *taxinomia*, baseada em signos e voltada para as coisas de natureza mais complexa.

Esta é a base que impulsionou todas as ciências a dedicarem esforços para a representação do mundo, tentando estabelecer uma ordem por meio do saber. Somente depois que o mundo encontrar-se “organizado” e “representado”, o homem poderá se autopensar, autotematizar-se, autorrepresentar-se. Desde então, as ciências humanas emergiram, colocando o homem como objeto de representação, como fetiche e como arquétipo do saber.

Nesse contexto, para que a Pedagogia reivindicasse seu status científico como forma de saber e pensar o homem, foi necessário que o mundo estivesse representado, que a realidade fosse traduzida por lentes iluminadas, fazendo com que o próprio homem também

buscasse a sua representação. Somente no momento em que o homem fosse objeto da representação, seria possível investigar em uma ciência que tratasse da sua formação como a Pedagogia.

Desta forma, ao ser concebido como tentativa de ordenação do mundo sob a égide epistemológica moderna, este campo de estudo³⁰ precocemente investiu em organizar o mundo por meio de suas disciplinas no afã de ordená-lo no nível do saber, sendo que esta ordenação já possuía uma íntima relação com os mecanismos de poder. Daí a disciplina consagrar-se como uma transfiguração do saber por excelência, trazendo consigo múltiplas facetas, dentre as quais aquilo que Foucault ambicionava – a vontade de verdade – chave-mestra para abrir as portas da relação interna entre saber e poder.

Não é à toa que a disciplina destacou-se como campo e materialização de saberes, tornando sinônimo de autoridade subliminar do conhecimento voltada tanto epistemologicamente para a supremacia do próprio saber que a constitui, quanto para um mecanismo político de controle de assujeitamento dos corpos. Portanto, disciplinarizar é organizar e ordenar as ciências e saberes, mas também domesticar, adestrar e controlar os corpos.

Aqui vale a pena evocar a metáfora da *Árvore* (GALLO, 2004) como arquétipo do currículo disciplinar, como imagem do pensamento moderno³¹. Trata-se de um modelo no qual os conteúdos de aprendizagem apresentam-se sob a forma de disciplinas autônomas, de conhecimentos estanques e independentes. Esta premissa tornou-se a essência da Pedagogia e da Escola Moderna desde o século XVII até a contemporaneidade, pois foi a tática mais eficiente para disciplinar e governar a sociedade consiste em instrumentos sutis que prometem educar³², dotar o sujeito de conhecimento e transformá-lo em ser útil para a sociedade às custas de seu próprio aprisionamento.

³⁰ Diversos autores como António Nóvoa, José Contreras e Marcelo García questionam a Profissionalidade dos professores, bem como a Pedagogia enquanto uma ciência ou uma técnica.

³¹ Vale esclarecer que as disciplinas já existem desde a Antiguidade, porém as mesmas não eram organizadas e controladas, porque não havia a existência da obrigatoriedade do ensino. Todavia, com o surgimento das escolas obrigatórias, o currículo escolar tornou-se uma arma poderosa para a consagração de um projeto capitalista e liberal que afastou cada vez mais o sujeito do cuidado de si.

³² Conferindo-lhe um significado político, este ato pode significar cultivar o espírito; formá-lo e fazê-lo adquirir cultura. Também pode ser relacionado à transmissão de conhecimento, erudição, adestramento e domesticação das pessoas, tornando-as obedientes às instruções que zelam pelo cultivo de uma moral superior.

Nessa concepção, o sujeito é algo previamente estabelecido, pronto e acabado. Essa também é a visão da Pedagogia de que todo ser já nasce sujeito e precisa ser moldado, trabalhado e educado para “progredir” na vida. Uma visão contrária à visão foucaultiana de que o sujeito é algo bem diferente, ele é uma invenção da modernidade, um projeto arquitetado e fabricado pela modernidade.

Para Foucault, as instituições educacionais funcionam como uma fábrica de produzir sujeitos e o currículo se configuraria como a forma na qual o sujeito é delineado, arquitetado e produzido. Assim, ao fabricar sujeitos e de certa forma assujeitá-los, essas instituições exercem um forte papel político na sociedade ao subjetivá-los a partir de técnicas e táticas de adestramento e submissão. Por isso, em todas suas obras, ao analisar as instituições que demarcam subjetivações nos indivíduos, Foucault sempre cita a educação em paralelo com outras eficazes fábricas de poder como a prisão e os hospitais psiquiátricos.

Aqui, nota-se uma alfinetada de Foucault para o terreno da Educação. Afinal, como a Educação abrange os processos de ensino-aprendizagem e está em todos os lugares da sociedade (na família, na rua, nas instituições), esta se configura como um direito e ao mesmo tempo um dever inspirado nos princípios liberais de liberdade e solidariedade humana, cuja finalidade é o desenvolvimento do educando. Contudo, percebe-se que cada vez mais essa ferramenta, através de suas práticas pedagógicas elitistas, corrobora a concretização do projeto capitalista, fabricando sujeitos úteis para este projeto, muito mais preso a mecanismos e dispositivos de disciplinamento e controle.

Assim, há um deslocamento compulsório do sujeito que, ao invés de ser o centro da Educação, passa para o segundo plano desta, servindo-lhe apenas de veículo. Mas como Foucault interessava-se piamente à constituição do sujeito, sobretudo, do sujeito da modernidade, suas provocações enquadram-se perfeitamente aos paradoxos educacionais, afinal, sabemos que o elemento central de qualquer pedagogia também é o sujeito. Por meio de análises minuciosas sobre o sujeito, o filósofo nos dá pistas valiosas para o debate educacional.

E este *link* nos direciona para o próximo domínio foucaultiano: o ser-poder. Quando relacionada a este domínio, a Educação aparece também como projeto da Modernidade, aliás, um eficiente projeto calcado em três pilares de exercício do poder: a soberania, a disciplina e o biopoder. Estes pilares não se excluem, ao contrário, eles se complementam por meio das tecnologias disciplinares que para Foucault são as molas propulsoras do próprio sujeito moderno. Ele destaca que essas tecnologias já existiam historicamente, mas ganharam força

e poder a partir do século XVII com a criação das instituições disciplinares, inclusive a escola que começa a delinear e alavancar a tecnologia do biopoder no final do século XVIII, quando a disciplina já possuía característica própria de individualização.

Em seus estudos, Foucault demonstra que isso não ocorre por acaso, mas na tentativa exemplar de substituir o suplício como forma de punição e instaurar formas mais econômicas e ‘menos’ violentas de atingir o indivíduo e dominar o seu corpo – a disciplina pelo biopoder. Ao transformar este corpo individual em corpo social, o biopoder permite o exercício sobre a população de forma mais abrangente e eficaz, sendo o biopoder o elemento que instaura a governamentalidade sobre este corpo social – a população.

Ao invés de agir, controlar e docilizar apenas um corpo como vinha acontecendo nas tecnologias do poder disciplinar, o biopoder age sobre um corpo coletivo, um corpo com uma conotação política, totalmente distinto do corpo individual. Por isso, a biopolítica cria novas formas de “fazer viver” e “deixar morrer”, por meio da criação de novas instituições de disciplinamento e controle que objetivam sempre ‘tratar’ a população e seus indivíduos que imploram por cuidados (os assujeitados) do governo, com isso a criação de clichês demagógicos, inclusive, o do bem-estar social para todos.

Essa premissa é aplicável à Educação, pois por ela e para ela criam-se demandas em prol do bem-estar da população, como políticas compensatórias que anunciam “progressos”, mas que, na verdade, escondem jogos de poder em suas entranhas. No caso do PARFOR – como veremos no capítulo seguinte –, este nasceu e emergiu das demandas subvertidas em diversos discursos educacionais, dentre eles o do discurso da Qualidade Total na Educação, porém suas tramas revelam interesses e intencionalidades que emergiram sob a égide do biopoder.

Essa genealogia do poder na Educação nos faz entender as diferentes conformações históricas das práticas educativas e das instituições em consonância com as políticas educacionais emergentes, dentre elas, o PARFOR. De posse desse entendimento, poderemos descortinar as molduras construídas e aclamadas pelos discursos educacionais. Mas não podemos esquecer o que ligou Foucault à Educação, pois foi com *Vigiar e Punir*, nos idos de 1980, que o filósofo causou forte impacto na educação brasileira, já que este é um de seus trabalhos que privilegia a questão do disciplinamento, buscando constatar nas escolas as teses levantadas pelo filósofo francês.

Desde esse momento, os debates educacionais não foram mais os mesmos, pois a história genealógica fez com que a educação e a escolarização passassem a ser concebidas

como uma maquinaria destinada a disciplinar os corpos em suas atividades. Foi nessa obra que Foucault descreveu e exemplificou vários processos de disciplinarização dos corpos em distintas instituições como fábricas, oficinas, conventos e quartéis, destacando a eficácia de cada uma delas e a abrangências das escolas na efetivação do poder disciplinar³³, visto que nessas instituições, os indivíduos passam uma grande parte de sua vida.

O filósofo demonstrou muito bem que a disciplinarização não incluiu apenas os corpos, mas, sobretudo a seleção, classificação e disposição de conhecimentos que fortalecem a moral e os bons costumes. Em sua análise, ele também percebeu como a arquitetura, a disposição dos mobiliários, a organização das salas de aula, por exemplo, constituíam a força do poder disciplinar sobre os corpos, contando sempre com especialistas preparados para fortalecer o regime disciplinar.

Nos anos 1990, entretanto, um impacto mais significativo ocorre no cenário brasileiro: a constituição do grupo de pesquisa de Porto Alegre, sob a liderança de Tomaz Tadeu da Silva e Alfredo Veiga-Neto. Ambos produziram e orientaram diversos estudos em Educação em interlocução com os estudos foucaultianos, tendo como pano de fundo as mudanças sócio-políticas e educacionais no país, estimulando a utilização do filósofo, inclusive, para tentar compreender tais mudanças.

Chamar Foucault para dialogar com a Educação é uma tarefa ousada, pois, como bem sabemos, para o filósofo não existem certezas prontas e acabadas, tudo é uma construção histórica recoberta por relações de saber-poder. Também, porque ele refuta as “novidades” contidas nessas certezas prontas, algo muito sedutor para a Educação e que a coloca em um campo que urge por “novas visões”, “novos dogmas”, “novas técnicas” e “novas metodologias de ensinar e aprender”.

³³ Ao refletir sobre o poder disciplinar, Foucault nos ensina o quanto historicamente as disciplinas se tornaram formas gerais de dominação, principalmente nos séculos XVII e XVIII. Diferentes da escravidão, elas [as disciplinas] não se fundamentam em uma relação de apropriação dos corpos, mas no seu controle. Seu objetivo não é apenas “o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; **ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina** (FOUCAULT, 2012d, p. 133, ênfase nossa). ”

Segundo Gallo (2008), a produção filosófica de Foucault, quando deslocada para o campo da Educação, pode agir como um veneno contra as ervas daninhas, matá-las para brotar novos pensamentos e reflexões, ao destacar a Filosofia como “uma forma de interrogarmos nossa relação com a verdade, de questionarmos o que identificamos como verdadeiro e qual razão que nos leva a isso (GALLO, 2008, p. 254)”.

Percebemos que, para adentrar na analítica foucaultiana temos que nos despir de qualquer tipo de certeza pronta, algo complicado para a área da Educação que parece se fortalecer e se consolidar por meio desses discursos prontos que, por vezes, transformam-se em ‘certezas prontas’.

Se utilizarmos Foucault para dialogar sobre a Educação, precisamos praticar logo o exercício da suspeita, da busca incessante por aquilo que ainda não pensamos ou que desprezamos por considerá-lo algo desinteressante e fútil, questionando de forma veemente as certezas prontas que vêm dominando o universo educacional desde a sua origem. Deste modo, a Filosofia, ao invés de ser consagrada como um dos pilares e fundamentos da Educação, seria, de fato, aquilo que lhe sacode, que lhe acorda, que lhe tira o chão, abrindo possibilidades para que este campo se olhe e olhe para novos horizontes desprezados.

Mas precisamos ser cuidadosos para não cairmos na nossa própria armadilha, pois tomar Foucault também como única solução para os problemas contemporâneos pode nos aprisionar em mais verdades. Então, o mais recomendável é pensar com Foucault e suas provocações para o campo educacional sem deslizar e cair em novas certezas pedagógicas, problematizando este campo preñado de reflexões.

Portanto, podemos utilizar Foucault como *start* para o exercício filosófico que não aponta para nenhuma chegada específica, nenhum caminho objetivado e pré-definido, mas para caminhos que vislumbrem novas formas de ver, pensar, sentir e refletir a Educação e seus paradoxos da contemporaneidade, operando deslocamentos de pensamento.

Daí advém a versatilidade do filósofo que não admite ser aprisionado, acorrentado e circunscrito a um só pensamento e a uma única forma e caminho do pensar, pois ele mesmo admite em suas obras que *podemos* e *devemos* mudar sempre de caminho quando nossos olhos procurarem por outras coisas. Não devemos hesitar em mudar de percurso e de rumo quando novos deslocamentos teóricos se apresentam para nós. Essa mudança é algo perturbador na seara da Educação, pois, em geral, assume posturas de pensamento como dogmas que não podem ser questionados, muito menos abandonados.

Enfim, usar o pensamento sobre a Educação como ferramenta e dispositivo para desterritorializar o pensamento ao invés de loteá-lo torna-se o desafio foucaultiano de investigar neste campo, tomando como base seus sustentáculos epistemológicos, políticos e éticos, promovendo a reflexão sobre nós mesmos e sobre o que fizeram de nós *pela e com a Educação*.

Se a filosofia, como disse Foucault em entrevista ao jornal *Le Monde* em 1980, é o exercício de suspeitar, investigar e interrogar as suas usuais formas de comportamento, pensamentos e conduta, ela seria, então, uma possibilidade de questionar as verdades impostas no campo educacional, de balançar e tensionar as suas estruturas para eclodir novas ideias e novas formas de pensar. Aqui reside a grande lição de Foucault para nós educadores que lutamos e acreditamos em mudanças significativas na Educação.

Por isso, reiteramos a tese de que a Educação é uma poderosa ferramenta de fabricação de corpos úteis e dóceis, pois assim como Foucault, reconhecemos as tramas de subjetivação que sustentam esta seara. Esta premissa humana que se transformou, não por acaso, em direito universal, interpelando a todos quando materializadas em práticas – conceito caro a Foucault que será aprofundado no próximo tópico.

2.4 PRÁTICAS COMO ELEMENTO CHAVE PARA A PESQUISA FOUCAULTIANA

O conceito de ‘práticas’ torna-se fundamental nesta analítica, pois, dele pôde-se traçar o que para Foucault era muito precioso enquanto investigação científica: a trama histórica, isto é, as possibilidades de pensar o sujeito moderno a partir de suas tensões históricas. Então para o alcance das tramas de subjetivação que rodeiam e arquitetam o Currículo do Curso de Pedagogia-PARFOR do Campus de Bragança necessariamente perpassamos pelas suas práticas.

Todavia, é importante esclarecer muito bem de que ‘práticas’ estamos falando. Para isso vale esclarecer que este conceito não é só elementar e imprescindível para entender como Foucault cunhou a Arqueologia e a Genealogia, como também, é um conceito descontínuista daquilo que tradicionalmente foi adjetivado como prática. Foucault não emprega o conceito de prática como um simples acontecimento e nem como eventos isolados, pelo contrário, o uso desse conceito aparece pela primeira vez em um diálogo com Gilles Deleuze intitulado

Os intelectuais e o poder. Neste diálogo é enfatizado que a “prática é um conjunto de revezamentos de uma teoria a outra e a teoria um revezamento de uma prática a outra. Nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro” (FOUCAULT, 2012b, p 69-70).

Desse modo, as práticas não se separam da teoria como defendiam os cânones modernos, pelo contrário, elas se complementam em uma relação intrínseca e mútua, porque as práticas, na perspectiva foucaultiana, não se reduzem às atividades do sujeito, mas “designa[m] a existência objetiva e material de certas regras a que o sujeito está submetido desde o momento em que pratica o discurso” (FOUCAULT, 2012b, p. 71).

Logo, os efeitos dessa submissão são analisados como ‘posições do sujeito’. Estas, por sua vez, situam, localizam e, de certa forma, trazem à baila o que está prescrito historicamente em reação a saberes legitimados e poderes consumados na sociedade. Não podemos esquecer que a história para Foucault nunca está separada da política, já que o sujeito se mostra através do discurso, pois é por ele que a prática se constitui.

De acordo com CandiOTTO (2010), ao se voltar para as práticas, Foucault quer problematizar evidências históricas ao mostrar que tanto os discursos de verdade quanto o que se entende por sujeito são produzidos, constituídos a partir da articulação entre jogos, regras, mecanismos e estratégias de poder pertencentes as nossas práticas sociais e culturais. Assim, partindo dos conteúdos históricos que para nós se transformaram em verdades e de certa forma nos ‘formaram’ como sujeitos, pairam vários questionamentos impulsionados por Foucault, tais como: O que somos? O que dizemos?

Essas são perguntas fundamentais para desmascarar o sujeito moderno, tendo como suporte a base na genealogia que, segundo o filósofo, tem como papel diagnosticar o que somos e denunciar o que nos tornamos em função da proliferação de discursos conclamados pela história como verdadeiros e absolutos.

Buscar essas respostas obriga-nos a olhar com critério e perspicácia para as práticas como acontecimentos que impulsionam a sociedade disciplinar; por meio delas pode-se refletir sobre as relações de saber, poder e subjetivação. Nesse sentido, só há produção de verdade nas práticas, as quais produzem coisas e objetos, ou seja, existem coisas e objetos produzidos pelas práticas.

De acordo com Veyne (1995, p. 259) ao referir-se aos estudos de Foucault, reitera-se “o que é *feito*, o objeto, se explica pelo que foi o *fazer* em cada momento da história; enganamo-nos quando pensamos que o *fazer*, a prática, se explica a partir do que é *feito*”.

Assim, as práticas são consideradas no âmbito de sua emergência e funcionamento como janelas que dão visibilidade para o lugar da verdade e sua articulação com o sujeito.

A problematização dos discursos da fabricação do PARFOR se deu levando-se em consideração que tais discursos são ordenadores de práticas. Seguindo Paul Veyne a concepção de práticas centrada nesse estudo significa que as mesmas não são objetos imediatos da consciência, ou seja, que os sujeitos não constituem as práticas, mas as práticas que os constituem, uma vez que a consciência não é concebida, mas permite que nos desloquemos neste mundo.

Assim, há de focar o problema pela prática e pelo discurso, pois “essa prática lança objetivações que lhe correspondem e se fundamenta nas realidades do momento, quer dizer, nas objetivações que lhe correspondem e se fundamenta nas realidades do momento, quer dizer, nas objetivações das práticas vizinhas (VEYNE, 2008, p. 259)”.

Nesse viés, concebem-se as práticas como algo transparente, invisível e mascarado, como algo que demarca e situa a constituição do sujeito com base no que foi feito com ele em um determinado momento histórico. Em outras palavras, as práticas não são apenas comandadas por instituições e ideologias, elas possuem regularidades peculiares e tecnologias específicas. Em tais características reside a grande preocupação foucaultiana:

[...] meu problema é saber como os homens se governam (eles mesmo e os outros) por meio da produção de verdade (repito ainda, por produção de verdade: não entendo a produção de enunciados verdadeiros, mas a disposição de domínios em que a **prática** do verdadeiro e do falso pode ser ao mesmo tempo regrada e pertinente) (FOUCAULT, 1994, p. 27 – ênfase nossa).

Trata-se de pensar nas práticas como indícios, evidências, regularidades discursivas que nos auxiliam a entender *como* e *por quê* a produção de verdade nos define e modula os outros. Tais práticas engendram o nosso modo de sentir, de pensar e estar no mundo.

Foucault, por meio de suas pesquisas, investigou práticas específicas que o fizeram pensar e problematizar que determinados momentos históricos produziram e fabricaram o louco, o doente, o prisioneiro etc. Daí, ele operou com seu método problematizador para as prescrições e determinações de verdade, investigando os jogos de saber-poder em uma perspectiva histórica.

Ao olhar para a tradição crítica do Ocidente e seus alicerces históricos, Foucault se distancia cada vez mais da filosofia crítica, deixa de se fixar pela busca dos entraves da

constituição do sujeito do conhecimento e fixa seu olhar atento para a história das regras e mecanismos produtores de verdade que o sujeito aceita, recusa e subjetiva-se em determinadas circunstâncias. Passa, então, para uma busca histórico-arqueológica do sujeito calcada em multiplicidade de conhecimentos, pensamentos e comportamentos.

Mais adiante em sua *Arqueologia do Saber*, Foucault investigou os sistemas de procedimentos que têm por fim produzir, distribuir, fazer circular e regular enunciados a partir das práticas discursivas. Neste momento, o filósofo procurava saber como essas práticas se transformavam em monumentos, em verdades.

Afinal, são os discursos que corporificam as práticas e que consubstanciam verdades. Para isso, o filósofo não faz a história das ideias, nem a história do pensamento, mas sim a ordem do discurso por meio das práticas eminentemente históricas e sociais, que constituem um saber quando conjugadas com teorias, conhecimentos, procedimentos e técnicas específicas e eficazes.

De qualquer maneira, esses recortes – quer se trate dos que admitimos ou dos que são contemporâneos dos discursos estudados – são sempre, eles próprios, **categorias reflexivas**, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados: são por sua vez, fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado de outros, que com eles mantêm certamente, relações complexas, mas que não constituem seus caracteres intrínsecos, autóctones e universalmente reconhecíveis (FOUCAULT, 2012a, p. 27 - ênfase nossa).

Enfim, trata-se de escavar as práticas em jogo, descortinar as práticas de normalização, bem como as instituições envolvidas: Quais são os instrumentos propostos nas práticas do PARFOR? Quais são os saberes? Quais são os poderes?

Em outros termos, traça-se a história dessa multiplicidade de relações imbricadas umas nas outras e interdependentes como, por exemplo, as relações de saber-poder que criam, recriam e eclodem na subjetivação das pessoas através das práticas. Didaticamente, as práticas foram subdivididas, conforme alguns teóricos, em “Os três Foucault”. Faz-se referência aos três momentos decisivos na vida e obra do filósofo voltados para suas inquietações sobre o *ser-saber*, *ser-poder* e *ser-si*.

Ao investigar as relações do *ser-saber*, Foucault volta-se para as **práticas discursivas** com o lançamento de suas célebres obras: *As palavras e as coisas* e *Arqueologia do saber*. Seu intuito foi investigar rigorosamente o que estava despercebido no conhecimento sistematizado. Na primeira obra, sua tentativa foi instaurar uma arqueologia do conhecimento ou dos saberes; na segunda, o filósofo explicou com detalhes como a

arqueologia serviu para que pudéssemos entender como nos tornamos o sujeito da Modernidade. Assim, para o filósofo, o sujeito moderno não é o centro dos saberes ou seu produtor, ao contrário, ele é o produto desses saberes cristalizados historicamente e legitimados socialmente.

Ao indagar as tramas históricas do *ser-poder*, o olhar de Foucault focaliza as **práticas não-discursivas** ou **de poder** evidenciadas, sobretudo na obra *Vigiar e Punir*. De acordo com o próprio Foucault, foi a “sua primeira” obra na qual empreendeu todos os seus esforços para o entendimento acerca dos processos pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos do resultado de um intrincado processo de objetivação que se dá no interior de redes de poderes. Desde então, o interesse do filósofo voltou-se para o poder enquanto elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos. Vale ressaltar que a tentativa de Foucault não foi criar uma teoria do poder, mas sim desconstituir o operador emblemático *poder-saber* que compõe a ontologia histórica de nós mesmos nas relações de poder que nos constituem como sujeitos atuando sobre os demais.

Por fim, nos idos de 1970, ao buscar os sustentáculos da relação *ser-si*, as **práticas de subjetivação** (*ser-si*) tornam-se foco de problematização para Foucault. Ele dedicou-se ao terceiro eixo de sua ontologia, o que culminou na produção do segundo e terceiro volumes da *História da Sexualidade*. Nesse momento de seus esforços ‘investigativos’, o filósofo previa seis volumes, nos quais pretendia traçar a genealogia da ética ocidental, investigando como se dá a relação de cada um consigo próprio, tomando o sexo como categoria central e que faz emergir a subjetividade. Para isso, mergulhou na Antiguidade greco-romana alcançando aquilo que ele mesmo considerou como ponto de partida ou “substrato histórico” em comparação com os saberes médicos, judiciais, sociológicos, biológicos etc.

Tomando como ponto de partida e chegada as práticas, interessou-nos saber quais jogos teóricos estão imbricados e, por vezes, bricolados³⁴ às políticas educacionais, em especial ao Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e suas práticas educacionais, com o intuito de “pensar a transmissão educativa não como uma prática que garanta a conservação do passado ou da fabricação do futuro, mas como um acontecimento que produz o intervalo, a diferença, a descontinuidade, a abertura do porvir” (LARROSA, 2001, p. 21).

³⁴ Do francês *bricoleur*, aplicado a realização de pequenos reparos a fim de consertar, pintar, reformar, fazer uma bricolagem. Transportando este termo para a conotação foucaultiana, trata-se de observar, descrever e analisar práticas vizinhas que, por vezes, unem-se a outras práticas para se tornarem acontecimentos-monumentos.

Como podemos perceber, as práticas sempre foram o fio condutor das pesquisas foucaultianas por considerar que elas estavam prenhes de jogos de *saber-poder*, que nos auxiliavam a entender a fabricação do sujeito e da sociedade contemporânea. Por esse motivo, elas também foram privilegiadas nesse estudo por entendermos que as práticas nos esclarecem como o Currículo do Curso de Pedagogia-PARFOR do *Campus* de Bragança/UFPA foi arquitetado, alicerçado, modelado e concebido frente às demandas educacionais. Ao dissecá-las, conseguimos, portanto, trazer à baila a raiz e o rizoma dessa política contemporânea.

É sabido que em Educação vários discursos foram aclamados como verdades por vários séculos, como, por exemplo, as teorias behavioristas que tentaram prever e controlar o comportamento humano, bem como as teorias marxistas que localizam o poder diretamente no Estado. Esses discursos, entretanto, instauraram práticas normalizadoras e punitivas nas escolas e, de certa forma, criaram também padrões de comportamento e condutas que até hoje são venerados pela sociedade.

Neste estudo, enfatizamos as práticas conjugadas e entremeadas, já que a torção de pensamento proposta por Foucault torna-se evidentemente impossível separá-las, a fim de contemplar os objetivos planejados. Mas em se tratando de currículo e formação de professores, as práticas de subjetivação que, na Tese está denominada de tramas de subjetivação, estarão sobrevoando tais discussões, visto que, para Foucault, essas práticas sempre se complementam.

2.5 A PROBLEMATIZAÇÃO EM ARTICULAÇÃO COM A ANÁLISE DOS DADOS

Pesquisar é trilhar caminhos desconhecidos e ávidos. É uma atitude movida por uma grande curiosidade que nos instiga a investigar determinado fenômeno que sugere problemas e argumentos provisórios. Na perspectiva foucaultiana, não existe método³⁵ fechado e

³⁵ Para Foucault, a questão do método não é central, porque sua postura de pesquisar se afasta da definição de método como algo previamente estabelecido, inflexível e fechado. Para ele, seu método anunciaria novos caminhos que nos levariam a obscuridade em um exercício de ser perder e se encontrar nas tramas da história. Por isso, que tanto sua teoria quanto seu método nos oferecem um leque de possibilidades de locução e interlocução com os conceitos, com os pensamentos e com as reflexões. Corresponde de certo a um elo de possibilidades que nos ajudam a problematizar os fenômenos.

inflexível, há um conjunto de ferramentas metódicas que nos auxiliam a problematizar o acontecimento pesquisado.

Nesta seção, explicitamos os percursos investigativos do estudo, bem como descrevemos as pistas que nos auxiliaram a assumir a perspectiva de Michel Foucault como teoria e método com o intuito de alcançar os objetivos propostos nessa jornada. Todavia, é sempre válido esclarecer que, por tratar-se de uma pesquisa foucaultiana, esta investidura foi se construindo, desconstruindo e se reconstruindo em um processo dinâmico de reorganização do olhar visando o objeto aqui elegido: o Currículo do Curso de Pedagogia-PARFOR do *Campus* de Bragança/UFPA.

De imediato, optamos pelas trilhas foucaultianas: Arqueologia do Saber considerando a objetivação do sujeito pelo discurso do saber; da genealogia do poder ou objetivação do sujeito por meio de práticas disciplinares; e da genealogia da ética ou processos de subjetivação através das práticas de si. Consideramos que estas colaboram com os intentos dessa investigação em refletir juntamente com os dados produzidos, em processo de solidariedade e interlocução a fim de sacudir e estremecer cada vez mais o conhecimento científico em Educação.

Mas vale ressaltar que esta divisão dos pensamentos de Michel Foucault serve somente para fins didáticos de organização do pensamento e na própria estruturação da Tese estes se encontram bricolados ao objeto de estudo, argumentando e sustentando as problematizações históricas.

Por esta razão, as pesquisas foucaultianas são históricas e contextualizadas, pois visam diagnosticar e entender o presente no exercício arqueológico de escavar suas entranhas históricas, seus deslocamentos nas formas de pensar e agir da nossa sociedade. Foucault concebe que os mapas, “diagramas operam uma história problematizadora, que produz um pensar interrogante e estabelecido no espanto, no estranhamento, em um exercício de demolição das evidências³⁶ (LEMOS; CARDOSO JR, 2009, p. 355)”.

Assim, utilizamos a arqueogenealogia como método de pesquisa, entendendo-a como ferramenta que consiste em problematizar a história, reintroduzindo o descontínuo e promovendo a dispersão dos acontecimentos. Trata-se, então, de romper uma suposta

³⁶ A respeito disso, Larrosa (1994, p. 41) nos dá um esclarecimento que “as evidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer”. Em outras palavras, uma coisa é evidente quando impõe sua presença ao olhar e sua clareza sobrepeça qualquer dúvida.

relação determinista entre a coisa e a palavra que a nomeia, problematizando as relações de saber-poder que forjam realidades e subjetividades.

A genealogia seria, portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia dos poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico [...] Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade (FOUCAULT, 2012b, p. 172).

Opondo-se à coerção de uma postura intelectual de investigação documental, a tarefa do genealogista é debruçar-se sobre os documentos, encarando-os como monumentos que trazem à tona as filigranas da história, indícios que, por vezes, são descartados por serem considerados como banais e sem história, mas que descortinam as tramas históricas e detalhes imprescindíveis para uma pesquisa histórica.

Subjacente ao desejo de realizar uma pesquisa histórica de cunho foucaultiano e partindo do pressuposto de que as práticas de poder estão entrelaçadas em regimes de verdade, que produzem acontecimentos que podem ser analisados, descritos e problematizados, aprendemos que na metodologia genealógica é mister aguçar os sentidos para dois procedimentos indispensáveis para a arquitetura da analítica.

Com o intuito de cartografar as práticas que arquitetam o PARFOR, buscou-se traçar seus diagramas de forças, de relações e jogos de poder, enunciações, modos de objetivação e subjetivação, bem como as práticas de resistência e liberdade. Concordamos com Prado Filho e Teti (2013, p. 47) quando eles dizem que “não se refere a método como posição de regras, procedimentos ou protocolos de pesquisa, mas sim, como estratégia de análise crítica e ação política, olhar crítico que acompanha e descreve relações, trajetórias, formações rizomáticas, a composição de dispositivos, apontando linhas de fuga, ruptura e resistência”.

Nessa perspectiva, são traçados os diagramas e topografias dinâmicas que sinalizam o poder e suas relações, expõe suas linhas de força, enfrentamento e intensidades como a máquina abstrata pensada por Deleuze, uma engrenagem que traça um esboço das relações capilares de poder acentuando sua dinâmica micropolítica que ao invés de produzir mundos idealizados, engendra novas formas de realidade e verdade.

Para alcançarmos os objetivos do estudo, um dos primeiros passos foi realizar um levantamento das fontes documentais relativas à instalação da política nacional de formação de professores, datadas a partir da democratização do Brasil. Tais documentos foram

organizados na perspectiva de arquivo, no qual os documentos se constituem como monumentos de uma pesquisa histórica que visa trabalhar o documento no seu interior e elaborá-lo.

Para além da perspectiva documental de proteção e salvaguarda da memória para as gerações futuras, a preocupação de Foucault era investigar os arquivos para enfim interrogá-los quanto aos seus enunciados, encarando-os como potencializadores de saberes e poderes que engendraram a contemporaneidade. Calcado nessas premissas, os documentos acerca da política de formação de professores no Brasil foram objeto de análise e problematização sobre suas racionalidades, os mesmos foram interrogados, com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa.

Como a Política Nacional de Formação de Professores teve seu processo de instalação somente no ano de 2009, consideramos pertinente investigar as legislações educacionais que citavam a formação de professores para compreendermos os discursos que se faziam presentes desde a luta pela democracia no Brasil.

Analizamos esses discursos sob a égide foucaultiana que afirma que não há nada escondido, nem submerso, “há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos (FISCHER, 2001, p. 198-199)”.

De posse desses dados, delimitamos nossos mapas que arquitetam o currículo do Curso de Pedagogia-PARFOR e nos aproximamos gradativamente da categoria ‘dispositivo’ “como operador metodológico que nos auxilia nas práticas discursivas, de poder e de subjetivação (LEMOS; CARDOSO JUNIOR, 2009, p. 356)”.

Colocamo-nos, nesse trabalho, na posição de arqueólogo que debruçado sobre os documentos não cessa em revê-los para encontrar alguma pista, algum indício que possa trazer mais informações para o nosso dossiê histórico. Acreditamos, pois, que a pesquisa histórica é fundamental para escavar os conteúdos históricos, em virtude de eles “permitir[em] encontrar a clivagem dos confrontos, das lutas que as organizações funcionais ou sistemáticas têm por objetivo mascarar” (FOUCAULT, 2012b, p. 170).

Já com as fontes foi necessário realizar a **análise da proveniência**, isto é, observar atentamente as heterogeneidades e não se fixar somente nas origens dos acontecimentos. O segundo, tão importante quanto o primeiro para a elaboração das problematizações, é o da **análise da emergência** que consiste na preocupação com os estados de forças que marcam um aparecimento de um fato ou costume.

Desse modo, situamos os relatos de autores e autoras nos contextos que estão sendo focalizados neste estudo, os quais são apresentados como pistas que nos auxiliaram a assumir os discursos da Educação e do PARFOR-Pedagogia enquanto *corpus* da pesquisa propriamente dita.

No quadro a seguir, apresentamos os documentos primários que formaram o *corpus* analítico, o qual foi subdividido em três subarquivos para melhor estruturação da Tese, evidenciando os distintos momentos da instalação da política nacional de formação de professores no país. Mas vale ressaltar que os documentos foram separados apenas por fins didáticos, mas que ambos operam mutuamente como estratégias históricas de governo e subjetivação.

Quadro 1 – Documentos primários que instalam a Política Nacional de Formação de Professores

ARQUIVO COM DOCUMENTOS PRIMARIOS		
PRIMEIRO SUB-ARQUIVO Documentos relativos ao processo de democratização da Educação	SEGUNDO SUB-ARQUIVO Documentos que institucionalizaram a Política de Formação de Professores	TERCEIRO SUB-ARQUIVO Documentos de implementação do PARFOR-Pedagogia
<p>Constituição de 1988 LDBEN 9394/96 PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2011-2020) Relatórios do FUNDEF Relatórios do Projeto Gavião Relatório da ANFOPE Educacenso 2007</p>	<p>BRASIL. Diário Oficial da União (DOU), 30/01/2009 BRASIL. Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2009. BRASIL. Portaria nº 883 de 16 de setembro de 2009. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2009. BRASIL. Portaria nº 1.087 de 10 de agosto de 2011. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2011. BRASIL. Resolução nº 01 de 17 agosto de 2011. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2011. BRASIL. Resolução nº 2 de 26 de junho de 1997. Brasília/DF: Ministério da Educação, 1997. http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/2523-governo-federal-institui-politica-nacional-de-formacao-de-professores-</p>	<p>BRASIL. Manual Operativo do PARFOR. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2009. UFPA. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia-PARFOR/Campus de Bragança. Resolução CONSEPE/UFPA nº 4.282, 24 de maio de 2012 que Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Universitário de Bragança. Quadro de Ofertas de Disciplinas 192 Planos de Curso das Disciplinas Atas de Reunião de Planejamento PARFOR http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao</p>

Como já foi dito, os documentos foram analisados para a composição da Tese, no entanto, uma atenção especial foi dada ao Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do *Campus* de Bragança/UFPA, colocando em suspeita as suas proposições, recomendações e prescrições. Dele também foi evidenciado a arquitetura de saberes privilegiados e/ou silenciados a partir da análise minuciosa de seu *desenho curricular, ementário de disciplinas e planos de curso*.

Provocados pela seguinte tese foucaultiana que “as disciplinas fabricam indivíduos” (FOUCAULT, 2012d, p. 153), seguimos essa pista como pano de fundo para entendermos de que modo as disciplinas que arquitetam e engendram o Currículo do Curso de Pedagogia-PARFOR fabricam os sujeitos que a ela são submetidos.

Assim, as teorizações de Michel Foucault acenderam possibilidades de compreensão do cenário do Currículo da Formação de Professores no país por meio de uma análise documental e histórica, tornando visível o ímpeto de certificar professores no Brasil desde a década de 1990.

Utilizando as ferramentas apresentadas pelo filósofo, fizemos um passeio pela linha do tempo para poder situar os momentos históricos em que emergiram as iniciativas de certificação de professores até a implantação do PARFOR, verificando quando eclodiu o surgimento e expansão do referido programa em todo o país, especialmente aquelas em que é possível identificar um acento nas discussões sobre governamentalidade.

Pretendemos tornar visível a *ordem dos discursos* premente nos documentos elegidos para a análise, bem como a *vontade de verdade* imanentes aos discursos que sustentam e legitimam o PARFOR como sendo a única e melhor saída para a qualificação de professores leigos no país. No início do texto, tentamos mostrar que as implementações do PARFOR não são apenas o remédio para resolver o grande hiato na formação de professores e na qualidade da Educação no país, mas configuram-se como dispositivos, táticas, tecnologias aperfeiçoadas mantidas pelo *poder disciplinar*, o qual atinge de forma estratégica os indivíduos exercendo poder sobre seus corpos e miradas no governo da população.

Em suas análises, Foucault (1998) demonstrou como a população é alvo fácil e estratégico no ajuste e controle das mudanças sociais. Isto significa que existem estratégias de poder que disciplinam os corpos com o objetivo de enquadrá-los em um modelo considerado ideal de sociedade. Transportando tal lógica para o campo da Educação, assistimos a uma grande revolução de políticas que propaladas pelo discurso da qualidade,

fazem-nos crer que a sociedade ganha grandes benefícios e exigem novas formas de organização social.

Ao nos lançarmos na ‘garimpagem’ desses discursos, destacando, sobretudo a ordem do discurso contida no Currículo PARFOR-Pedagogia, nosso propósito foi de analisar os discursos como “monumentos”, lendo-os na sua externalidade e não na sua internalidade, propondo operá-los como engrenagem de uma dada situação historicamente determinada.

Entendendo como Foucault que as Ciências Humanas podem ser encaradas como sistemas autônomos de discurso e que as instituições sociais exercem autoridade sobre as práticas discursivas, então se torna convincente investigar os discursos arqueologicamente, sem o compromisso com o juízo da verdade, mas para tratá-lo como discurso-objeto, a fim de obter a fabricação de sujeitos e práticas tidas e aceitas como verdade.

A partir dos levantamentos documentais evidenciamos que os programas de formação de professores desde suas origens no Brasil são marcados por modelos de estratégias corporificadas no Currículo de formação, pautadas nos seguintes pontos: **Qualificar a Educação e Qualificar os Professores**. Tais pontos aparecem na literatura como o grande empecilho na evolução da Educação no país, configurando-se como problemas emergenciais que precisam ser ‘minimizados’ pelas ações governamentais.

Contudo, dois esclarecimentos precisam ser feitos: a) nesta Tese, a composição do *corpus* foi se formando gradativamente, com as etapas do trabalho investigativo, de modo que muitos documentos foram examinados e logo após descartados, servindo apenas de pista para o alcance da pesquisa; b) por se filiar às perspectivas foucaultianas em Educação, este trabalho de constituição do *corpus* da pesquisa já se configura como um tratamento analítico. Portanto, apresentamos os documentos que foram selecionados e analisados com o intuito de problematizar os discursos que evidenciam as relações de saber e poder no Currículo PARFOR-Pedagogia do *Campus* de Bragança/UFPA, extraindo dos mesmos a ordem do discurso contida neles.

Para o alcance dessas problematizações, têm sido imperativas as contribuições de Foucault, tendo em vista que o filósofo sugere tratar os documentos não mais como uma matéria inerte através da qual a história tenta reconstituir e interpretá-los, “mas sim trabalhá-lo[s] no interior elaborá-lo[s]: ela o organiza, recorta, distribui, ordena e reparte em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não é, identifica elementos, define unidades, descreve relações (FOUCAULT, 2012a, p, 7-8)”.

Sobre a análise do discurso, o filósofo propõe olhar para os documentos desprendendo-se de sua verdade imediata, daquilo que em um primeiro olhar parece óbvio: trata-se de desconfiar dos jogos simbólicos das palavras, encarando-as não somente como códigos linguísticos e ferramentas da linguagem, mas como construções históricas e políticas demarcadoras e produtoras de práticas, dentre elas as que marginalizam e excluem o sujeito de seu próprio processo formativo. No caso deste estudo do Currículo, podemos – com o olhar foucaultiano – fixar as vontades de verdade nele contidas, bem como suas tecnologias e táticas de saber-poder-subjetivação.

Então, ao se despir dos ideais estruturalistas da linguagem e do discurso que preconizavam ideias universais e totalizantes da realidade, Foucault nos convence da relação diretamente proporcional entre a produção de discursos e as relações de poder. Na *Arqueologia do Saber*, esta reflexão incita o debate mostrando qual a concepção de discurso para o filósofo

[...] gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva [...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente 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 da fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2012a, p. 56).

Em Foucault, os discursos e tudo que o cerca está imerso em relações de saber e poder que se consubstanciam nas práticas sociais. Na verdade, há um movimento contínuo e mútuo nessas relações de saber-poder. Em consequência, os enunciados montam e remontam uma rede de conexões de ideias desprendidas das palavras e das coisas, contendo sempre algo mais além do léxico e do representacional, ele (o enunciado) possui em si, no seu âmago, seus próprios conceitos que não precisam ser agarrados pela consciência humana para serem reais, eles são o que são – inventados e reinventados.

Em outras palavras, ele é autônomo e independente, não precisa de intermediários, mas intermedeia e serve de suporte às relações sociais. Na opinião do filósofo, ele é o centro, conexão entre a teoria e prática, um veículo de afirmação e autoafirmação, e de produção e reprodução de verdades germinadas nas práticas. Considera-se que ele arquiteta engendra as

relações sociais e, por isso, ele é encarado não como um ato simplista de linguagem, mas um monumento e um acontecimento.

Seguindo as sugestões de Foucault, abordaremos os discursos a partir de suas categorias reflexivas, isto é, tomando como base suas unidades, categorias e formações discursivas que, conforme a lógica do filósofo, não surgem por acaso, mas mantêm uma relação intrínseca com a história, sobretudo com a história do pensamento. Por este motivo, os investimentos nos tratamentos discursivos no viés foucaultiano caracterizam-se como uma pesquisa histórica.

A seguir, são apresentadas as ferramentas foucaultianas utilizadas para a construção desta Tese, destacando como cada uma operou e nos auxiliou a pensar foucaultianamente o objeto de estudo aqui fincado na Educação.

3. OPERANDO COM AS FERRAMENTAS: HISTÓRIA E DISCURSO, PODER E RESISTÊNCIA, GOVERNAMENTALIDADE E BIOPOLÍTICA

O que Foucault chamou de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, na medida em que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos do poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos.

Roberto Machado

Nessa seção serão destacadas e discutidas as ferramentas que nos auxiliaram a compor as categorias centrais que grafitaram o *corpus* analítico da Tese. Pautados nas provocações de Michel Foucault, os conceitos de História e Discurso, Saber-Poder, Governamentalidade nos serviram de instrumental para alcançar o objetivo da pesquisa de compor uma analítica consistente para pintar a tela dos entre lugares do Currículo de Pedagogia-PARFOR do *Campus* de Bragança/UFPA.

3.1 HISTÓRIA E DISCURSO

Partindo do princípio de que os indivíduos vivem integralmente suas experiências (ideias, necessidades, desejos, sentimentos, aspirações), podemos dizer que eles são sujeitos sociais que vivem, improvisam e também forjam resistências na trama de vida, em relações contraditórias de luta e de poder; nesse contexto, a luta de classes e a própria experiência de vida configuram-se como uma arena de luta, de interesses e de valores.

Seguindo uma nova lógica mais ampla, algumas concepções deixam as suas amarras para denotarem sentidos mais abrangentes. Uma destas concepções é a de que a cultura não se prende a uma base material e estanque, ao contrário, “passa a ser apreendida como todo um modo de vida e todo um modo de luta (VIEIRA, 2007, p. 7)”. Nesse sentido, a cultura não é compreendida como reflexo da sociedade, esta passa a ser constituída pela própria

sociedade em uma relação complexa de saberes e poderes no emaranhado das relações humanas e sociais.

Outra concepção que se expande é de história. Ela distancia-se daquela visão clássica e mecanicista que enxergava a história a partir das condições externas e independente da vontade humana. Na perspectiva pós-estruturalista, a história também é entendida como essa experiência vivida integral e social engendrada em um cenário de luta, no qual tanto a dominação quanto a resistência são dispositivos necessários e vitais para a sua própria existência³⁷. Como afirma Vieira (2007, p. 22), “se a dominação permeia o conjunto da vida social, a resistência está aí igualmente presente, não apenas de forma ‘surdas’, ‘implícitas’”.

Daí a necessidade de analisar e descrever os modos de como a população se organiza para enfrentar as situações cotidianas, e no caso desde estudo, de como os alunos vivem e resistem ao currículo imposto pelas instituições educacionais. Assim, o poder – elemento central para a resistência – não se encontra localizado em um lugar específico e determinado e muito menos incorporado na figura do Estado; ao contrário, este se encontra imanente nas relações sociais, pulverizados em todas as formas de vida, inclusive na Educação.

Para contribuir com o debate, destacamos a valiosa contribuição de Certeau, para a discussão de uma concepção contemporânea de história:

Finalmente para evitar a floresta virgem da História, região de “brumas” onde proliferam as ideologias e se corre o risco de jamais reencontrar-se. Pode ser também que, atendo-se ao discurso e à sua **fabricação**, se aprenda melhor a natureza das relações que ele mantém com o seu outro, o real (CERTEAU, 2002, p. 33 – ênfase nossa).

Ao se preocupar muito mais com os discursos³⁸ do que com a realidade, a história contemporânea reinventa-se como conhecimento, levando em conta as provocações de Paul Veyne (1998, p. 12): “a história não é uma ciência e não tem muito a esperar das ciências; ela não explica e não tem método; melhor ainda, a História, da qual muito se tem falado nesses dois últimos séculos, não existe”.

³⁷ Não podemos ter a visão ingênua e negativa da dominação, pois, na visão foucaultiana, é necessário observar a correlação de forças, inclusive, para o surgimento de processos de resistência na sociedade.

³⁸ Em 1970, na aula inaugural do Collège de France, intitulada *A Ordem do discurso*³⁸, Foucault coloca em evidência o papel que o discurso ocupa em nossa sociedade, tanto em relação ao seu “peso” como coisa material falada ou escrita ou como sua “transitoriedade” acoplada a poderes e perigos como algo que ainda não conseguimos mensurar. A noção de discurso, por ele apresentada, pode ser destacada como “tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar” (FOUCAULT, 2012a, p. 30).

Como todo processo histórico modifica a sociedade, nessa lógica, os indivíduos não apenas modificam o processo social, mas também são por ele modificados em virtude de pressões exercidas pelos corpos que lutam e resistem pelos seus objetivos de vida. Nesse tatame³⁹ sempre se encontram forças em posição de luta e de combate visíveis ou invisíveis, reais ou simbólicas, jogos de poder-saber, surgem e desaparecem no próprio devir social. Trata-se de um processo permanente, complexo e, em geral, sutil, que mascara e maquia qualquer configuração política, econômica, social, cultural e educacional.

Entendendo a história e a cultura desta forma, abrimos possibilidades para que as pesquisas históricas se preocupem em investigar o *como* e *porquê* de os papéis sociais serem forjados, improvisados e vividos, superando assim uma suposta racionalidade linear da história e da própria sociedade. Sob essa nova visão da história, torna-se mais interessante perguntar do que responder os questionamentos de pesquisa, colocando o pesquisador à prova dentro de qualquer problemática histórica e social.

Impulsionados pela problematização foucaultiana, sentimos que para nós é caro indagar como surgiu o PARFOR? De que forma os currículos foram pensados e elaborados? Devido este Plano Nacional de Formação de Professores não ter sido criado por acaso, ele tem relação direta com as pautas educacionais internacionais, as quais ditam as regras da formação de professores, colocando-as como estandarte de salvação dos próprios problemas educacionais.

Partindo do princípio de que todo conceito é histórico e social, constituído em determinados eventos históricos por indivíduos reais e concretos, com intencionalidades bem definidas e como tudo possui uma história, essa história precisa ser descrita e também analisada a partir de instrumentais reflexivos com os quais não cabe esquematizar categorias fixas para se alcançar o real; cabe sim perseguir os acontecimentos como monumentos elementares da história, como Foucault recomendava.

Com este sentimento, fomos escavando a história do PARFOR, perseguindo suas pistas e acontecimentos pensando sempre em dar um novo tom a esta história para que não caíssemos nas sedutoras armadilhas da linearidade, tentando compor assim uma nova história⁴⁰.

³⁹ Nas artes marciais, o Tatame é o local onde se praticam lutas como o judô, o karatê, o jiu-jitsu, o taekwondo, etc. Ele possui dimensão e rigidez para cada arte marcial e limites que não devem ser ultrapassados no decorrer da luta sob a ameaça de punição.

⁴⁰ Corroborando com Burke (1992), ao se relativizar a cultura, enfatiza-se que a base filosófica da nova história é formada pela ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída, abalando e destruindo a

Conforme documentos do Ministério da Educação (MEC) o Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR) emerge da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, o qual será aprofundado no item 4.2.

Portanto, o PARFOR é um programa emergencial em regime de colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Ensino Superior (IES), instituído para atender o disposto no Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o qual enfatiza que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”. Vale ressaltar que a referida lei estipulou um prazo de dez anos para o cumprimento dessa meta que findou no ano de 2006. Tal recomendação está expressa na mesma lei no parágrafo 4º do Artigo 87: “[...] até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Uma reivindicação advinda dos movimentos de professores, inclusive a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação que instaurou verdades através de discursos que reforçavam que a Qualidade da Educação dependia em grande parte da formação dos professores no final da década de 1990.

A partir disso, novas políticas foram arquitetadas para cumprir tal exigência, inclusive o PARFOR que expressa no seu Artigo 3º seu objetivo de “promover a melhoria da qualidade da educação básica” e também destaca no seu Artigo 11:

III – oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos de programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam: a) graduados não licenciados; b) licenciados em

tradicional distinção entre o que é central e o que é periférico na história. Ao ampliar a visão de história, obrigamo-nos a abandonar a visão tradicional de história vista de cima centrada nos grandes feitos e nos grandes homens, enxergando-a pela visão de baixo a partir das pessoas comuns oficialmente ignoradas pela história, destacando as experiências e mudanças sociais, reiterando a célebre frase de Veyne (1998, p. 20): “a banalidade do passado é feita de pequenas particularidades insignificantes que, ao se multiplicarem, acabam por compor um quadro bem inesperado”. Assim, aquilo que outrora era a sobra e estava às margens da história, nessa nova visão contemporânea do tempo presente passa a ser o objeto memorável para a história, valorizando e investigando cada vez mais o processo histórico e seus delineamentos, sobretudo seus impactos na vida cotidiana. Nesse contexto não interessa apenas as discussões macro-históricas, tão valiosas e verdadeiras para a história, mas há um deslocamento de interesses voltado também para a micro-história. É importante ressaltar que o referido deslocamento não despreza e nem abandona a visão macro do processo histórico, mas, percebe-o como um componente analítico para as investigações nessa área do saber.

área diversa da atuação docente e; c) de nível médio, na modalidade Normal.

Como se pode ver, é uma tarefa ousada, tendo em vista que a política referendada acima aciona não somente a formação, mas uma sólida formação centrada, sobretudo nas demandas educacionais contemporâneas, algo que duvidosamente as instâncias formadoras encontram grande dificuldade para materializar em suas práticas. Além disso, incorpora e reafirma a quebra de paradigmas antes evidenciados nas políticas públicas educacionais tais como o da escola inclusiva, da dicotomia entre teoria e prática e a valorização dos saberes docentes.

Desde o momento em que as Instituições de Ensino Superior (IES) foram convocadas para aderirem ao PARFOR, elas focalizaram as licenciaturas para dar conta da formação de professores da educação básica em nível superior. Nesse contexto a UFPA por meio de seus Cursos de Licenciatura da capital e do interior aderiram à modalidade presencial de formação do PARFOR. Logo, começou uma correria para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de Curso, inclusive no *Campus* Universitário de Bragança, foco de estudo na Tese.

Em Bragança, foram oferecidos inicialmente por meio da Faculdade de Educação (FACED) 4 (quatro) turmas de Pedagogia (2 localizadas em Bragança, 1 no município de Capanema e 1 no município de Salinópolis⁴¹) com cerca de 160 alunos. Atualmente, temos 9 (nove) turmas assim distribuídas:

Quadro 1 - Distribuição de turmas PARFOR-Pedagogia-Bragança⁴²

TURMA	ANO DE INGRESSO	LOCAL DE FUNCIONAMENTO	Nº DE ALUNOS(*)
Pedagogia/I	2010	Bragança	40
Pedagogia/II	2010	Bragança	40
Pedagogia/III	2011	Bragança	40
Pedagogia/IV	2012	Bragança	40
Pedagogia	2010	Capanema	40
Pedagogia	2011	Capanema	40
Pedagogia	2012	Capanema	40
Pedagogia	2010	São João de Pirabas	40
Pedagogia	2014	Capitão Poço	40
TOTAL			360

(*) matriculados regularmente.

⁴¹ Essa turma iniciou suas atividades no município de Salinópolis, todavia como a maioria era de alunos residentes e trabalhadores do município de São João de Pirabas, houve uma negociação com o município para transferir a localidade da turma, com o apoio da Prefeitura Municipal.

⁴² Fonte: Faculdade de Educação – FACED (2013)

Naquele momento pairava uma sensação de desafio e esperança motivados pelo discurso de que através do PARFOR conseguiríamos, enquanto UFPA, cumprir nosso papel social de formar professores em nível superior e neste exato momento novos grupos adentravam na FACED, provenientes dos Concursos de maio de 2009 pelas vagas do REUNI, inclusive eu.

Mas, sentíamos que mais uma vez a história se repetia em programas de formação de professores na UFPA como foi a experiência do FUNDEF experimentada por muitos de nós que estávamos nos efetivando na UFPA, mas que outrora fomos professores substitutos e vivenciamos a referida formação.

Desejo reafirmado na ‘atual’ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/96) legitimou este interesse:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. §2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (LDBEN, artigo 62, 1996).

Os governos federal, estadual e municipal começaram a cobrar dos professores a diplomação em nível superior em função de um equívoco instaurado pela própria lei no país. No entanto, também cabia aos governos criarem iniciativas a fim de alcançar a meta de qualificação de professores sustentada no discurso da qualidade da educação.

Com a homologação da referida lei, recomendou-se que os professores da educação básica tivessem, preferencialmente, formação em nível superior, não descartando a modalidade de Ensino Médio/Magistério, mas devido a uma má interpretação de que daquele momento em diante somente seriam admitidos professores com nível superior, instaurou-se um pânico em professores ditos “leigos” que passaram a ser pressionados pelas autoridades públicas a “correr atrás” da qualificação por conta própria.

Esta confusão na interpretação da Lei provocou no estado do Pará uma explosão de faculdades particulares no final da década de 1990, com grande destaque para a

Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)⁴³ que, em parceria com a Escola Ipiranga, começou um projeto audacioso de formação de professores na capital e no interior do estado. O desespero dos professores fez com eles mesmos financiassem sua formação em nível superior para não perderem o emprego.

Em relação ao Estado, isto foi utilizado como álibi para alavancar sua imagem progressista para a Educação, criando várias ações e estratégias pensadas e implementadas com a finalidade de “qualificar” a Educação no país e seus profissionais que a ela se dedicam.

Em 1998, no estado do Pará, conforme estudo minucioso realizado por Carvalho (2012) em sua Tese de Doutorado intitulada “Financiamento da educação: do FUNDEF ao FUNDEB – Repercussões da política de fundos na valorização docente na rede estadual de ensino do Para (1996 a 1999)”, muitos recursos foram alocados para a qualificação/certificação de professores em nível superior em cumprimento da lei. O autor destaca como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi concebido e implementado como estratégia para amenizar o hiato entre a formação de professores e a exigência da qualificação em nível superior preconizada pela LDB 9394/96, bem como para regular e assujeitar os indivíduos por políticas compensatórias.

Com dados quantitativos e qualitativos, observa-se que no estado do Pará ocorreu a aproximação de interesses entre governo e universidades públicas e privadas a fim de certificar o professor adjetivado como “leigo” em nível superior, acreditando que isso elevaria a qualidade da educação e, de certa forma, solucionaria os entraves educacionais da virada do milênio como o analfabetismo, reprovação e evasão escola.

Como nesta época, éramos professor substituto do *Campus* Universitário de Castanhal/UFPA, tivemos a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento de contratos pelo Colegiado de Pedagogia com três municípios do interior: Castanhal, Marapanim e Colares, ambos voltados para a qualificação/certificação de professores atuantes da Educação Básica na rede pública municipal para a formação em Pedagogia. Os cursos ofertados aconteceriam na modalidade intervalar nos polos e municípios ‘parceiros’ da UFPA.

⁴³ Trata-se de uma instituição estadual de ensino superior com sede localizada no município de Sobral, Estado do Ceará que iniciou parceria com a Escola Ipiranga e ofertou Cursos privados de Formação de Professores para a Educação Básica em mais de 100 municípios do Estado do Pará.

Estudos relatam que estes contratos foram providenciais, principalmente para os professores formadores, tendo em vista que no final da década de 1990 e início dos anos 2000, a universidade pública estava em crise financeira e política, fazendo com que esta estratégia fosse, de imediato, incorporada como uma ação de fortalecimento político e de parceria entre instituições de ensino superior e governos estaduais e municipais, com o intuito de ratear o fundo dedicado exclusivamente para a educação e valorização dos professores, o FUNDEF.

Para se ter uma ideia da dimensão desta ação, tomamos os relatórios disponibilizados pela UFPA no portal da FADESP, o qual apontava que aproximadamente foram fechados contratos com 234 turmas, distribuídas nos Polos da UFPA (Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Marabá e Santarém) com os seguintes cursos de Licenciatura: Pedagogia, Geografia, Letras, Matemática, Ciências Naturais, História, Filosofia, de investimentos para o contrato com os Cursos de Pedagogia da UFPA.

Não cabe aqui avaliar a eficácia ou ineficácia desta formação, pois o que se pretende é colocar em suspeita os interesses e jogos de poder que permeiam essas ações, desde sua concepção até sua materialização e como estas se tornaram eficazes mecanismos de regulação e controle dos professores, da educação e, por consequência, da sociedade.

Mas vale ressaltar que nesse cenário também houve resistências micropolíticas que tentam efetuar bifurcações nesta lógica, fazendo-a deslocar-se. Mas foram iniciativas de professores e coordenações que não eram necessariamente macropolíticas. Afinal como nos ensina Foucault onde há poder, há resistência.

Também não podemos esquecer que aliados às pressões legais e sociais, os cursos de formação de professores, em especial o Curso de Pedagogia, passavam novamente por novas redefinições em função do desprestígio do Curso de Magistério do Ensino Médio, fazendo com que novas resoluções fossem criadas para regulamentar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Cabe lembrar que a Resolução CNE/CP no. 01 de 18 de fevereiro de 2002 instituía que

Art. 3º - a formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

- I – a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
- II – a coerência entre formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
 - a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
- c) os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências;
- d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação de mudanças de percurso eventualmente necessárias.

De novo, o discurso da competência invade o terreno educacional, mas desta vez ele torna-se a tônica das discussões e recomendações legais. Curiosamente, a lei não esclarece de quais competências está falando de fato, tornando o documento frágil e pouco produtivo, tendo em vista que no Brasil, sobretudo no campo educacional, os modismos se espalham pelo ar, adentrando os discursos e se materializando em práticas e comportamentos.

Esta resolução foi crucial para a reelaboração dos Cursos de Licenciatura que começaram a centrar o foco nas competências, ambicionando formar o ‘professor competente’, mas o grande problema é que até hoje não sabemos que tal competência é essa.

Todavia, tratou-se de mais uma tecnologia de dominação, pois a luta para ser um professor competente começou e se acirrou nos últimos anos ocasionando um tensionamento entre os professores e a própria profissão. Algo que tem reconhecimento internacional devido ao mal-estar docente que corresponde às insatisfações dos professores para com sua profissão e a gama de conflitos gerados em seu ambiente de trabalho, inclusive nas relações interpessoais.

Essas recomendações instigaram mais a pressão sobre os professores e a ansiedade pela formação em nível superior, fazendo com que o MEC novamente se “preocupasse” com este engodo. A CAPES, instituição tradicionalmente se ocupa com a pesquisa e pós-graduação no país, foi convocada pelo MEC para coordenar outra grande ação formativa para os professores da Educação Básica, traçando assim novos rumores históricos.

Vale destacar que atualmente o PARFOR na Região Norte é o maior do Brasil em números absolutos de turmas/alunos, perfazendo o total de 28.073 alunos matriculados, correspondendo a 50% do quantitativo nacional. Então, temos uma parcela significativa dessa formação concentrada em nossa região, seguida pela região nordeste que apresenta 20.782 alunos matriculados, o que aponta ainda o descompasso da busca pela formação nas regiões que apresentam os maiores desafios educacionais do país.

No caso do Curso de Pedagogia-PARFOR/UFPA, estima-se que até o ano de 2013 sua composição era de 140 turmas, perfazendo uma estimativa de 5.600 alunos matriculados

de acordo com Centro de Registros e Indicadores Acadêmicos (CIAC/UFPA), o que corresponde a um universo numeroso de alunos-professores em formação pela UFPA.

Enfim, esta ferramenta foi um dos fios condutores da pesquisa, tendo em vista que optamos por compor uma pesquisa histórica, investigando e descrevendo as tramas históricas do Currículo e da Formação de Professores enquanto formação enunciativa de um do discurso educacional que atualmente desemboca no PARFOR, em especial, como estas delinearão, matizaram, arquitetaram e engendraram a fabricação do aluno do PARFOR/Pedagogia do *Campus* de Bragança/UFPA.

3.2 PODER E RESISTÊNCIA

Ao construir uma analítica do poder, Foucault se afasta do conceito clássico de poder como algo que estaria fixado e confinado em um lugar exato e definido. Ao investigar o poder como exercício de práticas dinâmicas, móveis e relacionais como categoria de pesquisa, o filósofo passou a percebê-lo como algo criado e pulverizado nas relações de poder – algo importante em sua produção teórica. Nessa lógica, tais relações são permeadas por correlações de forças e “não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir ao nível dos indivíduos, dos gestos e dos comportamentos (FOUCAULT, 2005, p. 29)”. Assim, as relações de poder articulam-se bem e materializam-se através de complexas engrenagens que no caso deste estudo subverte-se no Currículo do Curso de Pedagogia-PARFOR do Campus de Bragança.

Nessa configuração, o poder desloca-se dos lugares para as relações que de modo sutil demarcam intencionalidades, subjetivam e docilizam os corpos. Foucault, em uma entrevista compilada na coletânea *Microfísica do Poder*, traz reflexões acerca das transformações das relações de poder:

Eu penso que, do século XVII ao início do século XX, acreditou-se que o investimento no corpo pelo poder devia ser denso, rígido, constante, meticuloso, daí esses terríveis regimes disciplinares que se encontram nas escolas, nas casernas, nas oficinas, nas cidades, nos edifícios, nas famílias (FOUCAULT, 2012b, p. 95).

Ao refletir sobre o poder, o filósofo se afasta das definições convencionais que o termo foi cunhado no decorrer da história, conferindo-lhe apenas uma forma negativa e

pejorativa. No momento em que Foucault inverte a lógica da concepção de poder, propõe a noção de “regimes de verdade” que, segundo ele, está circularmente ligada a sistemas de poder que a produzem e a sustentam, ocasionando efeitos de poder que disciplinam os corpos.

No caso do Currículo, este emerge e se estabelece por regimes de verdade prescritos tanto no modelo de formação que se pretende ter como também pelos saberes privilegiados nesse processo sob a forma de disciplinas. Como o foco deste estudo está no Curso de Pedagogia não podemos esquecer que se trata de um curso mutante, em constantes transformações curriculares e epistemológicas, o que reflete inclusive seu lugar como um curso instrumental na cena universitária, o que deve ser alvo de problematização.

Todavia, como veremos nas seções a seguir, ao mesmo tempo em que o Currículo do curso forja o modelo de Pedagogo que se pretende formar, ele também é constituído pelas tramas de saber-poder que vitalizam o curso, enquanto instrumento vivo que é avaliado de forma constante pelos sujeitos que dele participam e questionado quanto seus objetivos e práticas.

Conforme Foucault (2012b, p. 175), “o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação, como também da afirmação que o poder não é principalmente manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força”. Então na relação de forças que matizam o PARFOR no *Campus* de Bragança/UFPA, têm-se vários espectros de poder que não estão localizados apenas nos seus gestores e professores, mas, sobretudo, nos seus alunos que sabem que fazem parte de um projeto financiado pelo MEC e que podem reivindicar melhoras no processo.

Vale destacar o papel que a avaliação possui enquanto instrumento de poder para os alunos, pois como tem sido praxe do PARFOR avaliar seus professores do módulo, nesse momento percebemos o poder que os alunos-professores possuem nas mãos tanto para modificar o processo de formação por meio da oferta de novos professores quanto para sugerir novas iniciativas de ensino/aprendizagem.

Foucault nos alerta que onde há poder, há também a resistência, então desde seu início, o PARFOR ilustrou muito bem isso, com base na insatisfação dos alunos em não ocuparem os espaços da universidade. De acordo com a coordenação do *Campus* de Bragança, o prédio atual da universidade não dispõe de salas para abrigar os alunos do PARFOR e por conta disso há um acordo com a prefeitura Municipal de Bragança em disponibilizar escolas para serem o lócus da formação. Esse fato tem ocasionado vários

incômodos tanto para os alunos quanto para os professores que ministram aulas no PARFOR, pois as escolas disponibilizadas pela prefeitura não possuem infraestrutura necessária para a realização de aulas integrais e atividades pedagógicas como seminários, oficinas etc.

Com isso os alunos começaram a questionar a inércia da universidade em não resolver este problema, convocando inclusive a Coordenação Geral do Curso de Pedagogia-PARFOR para a tomada de providências. Essa reunião ocorreu no dia 16 de julho de 2013 na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Maria José Martins” (Maricotinha), com a presença da Coordenação Geral do Curso de Pedagogia-PARFOR/UFPA e a Coordenação de Polo.

Na ocasião, os alunos apresentaram uma lista de demandas para o aperfeiçoamento dos módulos, tais como: a solicitação de um servente da universidade para colaborar com a limpeza do espaço da escola, solicitação de mudança de alguns professores que, segundo eles, pouco contribuíram para a formação e até chegaram a ser incisivos em sala de aula e na demanda para a mudança definitiva para a universidade para usufruírem do ambiente acadêmico.

Temos aqui um exemplo claro daquilo que Foucault concebeu como formas concretas de objetivação do poder, seu modo de operação que incide sobre os corpos meticulosamente no interior de determinadas instituições sociais, estabelecendo e consagrando tecnologias disciplinares de punição e de subjetivação.

Outra situação que vale a pena mencionar como estratégias de resistência efetuadas pelos alunos dizem respeito às atividades à distância⁴⁴, componente curricular obrigatório do Curso de Pedagogia-PARFOR do *Campus* de Bragança/UFPA. No início, essas atividades eram realizadas em um único dia sob a forma de seminário de culminância, no qual todas as turmas apresentavam suas produções por equipe. No decorrer dos módulos, os próprios alunos foram sugerindo e organizando novos formatos para essa atividade, bem como também passaram a cobrar a participação de todos os professores do módulo.

Desse modo, as microrrelações de poder ou a microfísica do poder são uma rede de ordenação dos corpos, dos pensamentos, dos comportamentos que nas sociedades ocidentais não derivam apenas do Estado, mas de suas tramas históricas configuradas em

⁴⁴ No tópico 5.3.6 *As atividades à distância* há um aprofundamento, descrição e problematização dessa atividade curricular na formação dos alunos-professores.

múltiplos enfrentamentos, em combates de forças contra forças e de corpos entre si. Assim, as tramas de poderes instauradas nos corpos tornam-se medidas eficazes de controle da população via poder.

Essa trama de poderes que se exercem sobre os corpos, modelando-os politicamente, seria objeto de estudo de uma “anátomo-política”, que não é o estudo do Estado ordenado como um corpo, nem do corpo ordenado como um Estado, mas o estudo da forma como os corpos dos homens são investidos politicamente, o estudo das tecnologias de poder que, a um só tempo, modelam esses corpos e fazem deles o suporte de seu exercício (FARHI NETO, 2010, p. 26).

O delineamento anatômico-político dessas tramas é exatamente o alcance do poder nos corpos, nos sujeitos, nos indivíduos da sociedade que vivem e convivem mergulhados em jogos de interesses e de verdade que matizam saberes, que tatuam os corpos, utilizando-os como local de seu exercício e sua ancoragem. No caso da experiência do PARFOR, esta nos dá indícios cada vez mais concretos de que o poder caminha lado a lado com a resistência, caso contrário, teríamos uma relação vertical de subordinação, de medo e controle. Porém, as práticas do PARFOR são cada vez mais discutidas, pactuadas e dialogadas, visto que estamos falando de alunos-professores que estão acostumados a reivindicar seus direitos sociais dentro e fora do espaço escolar.

E isto de certa forma contribui para sua formação política, tendo em vista que Foucault também nos lembra de que toda relação de poder está relacionada ao saber, já que para o filósofo só há relações de poder alicerçadas em estruturas de saber que coloca o poder não somente como algo exercido, mas como algo circular que permeia a sociedade em uma correlação de forças que, no caso da Educação, não pode ser vista ingenuamente a partir de um sujeito como o professor, mas de todos que criam e recriam o cenário educacional.

Ao discutir o poder, Foucault preocupa-se com as formas de “governo”, reportando ao significado que esta palavra possuía no século XVI, como algo que não se referia apenas às estruturas políticas ou às esferas governamentais, mas designava a forma pela qual a conduta e comportamento dos grupos podiam ser orientados como, por exemplo, o governo das crianças, das famílias, das comunidades etc. Enfim, governar seria planejar e estruturar a ação sobre os outros. Acerca disso, o filósofo apresenta uma mudança significativa nas formas modernas de governo não mais atreladas ao poder visível e localizado do soberano, mas fixado pelo poder “disciplinar” invisível e fortemente caracterizado pelas tecnologias normalizadoras do Eu.

O poder disciplinar, ao contrário, se exerce tornando-se invisível: em compensação impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória. Na disciplina, são os súditos que têm que ser vistos. Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo disciplinar (FOUCAULT, 1977, p. 167).

Nesse sentido, o poder disciplinar torna-se característica marcante da nossa sociedade. Por meio de estratégias e táticas que autorregulam os indivíduos, o poder pode ser representado no âmbito da Educação por estratégias educacionais que cada vez mais assujeitam os indivíduos, docilizando seus corpos. Apesar de sua preocupação imediata não ter sido a Educação e as escolas, mas em sua obra *Vigiar e Punir* no capítulo intitulado “Corpos dóceis” Foucault descreve como as inovações pedagógicas influenciaram a economia, a medicina e a teoria militar do século XVIII por meio de seus regimes de verdade e tecnologias de saber-poder.

Aqui Foucault nos dá pistas valiosas para que possamos olhar para as problemáticas educacionais como um conjunto de tecnologias de poder que direta ou indiretamente subjetivam os sujeitos, formatam comportamentos e legitimam pensamentos.

Portanto, ao encontrarmos os poderes que alicerçam o PARFOR, avançamos com esta ferramenta para seus dispositivos, tecnologias e mecanismos que legitimam discursos e corporificam o currículo na fabricação do sujeito que passa por essa formação, algo que será adiante aprofundado em interlocução com os documentos do PARFOR.

3.3 GOVERNAMENTALIDADE E BIOPOLÍTICA

Grosso modo, a ‘governamentalidade’ corresponde, para Foucault, a uma forma de poder que tem como sustentáculos a economia política (saber) e os dispositivos de segurança (instrumento essencial). O filósofo a definiu como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, pelos procedimentos, análises e reflexões, pelos cálculos e pelas táticas que permitem exercer esse modelo bem específico, ainda que complexo, de poder, que tem por alvo principal a população [...] a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência desse modelo de poder que se pode chamar de ‘governo’ sobre todos os outros: soberania, disciplina, etc (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Mas, para que possamos compreender como Foucault chegou a esta definição, é imprescindível revisitar suas provocações feitas no Collège de France, em 01 de fevereiro de 1978. Neste curso, o filósofo reportou-se novamente à História para explicar como a arte de governar veio se aperfeiçoando no decorrer dos tempos. Sua ambição naquele momento era demonstrar *o como* e *o porquê* de essa tecnologia de poder ter eclodido no século XVIII. Organizado em 13 aulas, o curso nos remete ao olhar que Foucault lançou para o deslocamento da racionalidade, fundada na soberania pelo território ao domínio e regulação da população.

Ao iniciar a discussão, o filósofo destaca o surgimento da temática do governo que, segundo ele, desde a Idade Média já existiam tratados que figuravam como conselhos ao príncipe quanto ao modo de comportar-se, de governar e de impor o respeito e ser respeitado pelos súditos com a anuência de Deus. Todavia, foi no século XVI que surgiram novas formas de tratado, não mais pautadas em conselhos ao príncipe, tampouco a ciência política, mas como arte de governar.

Foucault nos explicou bem *o porquê* de ter sido no século XVI que o problema do governo apareceu. Este período tornou-se propício, porque mudanças sociais e culturais estavam ocorrendo no mundo, abalando sobremaneira os seguintes aspectos: o governo de si (o problema de governar a si mesmo), o governo das almas e das condutas (o problema da pastoral católica e protestante) e o governo das crianças (problema central da Pedagogia).

Isto ocorreu em função de dois processos que datam do século XVI. O primeiro diz respeito à desestruturação feudal e o surgimento dos Estados territoriais. O segundo concerne à descentralização da Igreja Católica com o advento da Reforma e da Contra reforma. Tais movimentos abalaram a estrutura do único caminho destinado à espiritualidade e à salvação. Com essa crise geográfica e religiosa, abriu-se espaço para a fecundidade política, colocando o governo como alvo de preocupação, suscitando algumas questões, tais como: por quem seremos governados? Até que ponto? Com qual objetivo?

Na tentativa de responder a tais questionamentos surge a obra *O Príncipe* de Maquiavel como marco da literatura na arte de governar. Essa obra, segundo Foucault, propõe um leque de elocubrações acerca dos dispositivos de governar não mais como mero aconselhamento, mas como técnicas e táticas específicas do Estado. Como o soberano recebe seu principado de herança ou por conquista, pode-se dizer que o ato de governar não faz parte dele, é algo que o exterioriza, não configurando uma relação de pertencimento. Por causa disso, Foucault teceu sérias críticas ao fato de que a exterioridade afastava o soberano da arte de governar,

entendida mais tarde como “práticas múltiplas, na medida em que muita gente pode governar: o pai de família, o superior do convento, o pedagogo e o professor em relação à criança e ao discípulo (FOUCAULT, 2012b, p. 280)”.

Na lógica foucaultiana não existe um governo, mas muitos governos nos quais o príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade, um dispositivo ligado a várias tramas do governo de si e dos outros. Penetrando no âmago do filosofar acerca do ato de governar, tendo como pano de fundo sua dimensão eminentemente política, o que o levou a crer e confirmar que as formas de governo atrelam-se a diversas intencionalidades implícitas e explícitas no contexto da qual fazem parte.

Prosseguindo em seus comentários, o autor descreveu as publicações contra as técnicas e táticas de Maquiavel, mais precisamente as publicações que criticaram com maestria a bíblia de Maquiavel. Foucault destaca o texto de *La Mothe Le Vayer* que apresenta três tipos de governo, cada um atrelado a uma forma específica de reflexão: o governo de si mesmo (moral), a arte de governar adequadamente a família (economia) e a ciência de bem governar o Estado (política).

Conectando esta explanação ao foco deste estudo, tornou-se importante saber como o PARFOR configura-se como estratégia e tática de governamentalidade sobre a população, especificamente de professores em formação? Por que elas são tão eficazes?

Como já mencionamos antes no subtópico *3.1 História e Discurso*, a obrigatoriedade pela formação em nível superior nada mais foi do que aprimoramentos táticos e técnicos de práticas de governo sobre os professores via políticas educacionais. Não obstante, como veremos com maior detalhamento na seção a seguir, o PARFOR não foi a única estratégia de governo e muito menos será a última.

Todavia, refletimos sobre o quão esse governo é poderoso e interpela a vida dos sujeitos. A nosso ver, trata-se de dispositivos de formação, isto é, de técnicas de sujeição polimorfas que se encontram nas extremidades e ramificações do poder, “lá onde torna capilar [...] ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento” (FOUCAULT, 2012, p 182).

Esse dispositivo por sua vez está atrelado ao dispositivo curricular, entendendo que ambos caminham bricolados, isto é, conjugados em uma relação intrínseca e por isso que nesse estudo não podemos acentuar apenas um deles, mas ambos, o que nos possibilitou entender como as tramas de subjetivação foram dispostas nos jogos de saber-poder-subjetivação do PARFOR.

Nesse sentido, entendemos que as práticas de formação como no caso o PARFOR são recheados de dispositivos de regulação e controle, tendo em vista que o campo educacional⁴⁵ é territorializado por disputas e anseios diversos atrelados ao discurso da **Qualidade**, que por décadas vem se constituindo como dispositivo de governamentalidade, disciplinando os corpos e subjetivando sujeitos.

Mas como todo jogo de poder, a governamentalidade também produz resistência, e entendendo-a como força propulsora que objetiva governar os outros, a si mesmo e à vida da população, passemos a outra ferramenta analítica proposta por Foucault: a biopolítica.

Desde sua aparição nas conferências realizadas por Foucault, em 1974, sobre a medicina social no Rio de Janeiro, o uso do termo 'biopolítica' vem ganhando força nos debates intelectuais em função da gama de possibilidades a que o referido termo acopla-se, como, por exemplo, aos problemas atuais como as políticas compensatórias, as políticas de exclusão⁴⁶, as práticas de genocídios etc.

Seja como for, este conceito foucaultiano tem designado as forças que modelam os nossos corpos, uma espécie de luva invisível do Estado de direita que penetra todo o tecido social, eclodindo, por vezes, em movimento de resistência dos corpos frente aos processos de sujeição.

Partindo do pressuposto de que os efeitos de verdade são em seu cerne políticos e que a política perpassa toda a vida do sujeito, modelando-a, modificando-a e transformando-a desde sua gênese, o prefixo *bio* casou-se com o termo *política* para elucidar como estes termos firmaram uma união prodigiosa. Em suas pesquisas, o filósofo já apontava para mudanças históricas, sociais e políticas que colaboraram para injetar o alcance da vida em todas as decisões políticas da sociedade.

⁴⁵ Entende-se por campo educacional como um campo privilegiado de confrontação para o pensamento pós-moderno e pós-estruturalista, o qual está prenhe de metanarrativas e no qual o sujeito e a consciência sempre foram o centro das discussões (SILVA, 1994).

⁴⁶ Para Foucault, a exclusão é o lugar mais subterrâneo da sujeição para onde nos conduz e do lugar em que ele fala. Para Bruni (2006), esse subterrâneo se pode reconstituir os processos insidiosos de estigmatização, discriminação, marginalização, patologização e confinamento, operando no nível da percepção social, do espaço social, das instituições sociais, do senso comum, do aparelho judiciário, da família, do Estado, do saber médico. De qualquer maneira, a exclusão gera o silêncio dos sujeitados que é o primeiro e mais forte componente da situação de exclusão, a marca mais forte da negação e do Não-ser. Essas discussões foram amplamente aprofundadas pelo filósofo em suas obras *História da Loucura* e *Vigiar e Punir*. A partir daí, propõe uma Arqueologia do Silêncio com a finalidade de reconstruir práticas, saberes, regras e normas que determinam a percepção social do louco, do preso, dos marginais e o imaginário que nele se investe, o medo e a proteção que se tem deles, o enclausuramento e o olhar que o objetiva.

Porém, a preocupação com a vida sempre foi uma constante nas pesquisas de Michel Foucault, já que a vida atravessa todas as suas obras, desde as pesquisas arqueológicas acerca da objetivação do sujeito pelas práticas de saber; cruzando a genealogia das relações de poder que afetam a vida desde o século XVII até perpassar pela preocupação ética nos volumes da *História da Sexualidade*, em que o filósofo preocupou-se muito mais com os processos de subjetivação.

Percebe-se que em todos os domínios houve uma preocupação sensível e atenta à questão da vida, sobretudo em *Vigiar e Punir*, livro em que Foucault não discorreu apenas sobre o poder disciplinar – como alguns leigos enunciam –, mas aprofundou o debate no que diz respeito a este poder disciplinar interferir e modificar a vida das populações por meio da biopolítica.

Este termo cunhado por Foucault opera com controles precisos, regulações e mecanismos de segurança a fim de gerir a própria vida. Isto só é possível porque existe uma forte matriz biológica, da inserção da vida no pensamento, comportamento e na política. Daí a noção de vida se deslocar para as interrogações acerca de: como ela (a vida) é objetivada pelos cânones modernos e seus saberes (ciências, literatura e artes)? Como ela também é objetivada pelos poderes disciplinares e pelo biopoder? Como ela subjetiva indivíduos por técnicas e táticas bem específicas, transformando a vida do indivíduo a partir de si mesmo?

Mesmo diante de possibilidades de reflexões acerca da vida, esta se apresenta em um mapa filosófico no qual Foucault pressiona o distanciamento do tempo presente, um processo de estranhamento com o objetivo de refletir sobre a vida, criticá-la e imaginá-la de formas diferentes, tendo um pensamento fronteiro⁴⁷ totalmente demarcado pelos limites epistemológicos, éticos, estéticos e políticos.

Em suas análises, Foucault demonstrou como a biopolítica corroborou a disseminação de categorias da diferença como o anormal, o louco, o perverso, o delinquente através de suas tecnologias sutis e eficazes de biopoder. Essas tecnologias, com frequência, encaixam-se com perfeição na gerência e controle da vida e da própria população, inventando e reinventando o sujeito pelas relações de saber-poder. Nessa compreensão, o sujeito nunca está dado *a priori*, ele sempre está na imanência da invenção e reinvenção.

Também demonstrou como a tecnologia disciplinar contribuiu sobremaneira para satisfazer o assujeitamento da vida via decisões políticas, pois esta tecnologia poderosa

⁴⁷ Vale ressaltar que fronteiro aqui não significa o limite do percurso, mas a barreira a ser desafiada, ultrapassada e vencida.

transformou-se em uma nova forma de governar o sujeito, de vigiar e controlar a sua própria vida graças a um sistema de poder que propicia isto. Para ilustrar um pouco esses sistemas de poder, Foucault exemplifica que as prisões, as escolas, os asilos, os reformatórios foram e são os maiores pontos de aplicação dessa técnica de poder.

No caso das escolas, essas instituições aprimoraram e aperfeiçoaram muito bem a disciplina como dispositivo de assujeitamento dos corpos. Depois do século XVIII, com o aumento da população e com a estatização da Educação, estas instituições se tornaram o *locus* da moral e do bem-estar social⁴⁸, todos os comportamentos são avaliados por ela, e, por isso, passamos boa parte de nossa vida digerindo o adestramento escolar.

De acordo com Farhi Neto (2010), o mecanismo disciplinar como tecnologia de poder aplicável a diversas instituições é composto por algumas táticas. Essas táticas no plano educacional serviram para celebrar a vida pela educação e colocaram o termo Educação na pauta de todos os ideais de desenvolvimento social. Logo, é pela Educação, somente por ela que alcançaremos o desenvolvimento social ancorado em suas premissas institucionais de processos de avaliação contínua conectados à correção de desvios de padrões ou condutas morais.

A educação como estratégia biopolítica e como instrumento do controle político da população também contribuiu para que o poder disciplinar se pulverizasse como o vento que tudo atravessa. Nesse vácuo da história se fecundou a implementação e consagração de discursos/teorias educacionais voltadas para a demanda reprimida da sociedade.

Em suas conferências, Foucault anunciou que o controle da sociedade sobre os indivíduos não se dá apenas pela consciência ou pela ideologia, mas também no corpo e pelo corpo. Em uma sociedade capitalista é o biopolítico que se encontra em posição confortável, pois o corpo é uma realidade biopolítica.

Ademais, em suas tentativas de demonstrar como a medicina transformou-se em uma estratégia biopolítica, Foucault nos dá pistas de como isso também se aproximou da Educação, e como esta também se tornou uma estratégia biopolítica, pois como prática política de domínio e controle dos corpos tanto a medicina quanto a educação transformaram-se em instrumento desse controle político.

Basta visitar a história composta pelas teses foucaultianas para entender que assim como a medicina expandiu-se com a autoafirmação da classe burguesa, a Educação também

⁴⁸ Essa discussão será bem mais detalhada, a seguir, na seção 4. *Invasão os portões da fábrica: cenários.*

se alavancou a partir do século XVIII e também deixou de ser individualista para ser coletiva. Isto porque as políticas higienistas também invadiram as escolas com a ‘preocupação’ com o corpo saudável e produtivo para a sociedade. As práticas higienistas tomaram corpo de disciplina nas escolas, compondo o currículo oficial no bojo do projeto social moderno.

Com estas provocações de Foucault, pretendemos analisar o processo histórico de formação da educação pública no Brasil que conduziu à crise atual que nos perguntar: em que medida o processo histórico pode ser amenizado ou reconstruído? Assim como o filósofo, não queremos apresentar conclusões prontas, apenas traçar os vínculos históricos da Educação com a política para aprofundamento das questões norteadoras deste estudo.

No caso do PARFOR, como veremos com maior detalhamento no capítulo 4, ele emerge da necessidade de formação de professores para garantir a elevação da qualidade educacional e qualidade da educação básica no país. Um encaixe perfeito para a virada política do país que assume esse discurso para desqualificar cada vez mais os professores e culpá-los pela atual crise em que vivemos. Também transfere para o professor a responsabilidade tanto pela sua formação quanto pela eficácia do seu trabalho.

Assim, ao nos lançarmos na investigação da fabricação do PARFOR-Pedagogia do *Campus* de Bragança/UFPA, deslocamos nosso olhar para ver como essa biopolítica age, modifica e interfere sobre os corpos, transformando-os, sobretudo em corpos saudáveis, dóceis e úteis para um projeto maior que rege a vida de todos nós, o neoliberalismo. Para Foucault, o neoliberalismo não é apenas um modo de produção ou um regime econômico, mas sim um processo de subjetivação, em que nos pensamos e agimos como empreendedores; realizadores de investimentos, como plano de sociabilidade e como lógica empresarial de tudo que fazemos, até mesmo de nossos relacionamentos.

São inúmeras as possibilidades de reflexão que as teorizações foucaultianas suscitam para que possamos pensar como e quais dispositivos operam em um determinado momento histórico. No caso desta tese, consideramos que é bastante coerente pensar em uma aproximação das tramas que produzem o PARFOR-Pedagogia com os contextos históricos e culturais mais amplos para problematizar as relações de saber, poder e subjetivação que estão imbricadas no Currículo deste programa.

Na seção a seguir, apresentaremos os cenários das políticas de formação de professores no Brasil, sublinhando como essa paisagem polêmica e contraditória contribuiu para o emergir de estratégias afirmativas de formação de professores, com destaque para o PARFOR.

4. INVADINDO OS PORTÕES DA FÁBRICA: CENÁRIOS

Certamente a história há muito tempo não procura mais compreender os acontecimentos por um jogo de causas e efeitos na unidade informe de um grande devir, vagamente homogêneo ou rigidamente hierarquizado; mas não é para reencontrar estruturas anteriores, estranhas, hostis ao acontecimento. É para estabelecer 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.

Michel Foucault

4.1 DA ESTATIZAÇÃO À GOVERNAMENTALIDADE: CENÁRIOS MUNDIAIS

Na presente seção, buscamos indicar a instalação de práticas educacionais por parte dos Estados, de início, de um modo mais geral em nível internacional e, depois, no Brasil. Sem a pretensão, entretanto de abarcar a totalidade dos acontecimentos, pois acreditamos como Michel Foucault (2012a) que a história é marcada por descontinuidades e rupturas ou a história como o estudo das diferentes configurações de poderes. Sendo assim, visamos somente identificar as problemáticas de educação relativas à urbanização das cidades e suas relações com a emergência do problema político das populações que advém dos Estados, quando estes usaram como estratégia diferentes encaminhamentos na área da Educação.

Antes de focalizar a trajetória da formação de professores, é imperativo destacar – ainda que de maneira superficial – dois fatos históricos que revolucionaram a história da educação: a gênese da Educação Pública e a transformação da escola religiosa em escola Laica no século XVIII. Sem sombra de dúvida, esses fatos foram importantes, porque deles alavancaram-se os ideais liberais como também as políticas públicas educacionais no cenário mundial.

Na tese intitulada “O Governo Pedagógico: da sociedade do ensino a sociedade da aprendizagem”, Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, por meio de uma análise foucaultiana, mostra-nos como a Educação veio delineando a sociedade moderna em três períodos que ele denominou: “sociedade do ensino” (sec. XVII e XVIII), “Estado Educador” (final do sec. XVIII) e “sociedade da aprendizagem” (sec. XIX). Em sua proposta genealógica, trouxe à baila a discussão de *como* e *o porquê* de as sociedades como a nossa chegaram a considerar a educação de todos como uma necessidade e condição imprescindível para a “salvação” ou “redenção” humana.

Do ponto de vista pedagógico, a Modernidade promoveu assim uma revolução na educação, pois conferiu ao homem novos valores e comportamentos ancorados na liberdade de saber, “um indivíduo mundanizado, nutrido de fé laica e aberto para o cálculo racional da ação e suas consequências (CAMBI, 1999, p. 198)”. Revolução esta que estava articulada com outras transformações: sociais, econômicas, geográficas, políticas, culturais que se operavam no ocidente e que, segundo Veiga-Neto (2004), configuraram não somente uma relação de causa-e-efeito, mas de condições mútuas, retroalimentadas em que cada elemento dependeu do outro para eclodir, no caso da Educação, esta dependeu dos fatores sociais e vice-versa.

Neste sentido, mudam-se também os meios educativos não mais reduzidos às famílias e Igrejas, mas foram expandidas a novas instituições sociais que também se ocupam em ‘educar’ para a modernidade, consolidando sobremaneira a expansão das práticas disciplinares. A escola, por excelência, ocupa papel central e estratégico para o impulsionamento deste novo modelo de sociedade, cujas práticas ordenadoras e produtivistas alimentam o novo modelo econômico, criando novos profissionais e competências demandadas por um conjunto de instituições, equipamentos, organismos, atores, agenciadores de governamentalidades de empresariamento da vida e da educação.

As teorias pedagógicas se consolidam na esteira da Pedagogia como ciências e artefatos da modernidade, como saberes da formação humana e binóculo da sociedade para as novas demandas, calcadas no modelo do *Homo faber*, indivíduo com potencialidades para mudar o curso da realidade até então castrado pela ideologia cristã. Assim, ocorre a desnaturalização da Pedagogia não somente como uma invenção moderna, mas, sobretudo como vontade de poder situada estrategicamente na vida social, sendo responsável pela criação e validação de saberes.

No final do século XVII, o mundo moderno se organizou e nele instaurou-se aquilo que Foucault denominou de institucionalização da vida social, isto é, novas formas e modelos

de estilo de vida surgiram e com eles o próprio controle social. Eis o grande paradoxo do projeto moderno: libertar o indivíduo conferindo-lhe a sensação de autonomia de suas escolhas de vida e, ao mesmo tempo, controlá-lo pelas ações governamentais, iniciando a governamentalidade, o governo de si e dos outros.

Há depois a dimensão da institucionalização, do minucioso controle social, articulado no tecido da sociedade, exercido por meio de instituições *ad hoc* e que diz respeito à classificação dos indivíduos e dos comportamentos, à criação de tipologias sociais diferenciadas (os loucos, os criminosos, os doentes, os pobres, os órfãos, etc.) que são estudadas e dirigidas em vista ou de uma integração produtiva na sociedade ou de uma separação desta, para torná-las inofensivas (CAMBI, 1999, p. 201).

Temos aqui a pedagogização dos indivíduos para a sociedade por meio de técnicas disciplinares. Não foi à toa que nesse período expandiram-se as instituições sócio-educativas (hospitais psiquiátricos, prisões, quartéis, fábricas e escolas), comandadas pelo Estado seguindo um modelo de eficiência racional e produtiva. As escolas se multiplicaram com a missão de *formar*⁴⁹ os sujeitos para o mundo moderno.

Foucault demonstrou como esse governo ou governamentalidade acontece graças a técnicas específicas, refinadas e eficazes de poder, podendo ocorrer em uma ação de uns/ sobre o/s outro/s ou sob uma ação de alguém sobre si mesmo. No primeiro caso, o filósofo denominou de *tecnologias de dominação e de poder*; entretanto, quando ocorrem na forma do segundo caso, temos então as *tecnologias do eu ou tecnologias de si*.

É válido frisar que tais tecnologias fazem parte das tramas do poder que movem nossa sociedade e que, por isso, são tão eficazes, pois de forma sutil e despercebida essas tecnologias dominam e comandam a nossa vida, nosso comportamento, nossa forma de ver, ser e agir no mundo. Neste estudo, tais categorias são fundamentais para que possamos entender pela via genealógica como o Currículo se apropria dessas tecnologias para conduzir, governar e fabricar os corpos.

Afinal, o que mais interessava a Foucault era descrever e compreender as diversas maneiras pelas quais as tecnologias de poder atuam na prática para nos fabricar, individualizar, aprisionar e nos constituir. Por este motivo, a temática do poder lhe foi tão cara, pois não há como entendermos o que somos sem sabermos historicamente como essas redes de poder nos interpelam, nos atravessam e, por vezes, (de)formam-nos.

⁴⁹ Entendida no sentido ambíguo tanto de “forma”, “molde” quanto a preparação do sujeito para a vida em sociedade.

No que concerne aos professores, por estarem mergulhados nessas tramas nas quais a escola ocupa lugar e papel estratégico enquanto instituição preta de poderes, eles não percebem que assim como os soldados nos quartéis, eles também são adestrados para perpetuar tecnologias de dominação e tecnologias do Eu para consolidar um projeto cruel de sociedade ao qual estamos inseridos e pelo qual somos governados.

Cambi (1999) ressalta que foi Michel Foucault quem lembrou o papel “fundante” deste novo sistema de governo para toda a vida social, para toda a história da modernidade, pois esta nasce da necessidade de governar os indivíduos e sua vida, seguindo o itinerário da *microfísica do poder*, quer dizer, um poder que opera sob vários espaços sociais capilarmente, penetrando no indivíduo como um todo desde sua consciência até o domínio de seu corpo através de técnicas e táticas minuciosas e eficazes de dominação e controle.

Percebemos que o século XVIII foi um século repleto de transformações sociais como o nascimento de uma nova ordem social e econômica em oposição ao absolutismo monárquico, à ascensão da burguesia e do liberalismo econômico pelas revoluções. Dentre tais mudanças, também se destaca a expansão das cidades, do mercado da saúde e, conseqüentemente, da Educação. Com isso, um projeto de tecnologia da população começou a ser desenhado; já em seus escritos, Foucault ressalta que esses crescimentos promoveram também um processo deslocamento da preocupação individual para a coletiva em função das problemáticas e paradoxos sociais.

Importante salientar que também foi um tempo de despojar-se das “verdades religiosas”, dos dogmas cristalizados pela igreja e apostar no poder da razão humana de interpretar e organizar o mundo, o que fecundou o solo das discussões pedagógicas e sociais em torno de uma educação leiga e a cargo do Estado. Até o século XIX, os sistemas escolares europeus eram frequentados apenas pelos filhos dos burgueses, excluindo as classes populares e os filhos de operários e órfãos os quais, na maioria das vezes, eram abandonados e “acolhidos” pelas escolas confessionais.

Somente com Revolução Industrial começou-se a pensar em uma educação voltada para a preparação da mão de obra com escolas para o atendimento das classes desprivilegiadas. Mas, se antes a educação era elitista e bastante religiosa, era hora de apostar a gênese da formação patriótica e cívica do povo que constrói o seu Estado. Com esse clichê, surgem escolas públicas de diversas ordens para receber a parcela da população ignorada pela escola elitista e prepará-la para o assujeitamento social. Tratou-se de uma tática pertinente aos objetivos liberais, pois olhando para a população e suas mazelas, legitimam-se ainda mais

as desigualdades sociais desta vez pela via mais frágil da própria população – sua subjetividade.

De fato, com baixo conhecimento, informação e acesso à cultura, as pessoas desfavorecidas do século XVIII eram o maior contingente populacional e foram alvo fácil para o ataque político do Estado através da educação, visto que por meio desta, pôde-se instaurar a obediência e o medo através de tecnologias disciplinares de poder.

Acerca disto, Passetti (2009) também nos traz uma boa reflexão. Para ele, desde Platão já era anunciada a necessidade de educar a sociedade por meio de vigorosas mentiras necessárias, principalmente as crianças que deveriam acreditar piamente em um mundo idealizado. Percebe-se que aí o ato de educar veste-se com roupagem moral para formar para o ‘bem’, que “educar é formar para o bem, o bom e o belo, associados a conhecimentos, artes, exercícios corporais e louvações, segundo as relações de mando e obediência e a disseminação de uma predisposição ao conformismo (PASSETTI, 2009, p. 162)”.

Sabe-se que toda educação para a obediência necessita da instauração do sentimento de *medo* que tem nas ameaças a sua marca de alcance no indivíduo e na sua subjetividade, pois estas geram o amálgama necessário para o governo dos pais, dos governantes e dos procedimentos disciplinares.

Eis aqui o método necessário para consagrar a educação como trampolim para a vida social, bem como a escola como preparação para a própria vida: as punições, ameaças e castigos. Estas são técnicas tão eficazes que até hoje são aplicadas em diversas instituições educacionais, mas não de forma tão implícita e carregada de punições físicas, mas, sobretudo por técnicas mais sutis que abalam não só a vida do educando, mas a sua própria alma, caracterizando o que Deleuze denominou de ‘técnicas de controle’ as quais ultrapassam as técnicas disciplinares descritas e analisadas por Foucault.

Mas isso não ocorre somente pela inserção do Estado, mas de múltiplas formas de organização e controle denominadas por Foucault de *noso-política*, isto é, de múltiplas políticas de saúde e de educação, além de diversos grupos religiosos, de instituições beneficentes que funcionavam como órgãos de vigilância que até então eram responsáveis por tais serviços para a população. Também, as sociedades científicas e academias do século XVIII tentaram organizar os saberes globais e, por isso, as escolas se sobressaíram neste cenário.

Não podemos esquecer que aliado a tudo isso houve uma redescoberta do corpo como objeto de poder, algo evidenciado na época clássica, um corpo “que se manipula, modela-se, treina-se, que obedece, responde, torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam

(FOUCAULT, 2012d, p. 132)”. Do mesmo modo, incorporou-se a este momento histórico a noção de “docilidade” dos corpos em consonância com os regulamentos institucionais militares, escolares, hospitalares voltados para controlar e/ou corrigir as operações do corpo.

A respeito disso, Foucault desenvolveu sua analítica acerca de como os corpos foram e são utilizados como veículo e extensão do poder, já que só há poder quando há um corpo útil, um corpo inteligível, só há uma interseção entre o corpo analisável ao corpo manipulável por meio de seu adestramento e submissão. Trocando em miúdos, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado (FOUCAULT, 2012d, p. 132)”.

Com esta lógica, expandiram-se as instituições, inclusive as escolares com a missão de ‘educar’ os corpos utilizando mecanismos, técnicas e táticas que visavam sempre a sua docilização, a fabricação do corpo útil e dócil para as demandas da sociedade cada vez mais capitalista. Daí criou-se um sistema escolar no qual a educação primária era generalizada, mas distinta em sua qualidade que variava de acordo com o público trabalhado. Em seguida, uma escola secundária profissionalizante também com currículo diferenciado, com conteúdo mais técnico para os filhos de trabalhadores; e, conteúdos mais filosóficos para os filhos de burgueses que iriam ocupar os cargos mais burocráticos das empresas.

Foucault nos ajuda a entender este cenário escolar do século XVIII, ao mostrar que a arquitetura e a organização do espaço escolar também sofreram como todas as instituições da época influências militares, com forte influência das táticas e técnicas disciplinares na disposição do mobiliário e agrupamento dos alunos. Segundo ele, depois de 1762, o espaço escolar se desdobra com a organização da classe homogênea colocando todos os alunos no mesmo espaço, uns sob os olhares dos outros. A organização de fileiras começou a redefinir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar pela disciplina das filas, com isso os alunos eram agrupados para todas as atividades escolares, nos corredores, nos pátios, nos exames etc.

Desse modo, criaram-se estratégias disciplinares⁵⁰ para a vigilância e controle dos alunos dentro e fora da classe. Algo que foi identificado pelo filósofo como aperfeiçoamento

⁵⁰ Não queremos dizer que tais estratégias tenham surgido apenas no século XVIII com as escolas públicas, pois estas já existiam desde a Antiguidade nas Ágoras, nos Teatros e na Idade Média nos Mosteiros, mas sabe-se, de acordo com as pistas de Foucault, que somente a partir do século XVIII, o homem passou a ser estudado (ciências do homem) e, por conseguinte, esta noção de poder disciplinar deixa de atingir o corpo individual para dominar e assujeitar o corpo social.

dos fundamentos disciplinares militares, cujas práticas até hoje ainda permeiam o cenário escolar, mesmo nas universidades.

Para Foucault, trata-se da demarcação de uma hierarquia que vem ganhando força no decorrer dos séculos, uma forma simples, econômica e eficaz de disciplinarizar os corpos para educá-los. Não é à toa que a própria prática da educação trouxe consigo as recompensas que foram a troca de favores, que começam, e, geral, dentro do seio familiar e evoluem nas escolas e interpelam toda a vida subjetivando o sujeito que para se educar, ele precisa sacrificar algo, este sacrifício que também confere, a nosso ver, o caráter árduo do ato de se educar.

As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares”, as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (FOUCAULT, 2012d, p. 142-143).

Sem sombra de dúvida, estabeleceu-se um empreendimento inteligente e muito coercitivo: ambientes de obediência. Esses ambientes possuem características sutis que, para um leigo, não teria nenhuma perversidade, mas se olhados com atenção críticos e se compararmos, por exemplo, os ambientes escolares aos ambientes militares, penitenciários e hospitalares, chegaremos a mesma conclusão de Foucault: são espaços arquitetados para docilizar e adestrar os corpos, dando-lhes benefícios em contrapartida.

Percebe-se, entretanto, que tais instituições já estavam ancoradas a nova ordem social burguesa que, por meio da disciplinarização, consagrou suas técnicas e táticas de docilidade, assujeitamento e controle. Foucault destacou que o século XVIII sagrou o coroamento da relação de poder sobre os corpos, como é possível ver em suas obras ao aprofundar a investigação sobre como as tecnologias do poder avançaram para outros conceitos teóricos pertinentes a este estudo: biopoder (poder disciplinar e biopolítica) e governamentalidade.

Neste momento histórico, o Estado já estava assumindo papéis diversos na sociedade, sua tarefa agora era criar discursos utilitaristas para convencer de uma vez por todas que a sociedade estava desamparada e precisava de cuidados. Para fazer a sociedade acreditar que ela estava desamparada e carente de cuidados foi necessário conferir ao Estado o caráter salvacionista das problemáticas sociais que, via instituições, já se teriam avanços *com* e *para* a sociedade.

A própria terminologia aluno (do latim *alumnus, alumni*) designa alguém que precisa ser cuidado, nutrido e alimentado de conhecimentos por alguém. Contudo, a educação era apenas um dos elementos que figuravam a problemática social do século XVIII, as epidemias sociais, a ausência de cuidados, o desemprego, fizeram proliferar as instituições filantrópicas que se propunham a atingir fins múltiplos, dentre eles, “distribuição de víveres, vestuário, recolhimento de crianças abandonadas, educação elementar e proselitismo moral, abertura de ateliês e oficinas, eventualmente vigilância e sanções de elementos instáveis ou perturbadores (FOUCAULT, 2012b, p. 195)”.

Este fenômeno recebeu uma atenção maior de Foucault, já que tal tática fez parte de uma hábil estratégia de afastar ou isolar aquelas pessoas que eram ociosas e ofereciam algum risco para a sociedade. Para o filósofo, operou-se uma estratificação maior da população com suas devidas distinções, por exemplo, criaram-se modelos e categorias de formas de viver no qual o *ócio* sempre fora algo temeroso e preocupante. As instituições de caridade se ocupavam de “acolher” os sujeitos que, de alguma forma ofereciam medo para a sociedade, devido suas condutas serem aversivas a boa moral.

Essa discursividade foi muito importante para atribuir ao Estado a preocupação e obrigação com o bem-estar da população em geral, conferindo-lhe o poder político-social, ou seja, governamentalizando o Estado Moderno. Dentre suas “preocupações” estava a Educação, que estava a cargo da igreja e era considerada um artigo de luxo e privilégio para os nobres e detentores do capital. À medida que a Educação deixa de ser privada e passa a ser pública, sua tutela volta-se para o poder estatal, o qual decidirá suas legislações e aplicações.

Nas palavras de Foucault, o ócio tornou-se o álibi para a salvaguarda da população pelo Estado, pois foi preciso tornar a pobreza útil, aliviando seu peso para o resto da sociedade. Elucidamos este procedimento trazendo a reflexão de Foucault acerca dessa problemática

[...] como fazer trabalhar os pobres, como transformá-los em mão-de-obra útil; mas também como assegurar o autofinanciamento pelos menos ricos de sua própria doença e de sua capacidade transitória ou definitiva de trabalhar; ou ainda como tornar lucrativas a curto ou a longo prazo as despesas com a instrução de crianças abandonadas e dos órfãos (FOUCAULT, 2012b, p. 196).

Essa desculpa caiu bem aos olhos do Estado que precisava naquele momento ‘acolher’ de uma vez por todas a população, solucionar suas mazelas por meio de tecnologias

disciplinares individualizadoras, bem como investir maciçamente em propaganda política, no contexto de gestão totalizante da vida, na biopolítica. Delineou-se a decomposição utilitária da pobreza relacionada aos meios de produção econômicos, aos aspectos culturais, sociais, subjetivantes e históricos. Ressaltamos que, aliada a outras demandas de bem-estar social como a Saúde, a Educação incorpora-se também aos objetivos essenciais do poder político, pois não se trata mais de operar apenas com os mais pobres e necessitados, há de se atingir todo o tecido social.

Ao refletir sobre o surgimento da escola moderna, Veiga-Neto (2008) afirma que a mesma tornou-se o *locus* social onde se concentra a parte mais expressiva da criação, da circulação e da distribuição de saberes. Tornou-se também corresponsável⁵¹ pela construção da sociedade disciplinar da forma mais economicamente possível, não que se tenham feitos altos investimentos para a criação de instituições escolares, mas tais investimentos foram irrisórios perante os retornos obtidos, já que as escolas e a Educação continuam sendo a dobradiça necessária para políticas de assujeitamento, dentre elas o PARFOR como discutiremos mais adiante.

Apesar de as escolas terem sido fundadas na Europa desde meados do século XV sob a regulação da igreja, foi somente entre os séculos XV e XVIII que, conforme afirma Saviani (2009), essas instituições se expandiram para formar professores. Mas, para que possamos entender melhor essa transição, necessitamos lembrar suas bases políticas e intelectuais.

Não podemos esquecer o movimento intelectual que suplantou isso: o Iluminismo que, sob forte atravessamento dos escritos de Jacques Rousseau (1995), que em sua obra *Emílio ou Da Educação*, já apontava para o papel do governo para subsidiar os interesses coletivos, assim como mencionava a importância da Educação para o desenvolvimento cultural e social do indivíduo: “nascemos fracos, precisamos de forças, nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos ao adulto, é-nos dado pela educação” (ROUSSEAU, 1995, p. 10).

Data de 1763 a publicação do *Essai d'éducation nationale* do ministro da Bretanha Louis-René Caradeuc de La Chalotais, criticando de maneira veemente a educação jesuítica e

⁵¹ Juntamente com outras instituições como fábricas, hospitais, quartéis e prisões, as escolas contribuíram significativamente para que o poder disciplinar, bem como suas tecnologias disciplinares criassem a sociedade disciplinar.

propondo uma educação pública nacional reafirmando a supremacia do Estado no bem público e na honra da nação, sem assinalar em nenhum momento que a educação deveria ser igualitária, ao contrário, ela deveria servir primeiramente às demandas do Estado.

Essas formulações impactaram sobremaneira o cenário político de uma época inflamada por revoluções, tais como a Revolução Francesa e a Burguesa, que promoveram uma cisão de interesses pela Educação. À igreja cabia o ensino das leis divinas e ao Estado competia o ensino da moral e ambas consolidariam a educação pública com matizes e discursos populares. Desde esse momento já se tratava a Educação como mercadoria e como instrumento necessário para a consolidação política e o projeto ‘inovador’ desenvolvimentista na Europa.

Porém, a consolidação da educação pública nacional ocorreu somente ao longo do século XIX com o objetivo de formar cidadãos e com base em um currículo predominantemente cívico e elementar. Esses ideais aliados aos apontados pelas revoluções da época tornaram-se o argumento necessário para um projeto de educação popular, voltada para o povo e para o desenvolvimento da sociedade. Não foi à toa que grandes expoentes da Revolução Francesa, como Robespierre, Danton, Mirabeau, ocuparam-se com os interesses educacionais.

No estudo intitulado *História da Educação e da Pedagogia*, Luzuriaga (1983) destaca o papel que Mirabeau teve na defesa de uma educação pública. Na fase da Assembleia Constituinte, Mirabeau elaborou discursos acerca do princípio da liberdade de ensino para os mestres. Elaborou também o Plano de Educação Nacional que previa a constituição dos níveis de ensino: a) as Escolas Primárias constituiriam o primeiro grau; b) o Liceu Nacional seria o segundo grau; e c) a Academia Nacional formaria o terceiro grau.

Todavia, a preocupação de Mirabeau não pregava o laicismo ou a neutralidade religiosa, nem o ensino primário gratuito ou obrigatório. Suas intenções voltavam-se apenas para a centralidade do poder de decisão dos problemas educacionais para o Estado como legislador e executor da Educação, sem interferir, de fato, no ensino. Sua opinião era estratégica, pois se o Estado interferisse na gestão ou implementação do ensino, suas autoridades governamentais seriam pressionadas a manter um diálogo constante e próximo com o povo para satisfazer seus anseios, uma verdadeira contradição para uma proposta liberal.

Vale destacar que nesse momento histórico foi com a promulgação da Constituição de 1791 que proclamou a Educação como preocupação nacional e germinou três princípios

fundamentais para a educação pública contemporânea: a universalidade, a gratuidade e a criação de instituições públicas.

Inspirada nos ideais iluministas que concebiam a Educação “como o grau máximo da razão humana (LUZURIAGA, 1983, p. 150-151)” destaca os princípios consagrados por este ideal que influenciaram (e ainda influencia) o século XVIII, considerado o século pedagógico por excelência:

- a) Desenvolvimento da educação estatal;
- b) Início da educação nacional, da educação para o povo e pelo povo ou por seus representantes políticos;
- c) Princípio da educação universal, gratuita e obrigatória no grau da escola primária;
- d) Início da educação laica, com a substituição do religioso pela instrução moral e cívica;
- e) Organização da instrução pública em unidade orgânica, desde a escola primária até a universidade;
- f) Acentuação do espírito cosmopolita e universalista da educação, o qual une pensadores e educadores de todo país;
- g) Primazia da razão, crença no poder racional e na vida dos indivíduos e dos povos;
- h) Reconhecimento da natureza e da intuição na educação.

Várias propostas surgiram para distanciar cada vez mais a Educação de suas veias religiosas, aproximando-a do Estado, mas somente no século XX se consolidou, na França, o princípio de educação pública, estatal e nacional idealizado desde o século VXII.

Como já foi dito, outro divisor de águas que inflamou a destituição do poderio clérigo da educação e que consolidou as bases da sociedade burguesa foi a mudança da escola religiosa para a escola laica no século XVIII. Contudo, tal fato fincou o liberalismo na educação, transportando a tutela da Educação que até então era da Igreja para o Estado, fato conhecido como a gênese da educação pública, nacional e estatal.

Diversos autores consideram este momento crítico por tutelar a Educação ao Estado, dentre eles, podemos destacar Nóvoa (1992) que desenvolveu um estudo histórico significativo de como se deu essa transição e como isso foi providencial para que se instaurasse o assujeitamento dos professores e uma interrogação de subjetividades instauradas que os acompanha até os dias atuais.

De acordo com o referido autor, o processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da igreja)

por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores da profissão docente. Isto representou apenas uma mudança de responsabilidades sem, contudo, contribuir de modo significativo para uma maior valoração da Educação e dos profissionais que dela fazem parte.

Historicamente, nota-se que a profissão docente encontra dificuldades para fincar sua identidade, haja vista que a mesma atrelada à vocação passou por vários papéis desde o substituto do membro da família até o papel do religioso (padre ou freira) que deve subservir a Deus, já que a função docente teve sua gênese no seio das congregações religiosas, desenvolvida inicialmente de forma secundária e leiga com o objetivo de cumprir com os ideais da igreja⁵².

Nessa época e durante muitos anos, a educação escolar fora restrita a uma pequena parcela da população, aos filhos e filhas de ricos e nobres, cabendo a Igreja educá-los. Via de regra, os professores eram padres ou leigos que dominavam a língua, a oratória e o cálculo, mas alguns estudos já apontam que a formação de professores já era uma preocupação da Igreja desde o século XV, porém somente a partir do século XVI, esta prática ganhou mais força com currículos definidos e orientados para os mandamentos da Igreja Católica.

É importante ressaltar o papel que o currículo desde o início exerce no cumprimento desses objetivos, em uma relação de saber que priorizava e supervalorizava os conhecimentos religiosos, bem como as relações de poder (moral) e os modos de subjetivação na formação dos indivíduos.

Com o reconhecimento do ofício de professor no século XVIII pelo Estado, expandiram-se os cursos de formação de professores, pois naquele período já se vislumbrava o papel político que este profissional tinha para consolidar os ideários de qualquer nação, devido aos projetos e finalidades sociais de que são portadores. Neste momento, a escola passou a ser o *locus* do saber e, por consequência, do poder, pois todas as camadas da população passariam, em tese, por ela, configurando-se assim não mais apenas como uma agência cultural, mas, sobretudo como agência política.

Entretanto, não podemos esquecer que paralelo a isto também aconteceram outros fatos históricos que – como menciona Nóvoa (1995) – contribuíram para uma ‘valorização’

⁵² Já se percebia a necessidade de fundar um corpo de saberes, normas e técnicas específicas da função docente, dentre elas a propagação dos mandamentos religiosos, formando corpos úteis e dóceis, capazes de crer na moral e na salvação por meio da fé.

da educação e da escola no século XVIII, tais como: a concepção de infância voltada para a proteção e para a correção; a imposição do controle do corpo e a interiorização progressiva de normas e da moral reiterando a necessidade da ação educativa; a instauração de uma nova ordem socioeconômica, o sistema capitalista; por fim, as novas conotações de leitura e de escrita que fizeram com que a sociedade comesse a buscar pela escolarização a ascensão social.

Este cenário, de acordo com o autor citado, foi propício para que a Educação galgasse desde já sua missão formadora a partir de um mundo dominado pela cultura escrita. Não podemos esquecer, também, que foi neste contexto que os meios de comunicação cresceram, ampliando e popularizando a informação e a escrita tomou papel de destaque e de poder na sociedade.

Simultaneamente a esse processo, desenvolveu-se a profissão docente, tendo em vista que a Educação já ocupava lugar de destaque. Por conseguinte, seria valorizado o profissional responsável pelo ensino das crianças, por dar-lhes sabedoria e discernimento para viver em um mundo ordenado e organizado. Em contrapartida, pesava sobre este profissional um conjunto de exigências, de normas e de valores morais presentes na docência até os nossos dias.

Assim, a docência passou por uma certa organização dividida em quatro etapas. A primeira diz respeito a esta atividade passar a ser concebida como um modo de vida de um grupo especializado – os professores; em segundo lugar, como ofício que precisava de uma licença ou diploma para o seu exercício; em terceiro lugar, para licenciar e diplomar também seria necessário à criação de instituições incumbidas de formar os professores; e por fim, a constituição de associações profissionais responsáveis pela consolidação do grupo e da profissão.

Dentre essas iniciativas, daremos ênfase à criação de instituições e cursos de formação de professores para ilustrar *como* e *o porquê* de o Magistério e a Pedagogia transformaram-se em ferramentas necessárias para o crescimento do poder, especialmente do poder disciplinar. Não podemos deixar de lado a utilização do Currículo como tática do biopoder para o assujeitamento e docilização dos corpos na sociedade liberal e neoliberal.

Nesse sentido, a proveniência da criação da profissão docente nasce em conjunto com a necessidade de criar, por meio do poder estatal, um corpo de funcionários públicos encarregados da árdua tarefa de transmissão de conhecimentos. Assim, ao elevar a supremacia do professorado para o “progresso” da sociedade, surgem as Escolas Normais,

perspicácia do Estado governamentalizado para controlar, docilizar e adestrar indivíduos a partir de um currículo tecnicista, legalista e moralista, cujo ideal maior era a servidão ao novo sistema.

4.2 DA ESTATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CENÁRIOS BRASILEIROS

Atualmente, a temática formação de professores tem sido algo polêmico e preocupante. Polêmico porque as novas políticas educacionais em sua maioria perpassam pela formação de professores dada sua complexidade e entaves da formação de subjetividades e políticos; e preocupante posto que esta tem sido uma área que pouco tem avançado no que diz respeito a novas proposições acerca do perfil do professor contemporâneo, ficando atolada em um discurso circular.

Ao refletirmos sobre sua distribuição na história, vale lembrar que as políticas de formação de professores são relativamente novas no cenário brasileiro com emergência há mais ou menos quarenta anos. Conforme Freitas (2004), as políticas educacionais, em particular no campo da formação de professores em nosso país, situam-se nas reformas educativas que se desenvolvem na América Latina desde o final da década de 1970, em resposta à crise do capitalismo e tem como propósito ajustar o campo de políticas educacionais ao processo de reestruturação produtiva no Brasil.

Embora sua força enquanto campo de discussão tenha sido impulsionada na década de 70, a preocupação já existia há um bom tempo tanto que em registros da 2ª guerra mundial é possível observar que a inspiração do ideário iluminista com vistas à consolidação do Estado republicano começou a veicular o discurso de que a instrução pública deveria ser “direito de todos e dever do Estado”, discurso que se arraigou na formação de professores até os dias atuais.

Vale destacar que tal discurso foi influenciado pelo modelo europeu da época e muito vinculado ao projeto de modernização nacional, fazendo com que a educação se tornasse peça chave para a uma política de valorização humana visando o desenvolvimento nacional, com destaque para o Estado de São Paulo que desde a década de 30 já passava pela ascensão econômica nacional pela produção cafeeira e, por conseguinte, pela criação e

expansão de grupos escolares. Não à toa este ano é considerado por muitos pesquisadores como decisivo para outra mudança social e política no país, a consolidação do capitalismo.

Desde esse período, novos rumores passam a desenhar a história brasileira, uma fase crítica evidenciada por crises em vários setores dentre eles a educação que não estava dando conta de acompanhar e alavancar o crescimento social. Incumbida de cumprir o seu papel “social”, a escola é convocada para consolidar o projeto desenvolvimentista econômico calcado em bases morais, cívicas e instrumentais para garantir a ordem e progresso do país.

De acordo com os dados históricos, percebemos que desde sua gênese a escola é permanentemente reinventada de acordo com projetos políticos e econômicos, visto que no século XVII, quando ocorre sua estatização, ela emerge como instituição estratégica para a consolidação de práticas de governo, como artefato da biopolítica.

Na esteira de Foucault, acreditamos que ao serem incorporadas como elementos da modernidade, a escola e a educação configuram-se como cartão de visita para as práticas disciplinares de esquadramento do poder-saber. Veremos nesse breve histórico as instituições escolares, bem como a própria Pedagogia sempre foram tecnologias úteis e eficazes para o assujeitamento de sujeitos. Esta reflexão está bem nítida no curso *A hermenêutica do sujeito*, em que Foucault ilustra como essas práticas já acontecem desde a Grécia antiga quando Platão em seus escritos já denunciava como a Pedagogia era necessária para os fazeres político e para o aprimoramento das tecnologias de poder-saber.

Em alguns trechos, o filósofo reflete sobre o problema da pedagogia e retoma o pensamento para a Educação ateniense e espartana descrevendo suas especificidades, destacando como cada cidade-estado concebia sua própria educação. No caso de Esparta, esta se encontrava privilegiada nos diálogos socráticos destacando, sobretudo seus aspectos de rigor com apelo para a coletividade. Mas Foucault também não deixa de apontar como em Atenas o amor e erotismo entre homens e rapazes também era uma tarefa pedagógica.

Os homens adultos assediam os jovens enquanto estão no esplendor de sua juventude. Mas os abandonam quando estão naquela idade crítica em que, precisamente, tendo já saído da infância e se desvencilhado da direção e das lições dos mestres de escola, necessitariam de um guia para se formar nessa coisa outra, nova, para a qual não foram de modo algum formados por seu mestre: o exercício da política (FOUCAULT, 2010e, p. 42).

Nesse momento, Foucault nos impulsiona a pensar como a capacidade política transversaliza as práticas de si, desde a antiguidade, isto é, não há nenhuma novidade nisso, porém naquela época – diferente do que ocorre hoje – essas práticas eram ritos de passagem com maior apelo pedagógico do que moral. Hoje somos subjetivados a censurar e desqualificar tudo que tem relação direta com o erotismo e a sexualidade e o próprio sentido pedagógico há muito deixou de serem experiências prazerosas para serem disciplinamento.

Em nossos dias, os valores morais sobrepõem os políticos, já que a própria educação produz e reproduz práticas de normalização do sujeito a partir de verdades preestabelecidas no campo da moral, esquecendo-se e anulando a política e a ética. Nesse ponto, nenhuma instituição tem sido tão eficaz como o sistema educacional, o qual vem fabricando novos sujeitos com retoques de moralidade e racismo.

E isto segue com muita força no campo educacional e não sem motivo que as Escolas Normais foram, por um bom tempo, idealizadas como berço da formação de professores, em nível mundial. Sabe-se que desde sua gênese, as escolas normais possuíam um duplo papel social: formar professoras para a propagação dos deveres morais da sociedade, bem como preparar as normalistas para bem servir a sociedade com seus votos de ternura e doçura.

Impulsionadas no século XIX pelo século da pedagogia, a educação tornou-se um valor social importante para o projeto de crescimento social e cultural e mais do que isso como ponte para o tão propalado desenvolvimento econômico e social. Ao olharmos para a história da educação brasileira, percebemos como a educação foi se readaptando aos interesses sociais, transformando-se em uma fábrica de subjetividades e verdades legitimadas pelos sistemas de poder.

De acordo com Saviani (2009), a primeira instituição denominada de Escola Normal foi proposta pela convenção em 1794 e instalada em Paris em 1795. Porém, houve a distinção de Escola Normal Superior destinada para formar professores secundários e Escola Normal Primária para preparar os professores para o ensino primário. Napoleão, ao conquistar parte da Itália, fundou, em 1802, a Escola Normal de Pisa aos moldes estruturais e curriculares da Escola Normal Superior de Paris.

Logo, disseminaram as Escolas Normais pela Europa, incluindo países como a Alemanha, Inglaterra atravessando o continente e chegando até nos Estados Unidos. Era o

auge do projeto liberal no final do século XVIII e início do século XIX com fortes marcas ‘educativas’, colocando a Educação e a escola como valores dessa nova sociedade.

Desde sua criação até sua expansão, essas escolas estavam diretamente vinculada à implementação da instrução primária, adjetivo utilizado para o *locus* do treino das habilidades de saber ouvir, respeitar e jamais duvidar da supremacia do professor, profissional que, nesta época, substituía a autoridade dos pais na educação das crianças. Assim, temos os pilares da escola pública moderna: a escola primária e a escola normal, ambas conectadas pelos ideários liberais de sociedade e pela concretização do projeto capitalista.

As escolas normais representam uma conquista importante do professorado, que não mais deixará de bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria no nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o “velho” mestre-escola é definitivamente substituído pelo “novo” professor de instrução primária (NÓVOA, 1995, p. 18).

Sem dúvida, as instituições formadoras de professores, em especial as escolas normais, foram protagonistas na produção e reprodução do corpo de saberes e normatização da profissão docente, desempenhando papel fundamental na consolidação e reconhecimento dos conhecimentos pedagógicos, projetando a profissão docente no meio social.

Porém, atrelado ao *status* social, também cresceu a indefinição do seu marco, pois os professores até o final do século XIX eram vistos como sujeitos encaixados em diversas situações: não eram burgueses, pois detinham apenas o capital intelectual, o que os afastava do povo, todavia não eram considerados intelectuais, mas detinham um bom repertório de conhecimentos.

Essas situações acentuam-se com a feminização do professorado na virada do referido século. Isto também ocasionou um novo dilema na figura do professor que no início era representada por homens, mas que por modificações e convenções sociais foi transferida para a figura feminina, pois com a inserção da mulher na educação e profissionalidade houve a necessidade de enquadrá-la em uma profissão de prestígio e assujeitamento social.

No Brasil, as Escolas Normais chegaram somente após a Independência, inflamadas pelos discursos e apelos populares, dentre eles, a organização da instrução popular. Sabemos, entretanto, que desde a época colonial não havia preocupação direta com a formação de professores, porque quem dominava a Educação naquele período eram os jesuítas com seus

colégios e igrejas. Somente *a posteriori*, com as reformas pombalinas que implantaram as aulas régias, a Educação e os professores foram citados em Lei, mais precisamente com a criação da Lei das Escolas de Primeiras Letras. Isso sugeriu evidentemente a criação de um *locus* para a formação deste professor: surge de fato e de direito a Escola Normal Brasileira.

De acordo com Villela (1992), a primeira Escola Normal Brasileira foi criada em Niterói/RJ, no ano de 1835, com o objetivo de formar professores para atuar, por meio de concursos públicos no magistério de ensino primário e ensino secundário. Esta escola, também denominada de Escola do Município da Corte, fomentou em várias províncias brasileiras a criação de suas Escolas Normais, momento este muito marcado por movimentos políticos, econômicos e sociais que refletiram no Currículo desde professor que deveria dominar muito bem os conteúdos a serem ministrados, deveria ter a vocação para ensinar, um dom quase celestial para cumprir seus afazeres pedagógicos da época.

Inicialmente, o cargo de professor foi ocupado por homens tal como o modelo europeu, porém, aos poucos, nas escolas normais, as vagas foram preenchidas por mulheres que faziam da formação de professora uma preparação para o casamento e maternidade. Sendo assim, foi no século XX que no Brasil houve a expansão das escolas normais nas principais capitais como Rio de Janeiro, São Paulo, Salvador e Porto Alegre.

No estado do Pará, data-se que a primeira Escola Normal foi fundada através da Lei nº 669 de 13 de abril de 1871, com o objetivo de formar professores para lecionarem na instrução primária da Província do Grão Pará. De acordo com Souza (1972) em sua obra “Apontamentos para História do Instituto de Educação do Pará” a inauguração da Escola ocorreu no dia 3 de maio de 1871 como acontecimento marcante na província com cerimônia solene e festiva.

A Escola Normal foi instalada em dois prédios de instituições de ensino já existentes na cidade: no Colégio Nossa Senhora do Amparo, instituição responsável para acolher meninas desvalidas e lhes oferecia o ensino primário, e no Liceu Paraense que era a principal instituição de ensino secundário da época.

O currículo era diversificado com aulas teóricas e aulas práticas que ocorriam a partir do segundo ano nas escolas anexas das instituições. Sua duração era de três anos e esse modelo curricular estava em compasso com as Escolas Normais brasileiras de outros estados, modelo que vigorou até o século XX em todo país.

Neste período também ocorreu mudanças significativas e cruciais para a formação docente. Na década de 1930, as especializações pedagógicas surgiram de forma concomitante

com o aumento dos grupos escolares, como medida fragilizadora da função docente, instaurando um hiato entre o trabalho técnico em educação e a docência, algo que perdura até os dias de hoje. Esta foi uma forma de cindir o trabalho docente, isto é, de fincar uma ruptura identitária na docência para que a mesma torna-se frágil e alvo de políticas paliativas em ‘prol’ da sociedade e do povo.

Em virtude disso, surgem os livros didáticos, os manuais de ensino no Brasil que transformaram de novo a profissão docente em repasse de conhecimentos que poderia ser realizada por qualquer pessoa que apresentasse boa aparência, saúde e caligrafia digna de um bom professor.

Ademais, com o aumento populacional também ocasionado pela recepção de estrangeiros que vinham para o Brasil fugindo das guerras que assolaram o mundo na primeira metade do século XX, houve a necessidade de se expandir a Educação para a preparação e ‘formação’ dos cidadãos brasileiros, fazendo aparecer as escolas privadas com o objetivo de alavancar a Educação no país.

Em seus estudos, Nunes (2001) destaca que a ausência de uma política educacional clara e disciplinadora da crescente iniciativa particular abriu desordenadamente as Escolas Normais, foi em boa parte responsável pela sua deterioração, tendo em vista que naquela época predominava as práticas coronelistas e clientelistas que faziam do cargo público um acordo de cavalheiros entre governo e seus correligionários, conferindo para a profissão docente o trampolim para o ingresso no serviço público.

Essas práticas tornaram-se tão evidentes e descaradas que nos anos 1950 houve uma mobilização para maiores cuidados com a admissão, preparação e engajamento da profissão docente. Foi neste contexto que se iniciaram campanhas de aperfeiçoamento de professores secundários financiadas pelo governo federal⁵³.

Ocorre o apogeu dessas escolas na década de 1960, quando as Normalistas tornaram-se o modelo de mulher brasileira e as escolas confessionais também se tornaram referência nessa formação sempre atrelando à docência aos votos religiosos e cristãos.

Em 1970, com as reformas educacionais, os Institutos de Educação se consolidam, tornando-se o *locus* da formação docente para o ensino primário, ao mesmo tempo, referência da Educação Moral e Cívica, marcada por um currículo metódico e sistemático. Dessas reformas, desenhou-se o perfil do professor que poderia ser feita através de uma formação

⁵³ Cf. Nunes (2005).

de segundo grau para formar o professor polivalente em três anos; uma formação em licenciatura curta mais estudos adicionais para habilitá-lo para o ensino primário até a sexta série do primeiro grau; e uma licenciatura plena para habilitá-lo para trabalhar nas últimas séries do segundo grau e atuar também no exercício do magistério.

Na década de 1980, os cursos normais foram pouco a pouco se transformando em habilitações técnicas do segundo grau, descaracterizando o foco direto na formação docente. Já na década subsequente, os Institutos de Educação foram descaracterizados, transformando-se em escolas de educação geral, conferindo às universidades a função de formação de professores. Nesta época, aconteceu o declínio das Escolas Normais e a dissolução do projeto moderno de formação de professores que, por força da Lei nº 9394/96, extinguiu em doses homeopáticas os cursos de formação de professores no ensino médio no país.

Em sua Tese, Nunes (2000) traça um debate acerca da formação de professores no final do século XX, destacando que a extinção dos Cursos Normais foi o escape do Ministério da Educação (MEC) para resgatar a imagem e o prestígio profissional e social da profissão docente pela exigência desta formação. Acreditava-se que exigindo uma certificação de nível superior iria se garantir uma melhor remuneração e, com isso, um trabalho docente mais “qualificado”.

Todavia, o que acompanhamos foi mais um descaso para com a Educação e o reforço de um discurso secular – o da Qualificação - que aprisionou os professores no seu próprio dever profissional, delegando a este profissional, pelas táticas sublimes de poder, o sucesso ou insucesso educacional.

Tratou-se de uma estratégia que vinculou de uma vez por todas o discurso de que a “qualidade da educação” dependia totalmente (e tão somente) da “qualidade dos professores”. Este discurso que ganhou força – que até os dias de hoje – e move as políticas educacionais internacionais e nacionais, constituído historicamente por um campo de forças, de interesses que distanciam cada vez mais a Educação de seus reais objetivos políticos e sociais de garantir ao menos a cidadania da sociedade.

4.2.1 Movimentos de formação de professores no contexto das reformas educacionais: a performance da ANFOPE

Como já dissemos, a repercussão sobre a formação de professores no Brasil ganhou força na década de 1970, momento este que também havia um descontentamento quase geral acerca das práticas de repressão e censura promovida pela ditadura militar. Nesse cenário, surgiram os movimentos de educadores que insatisfeitos pelas defasagens educacionais iniciaram uma luta pela democratização da educação compassada com os apelos nacionais de uma sociedade democrática.

Daremos ênfase à atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), dada sua inserção política e social nos rumores da educação e da formação de professores no país, a partir da mobilização de educadores do país e produção de “verdades” que foram determinantes para a redefinição do professor, do pedagogo, de seu currículo de formação e de sua atuação social.

É importante salientar que nosso intento não é ignorar o papel e atuação da referida instituição na reivindicação de uma política nacional de formação de professores, mas investigar o que suas práticas instituídas nos dizem sobre as relações de saber-poder imbricadas nesse processo decisivo na política educacional como um todo.

Sua origem está ligada à composição do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, criado em 02 de abril de 1980 durante a 1ª Conferência Brasileira de Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Em seguida, transformou-se na Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARFCE) em Belo Horizonte no ano de 1983, até se configurar como ANFOPE no ano de 1990 durante a ocasião do 5ª Encontro Nacional.

Ao investigarmos os documentos produzidos pela ANFOPE, desde sua criação imperam os seguintes objetivos:

- a) Congregar pessoas e instituições interessadas na questão da formação do profissional da educação, integrantes do Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação, para uma reflexão crítica de suas práticas.

- b) Defender as reivindicações destas instituições no tocante à formação dos profissionais da educação, em articulação com as demais entidades da área educacional.
- c) Incentivar e fortalecer a criação de Comissões Estaduais destinadas a examinar criticamente a questão da formação do profissional da educação em seus respectivos estados.
- d) Defender a educação enquanto um bem público e uma política educacional que atenda às necessidades populares, na luta pela democracia e pelos interesses da sociedade brasileira.
- e) Gerar conhecimento, socializar experiências, acompanhar e mobilizar as pessoas e instituições formadoras dos profissionais da educação, nos termos dos princípios defendidos historicamente pelo Movimento Pró-Formação do Educador, representado até 1990 pela CONARCFE, e expresso nos Documentos Finais dos cinco encontros nacionais realizados entre 1983 e 1990.
- f) Articular-se a outras associações e entidades que têm preocupações semelhantes, no desenvolvimento de ações comuns.

Como podemos notar, são metas e objetivos ambiciosos sublinhados pelo desejo de articular-se a outras entidades para propagar o discurso e práticas em nome do bem comum para os professores, já que uma de suas reivindicações iniciais centra-se na parceria com as universidades para a definição de um currículo mínimo.

Batizada como Base Comum Nacional, este discurso passou a ser a bandeira de luta da ANFOPE, a qual foi “levantada” com a publicação do documento final da III Congresso Brasileiro de Educação (CBE) de Niterói no ano de 1984. Tal documento fecundou novas discussões e proposições para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todos os cursos de formação de professores no país, sobretudo, para a Pedagogia que naquele momento histórico estava em mais uma de suas reformulações curriculares acerca da formação do especialista ou do docente⁵⁴.

Vale a pena destacar algumas séries discursivas contidas no documento idealizador da Base Comum Nacional, tais como: “seria a garantia de uma prática nacional de todos os educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação”; “o educador deve intervir de modo crítico, consciente e comprometido”; “a Base Comum Nacional é uma diretriz que envolve uma concepção básica de formação do educador e que se concretiza através de um corpo de conhecimento fundamental (CBE, 1984)”.

⁵⁴ Esse tema será melhor discutido no item a seguir.

Lembra-nos Foucault na *Arqueologia do Saber* que esses tipos de discursos dão lugar a certas organizações de conceitos, isto é, a reagrupamentos de objetos que formam segundo seu grau de coerência, rigor e estabilidade, temas ou teorias. Foi o que aconteceu nesse momento histórico da formação de professores o discurso da Base Comum Nacional juntamente com outros descritos a seguir, consubstanciaram-se em estratégias de objetivação e subjetivação dos educadores.

Assim, ao analisarmos o documento o que nos chama a atenção de imediato são as prescrições contidas no mesmo, algo preponderante nos documentos em Educação, que nos levam a questionar que saberes e poderes definiram esta relação de saber-poder, isto é, quais saberes foram norteadores na formulação do documento? Somos levados a crer que de acordo com o momento histórico de luta pela democratização brasileira na década de 1980, que os postulados marxistas rechearam os documentos da ANFOPE, mas é interessante que, passados quase trinta anos, os discursos pouco se modificaram, permanecem atrelados ao apelo da *conscientização, dever e compromisso com a docência* e com a tentativa de homogeneizar a base da formação do educador, algo questionável nos tempos atuais, tendo em vista que cada vez mais novas demandas, conhecimentos e saberes transversalizam a formação do professor na contemporaneidade.

O que a ANFOPE defendia na época era que a diversidade de currículo na formação de professores fragilizava e, de certo modo, degradava a formação dos profissionais da educação, discursos imediatamente absorvidos pelos movimentos de base nas universidades que também utilizaram essa estratégia para reformular seus cursos de licenciatura, inclusive o curso de Pedagogia, que na UFPA no final dos anos 1990 já denunciava uma briga política e partidária em relação à determinação de um perfil para a formação do Pedagogo consoante as mudanças ditadas pela LDB nº 9394/96.

Com base nessas informações já é possível perceber o lugar que a ANFOPE foi ocupando no cenário nacional, pois, na década de 1980, nenhuma entidade alcançou tamanha força de mobilização para a criação de políticas públicas educacionais e tanta inserção nos debates governamentais, visto que, em quase todas as diretrizes da educação nacional, a ANFOPE teve sua participação como mentora intelectual, com destaque para as reformulações do Curso de Pedagogia.

Apesar de a ANFOPE, desde sua criação, destacar que é “uma entidade científica, civil, sem fins lucrativos, sem caráter religioso e político-partidário” sempre fora dominada

por partidos políticos que utilizaram tanto esse momento histórico quanto a força da associação para espalhar e legitimar suas verdades como a única saída para a Educação até hoje.

Não obstante foi o que aconteceu com a Universidade Federal do Pará que em sua adesão e participação na ANFOPE guiou-se muito mais para objetivos partidários que políticos, ocasionando a partidarização do movimento docente, ocasionando inclusive a desestimulação de docentes na participação dos movimentos de classe no interior da universidade. Como resultado dessas insatisfações, temos hoje na cena universitária da UFPA um racha entre as duas entidades que representam os seus docentes: a Associação de Docentes da UFPA (ADUFPA) e a Federação de Sindicatos de Professores de Instituições Federais do Ensino Superior (PROIFES).

Consideramos que a proliferação de movimentos de classe, ao invés de consolidar as lutas sociais junto ao governo e a sociedade, fragiliza cada vez mais a categoria, pulverizando as ações e demonstrando a grande dificuldade de diálogo e de aceitação da pluralidade de ideias no campo educacional, algo bastante vexatório para todos os formadores que teoricamente semeiam em suas práticas este discurso. Então, percebe-se que o mesmo discurso que garante à docência como espaço democrático e plural, também nos apunhala, pois o que temos acompanhado no espaço interno da universidade são lutas personalizadas que não tem contribuído para alavancar a discussão da formação e valorização do professor.

Todavia, o que os documentos apontam como objetivo maior da ANFOPE é “fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da Educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a essa finalidade” (ESTATUTO, 2009, Art. 1º, p. 59). Mas, as práticas têm trazido à baila certa inércia no campo da formação de professores, calcada em um conflito que se apoia na crítica total ao governo com poucas proposições, concentrando sua tarefa nas reivindicações retóricas partidaristas que geralmente são produzidas por correntes teóricas radicais que ainda não compreenderam que hoje temos outros cenários que a discussão radical não dá mais conta de explicar, muito menos de solucionar.

Aprendemos com Foucault, no seu curso *Soberania e disciplina*, ministrado no Collège de France em 14 de janeiro de 1976, que em uma sociedade como a nossa “existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas

relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso” (FOUCAULT, 2012b, p. 179).

No caso de um movimento nacional do porte da ANFOPE, podemos questionar que ambições e intencionalidades estão descritas nos discursos e práticas? Não é uma resposta simples, pois, para se ter uma ideia, a referida associação conta com 38 instituições de ensino e pesquisa do país, o que configura uma polissemia de discursos e intencionalidades. Todavia, com base nos documentos produzidos, principalmente pelo Documento Final do XVI Encontro Nacional da ANFOPE, realizado em Brasília no ano de 2012, podemos obter formações discursivas que apontam para um possível consenso⁵⁵ acerca da formação de professores no país.

Ao mesmo tempo, também encontramos pontos de difração desses discursos, localizando pontos de incompatibilidade como no caso da obrigatoriedade da formação em nível superior preconizada pela LDB nº 9394/96. Sabe-se o quão polêmico e tortuoso foi a extinção dos Cursos de Magistério do Ensino Médio, contudo, até hoje não se tem um consenso em relação a esta temática, mas a ANFOPE juntamente com as universidades tomaram para si essa discussão para fortalecer cada vez mais o curso de Pedagogia e licenciaturas.

Essas discussões foram determinantes para que a formação de professores e o currículo ficassem em evidência no Brasil, um período histórico de lutas internas nas próprias instituições de nível superior acerca dos saberes necessários para a formação do educador. Neste momento, outro discurso invade o cenário educacional e configura-se como novo modismo: o discurso das competências.

Esse discurso teve tanta força nas redefinições dos currículos que basta examinar os documentos produzidos no final da década de 1990 e início do ano 2000 tanto pelo MEC quanto pelas entidades não governamentais que iremos encontrar uma gama de enunciados que citam a *importância* das competências para a formação do professor e *quais* são indispensáveis no currículo de formação.

⁵⁵ Mesmo tendo um número considerável de membros e participantes, a ANFOPE, a nosso ver, não representa o conjunto de professores do país e suas reivindicações são muito bem situadas em campos de saber-poder específicos que não dão conta de expressar as multiplicidades de anseios.

Em seu ensaio intitulado “O discurso da crise da educação: crítica ao modelo das competências desde a epistemologia da educação”, Proença-Lopes e Zaremba (2013) apontam que as mudanças do mundo contemporâneo e o processo de reestruturação produtiva impactaram nos discursos que formularam as políticas públicas educacionais no final da década de 1990, tanto do Ministério da Educação (MEC) como de empresários e setores importantes da academia. Tais discursos por sua vez legitimaram que a pedagogia das competências fosse suplantada como modelo educacional com vistas ao desenvolvimento social e econômico do país.

Nesse sentido, os movimentos de professores também se apropriaram desse discurso, tanto que as reformulações dos cursos de formação de professores, especialmente de Pedagogia trazem marcas e incorporam “conceitos do mundo produtivo e do âmbito do trabalho [...] isso se deve, pelo fato de que o conhecimento adquiriu novos papéis, a partir de sua inclinação aos interesses do mundo produtivo” (PROENÇA-LOPES; ZAREMBA, 2013, p. 293).

Focando o mundo produtivo, percebemos na virada do milênio um interesse e uma preocupação voltados para as reformulações curriculares do Curso de Pedagogia, que por força das novas demandas e espaços de trabalho fragilizou, suprimiu e até excluiu disciplinas de fundamentos de Educação (Filosofia, Sociologia, Antropologia, História e Psicologia) para atender novos conhecimentos não mais voltados para o *pensar e refletir*, mas sim para o *saber fazer*, uma mudança impulsionada e legitimada pelas universidades com a finalidade de fincar novas competências para a formação de professores.

Seguindo Foucault em sua problemática da verdade, tornou-se importante analisar a produção histórica da verdade acerca da formação de professores conclamada pelos movimentos de educadores e legitimada pela academia. Tais verdades tornaram-se intocáveis e absolutamente necessárias para a crise pela qual os cursos de formação de professores enfrentavam na época e pela qual ainda não saíram.

Ao nos debruçarmos sobre essa problemática exercitamos com Foucault a constituição e articulação entre sujeitos e objetos mediante “modos de objetivação” e “modos de subjetivação”. Enfatizando de que modo as verdades produzidas pela ANFOPE tornaram-se historicamente saberes intocáveis e absolutos na formação de professores, bem como de que modo essa prática histórica fabricou sujeitos que até hoje seguem tais verdades.

4.2.2 Da formação especialista à generalista: a pedagogia na onda das “verdades”

De acordo com o dossiê formulado por Cambi (1999), o século XIX foi o século da Pedagogia por excelência, pois foi neste século que nasceu a Pedagogia Científica e Experimental, com a separação da Filosofia e a busca por um *status* epistemológico situado no contato com as ciências positivas (Sociologia, Antropologia, Psicologia Etnologia) que tratavam do homem e da sociedade, voltando seu olhar para os fatos.

Inclusive, foi no século XIX ferveram fatos e problemas sociais que levaram as ciências humanas a ganharem *status*, pois os mesmos se acentuaram e enxergou-se a necessidade de eles serem estudados, investigados e analisados por outros olhares mais subjetivos, algo que as ciências exatas não conseguiam mais explicar. Por conseguinte, a Pedagogia também foi impulsionada, pois destes fatos ou fenômenos sociais, observou-se um campo que ganhou destaque privilegiado: a Educação.

Os trabalhos da Sociologia da Educação, como os de Emile Durkheim, colocaram em evidência as relações observáveis entre os diversos componentes de um sistema educativo, como a ideologia que o orienta. Assim, a ‘ciência’ pedagógica deve refletir em torno desse estatuto social da educação e produzir um saber inerente a este objetivo: “A Pedagogia é uma “teoria prática”, que a psicologia, a sociologia, a história, unificadas em chave educativa, vêm fundar” (CAMBI, 1999, p. 499).

No final dos anos 1990, ocorreram, no âmbito pedagógico, tensões germinadas nos âmbitos político, social e cultural, correspondendo a uma fase de caracterizada pelo paradoxo entre burguesia e proletariado que ocasionara nos países europeus profundas convulsões e organização das lutas sociais em prol de melhores de condições de vida.

Na esfera cultural, pode-se dizer que neste período se organiza e se fortalece uma contracultura anti-positivista com a manifestação engajada de alguns intelectuais, principalmente os advindos da Alemanha com destaque para aquele que viria a alimentar todo o crepúsculo da atmosfera cultural: Frederich Nietzsche.

Com Nietzsche, houve um desmascaramento da Educação como uma atividade individual e autointuitiva, abalando a crença de que para se educar há que se ter a presença de outro(s) nesse processo. Além disso, o filósofo questionou ferozmente as concepções de verdade, bem e mal – muito utilizadas em educação até os dias de hoje. Para ele, o sistema

escolar adentra os alunos privilegiando o ensino moral, a padronização de comportamentos e ações boas ou ruins. Conforme suas teses, ele deixa claro que o papel da Educação seria o de refletir sobre os modos de vida, pois estes inspiram as maneiras de pensar, bem como os modos de pensar também criam os modos de viver.

As contribuições de Nietzsche e de outros intelectuais da época foram marcadas pelo questionamento da Educação como artefato social e político, visto que esses pensamentos também foram idealizadores de novas formas de fazer e pensar os cursos de formação de professores, agora incorporados às universidades.

Somando-se a isto, no século XIX, a expansão escolar acentuou-se em função da explosão demográfica e social, assim como a procura pela escolarização e instrução é motivada por um sentimento de superioridade e de maior conhecimento e informação, já que a população exigia uma formação mais longa e especializada aos professores.

O movimento da Escola Nova provocou mudanças na educação resgatando de certa forma seu 'entusiasmo perdido', porque naquele momento histórico a Educação e a docência passaram a ser vistas como alvo para o crescimento social, demarcando o momento propício para a criação do Curso Superior no Brasil.

Neste contexto, surge o primeiro Curso de Pedagogia no Brasil no ano de 1939, na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (atual UFRJ), voltado para a formação de professores para o ensino secundário. De acordo com Brzezinski (1996), no final do século XIX, as Escolas Normais foram sendo substituídas pelos Institutos de Educação, isto é, por instituições formadoras de professores primários, o Curso de Pedagogia teve como seu objetivo inicial a formação de professores para a Escola Normal e Institutos de Educação.

Através do Decreto Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, criou-se o Curso de Pedagogia que visava a formação de bacharéis e licenciados para várias áreas. De acordo com Silva (2006), o currículo do referido curso era composto de disciplinas voltadas para o 'fazer pedagógico' com a duração de três anos para o Bacharelado; e, para quem quisesse ter a Licenciatura era acrescido mais um ano de Didática.

Palma Filho (2004) reitera que de 1930 a 1968 prevaleceu o modelo conhecido como 3+1, no qual os cursos de formação de professores visavam o bacharelado nos primeiros anos e no último ano optava-se por cursar as matérias pedagógicas tais como Didática, Psicologia da Educação e Administração Escolar. Esse curso perdurou até a chegada do

Estado Novo com a criação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, que foi reformulada em 1961 com a proposição da mudança de nomenclatura de bacharelado para licenciatura.

Neste período, vislumbrava-se que o essencial na formação de professores era o domínio dos conteúdos disciplinares, isto é, o professor devia ter o pleno domínio dos conteúdos para ensinar bem para seus alunos. Isto aumentou o hiato entre a teoria x prática, tendo em vista que a distinção entre bacharéis e licenciados proposta pela identidade do Pedagogo, distanciava-se mais ainda de sua definição profissional no cenário educacional, propiciando uma dicotomia que acompanharia este profissional por toda sua história.

Em seus estudos, Silva (2003) destaca quatro períodos que marcam a (re)definição da identidade do Pedagogo. Segundo a autora, o primeiro período (1939 – 1972) foi denominado como o “período das regulamentações” lideradas pelo Conselheiro Valnir Chagas que, por meio de seus Decretos, tentou definir os rumos dos egressos do Curso de Pedagogia no país.

Questionava-se a legitimidade da Pedagogia enquanto campo de conhecimentos e saberes específicos, inclusive para justificar a sua permanência enquanto formação superior. Desde sua criação, o curso oscilou entre a fragilidade profissional e a legitimidade acadêmica e científica, por esta razão era muito difícil perceber sua contribuição para a sociedade. Entretanto, a única clareza que se tinha era que cabia aos bacharéis o exercício das funções técnicas como a Administração, Supervisão e Inspeção Escolar, funções muito difundidas na época para vigiar, controlar e punir aqueles que não obedecessem às normas da escola; e, para os licenciados sua atuação era restrita a docência em sala de aula.

Com a redemocratização do país a partir de 1945, toda a estrutura social foi redefinida, inclusive os cursos universitários. O Curso de Pedagogia incorporou disciplinas cada vez mais voltadas para a formação técnica, perdurando até o ano de 1961 o esquema 3+1. Porém, com o Parecer 251/62, tem-se uma remodelagem do perfil do Pedagogo agora exclusivamente voltado para o bacharelado, tendo em vista que naquele momento o mercado de trabalho era promissor para este profissional que exercia tarefas não docentes e que, por conseguinte, também contribuía para o novo projeto de controle social.

Sendo assim, atendendo ao apelo desenvolvimentista da época, o Curso de Pedagogia, na década de 1960, foi marcado pelo tecnicismo e pela busca de um currículo que atendesse as demandas capitalistas emergentes no país. Como afirma Brzezinski (1996), a educação passou a ser instrumento de aceleração e desenvolvimento do país, bem como do progresso social.

No ano de 1969, o Conselheiro Valnir Chagas, através do parecer CFE nº 252, atendendo as demandas de professores na época, resolveu corrigir e inverter a lógica de formação do Pedagogo, privilegiando desta vez a Licenciatura como espinha dorsal da formação deste profissional e transformando o bacharelado em especialidades/habilitações da formação técnica: Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão e Inspeção Escolar.

Com isso, houve uma reviravolta no currículo que antes fixava-se na esfera técnica da educação, agora teve que focalizar a docência como seu objeto de estudo, inclusive como norte para a formação técnica por habilitações.

O segundo período (1973 a 1978) foi chamado de “período das indicações”. Neste se concretizaram as aspirações de Valnir Chagas em relação à transformação dos conhecimentos do Curso de Pedagogia em diversas habilitações, passando a se configurar como licenciatura das áreas pedagógicas.

Já o terceiro período foi denominado de “movimento em defesa da formação do Pedagogo”, momento rico e profícuo para a confirmação da profissão do Pedagogo no cenário nacional com o engajamento de professores e universitários em defesa do Curso de Pedagogia. O curso já estava em quase todas as universidades brasileiras e inserido em quase todo no mercado educacional. Este movimento ganhou expressividade e representatividade nacionais no final da década de 1970 com a realização do I Seminário da Educação Brasileira da Universidade de Campinas (UNICAMP), o qual identificou a necessidade de expandir a discussão a nível nacional e não regional.

Várias mobilizações de educadores intensificaram as reuniões de Associações, Fóruns da Educação e Seminários que, ao discutirem os rumos da educação, foram determinantes para a consolidação e fortalecimento da identidade do Pedagogo enquanto profissional da Educação, inclusive com a formulação de documentos encaminhados para o Ministério da Educação (MEC) da época a fim de colocar em pauta a priorização da educação e dos profissionais que a ela se dedicam.

Com os movimentos de redemocratização no país contra a ditadura militar, os educadores passaram enfim a serem protagonistas de sua história e, evidentemente, a influenciar também a formação a qual estavam submetidos através da organização de movimentos sociais que incluíam em suas pautas a melhoria da qualidade da educação do país.

Com a criação do “Documento Final de 1983” em Belo Horizonte, traçaram-se as diretrizes para a reformulação dos Cursos de Pedagogia, servindo de referência para a I Conferência Brasileira de Educação realizada na PUC de São Paulo, tendo como foco as reflexões sobre a Formação do Educador.

Dessa conferência saiu o consenso de que a docência seria a base da formação do Pedagogo a partir de um núcleo comum, reafirmando a importância do profissional da pedagogia no terreno educacional, sobretudo, nas escolas públicas que, nos 1980, apresentavam déficits educacionais, com altas taxas de analfabetismo, reprovação e evasão escolar.

Essa discussão foi reafirmada nos encontros posteriores coordenados pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) até a década de 1990, quando esta comissão transformou-se na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Nessa década, assistiu-se a novas crises de identidade do pedagogo, culminando em novas reformulações do Curso de Pedagogia na tentativa de amenizar os efeitos do tecnicismo na educação.

Para inflamar este debate, no ano de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, colocando em foco a formação de profissionais da educação básica, ressuscitando o questionamento da necessidade ou não do Curso de Pedagogia, tendo em vista que uma de suas recomendações estava voltada para a descaracterização do Curso, autorizando, inclusive, a criação de Institutos Superiores de Educação (ISE) como *locus* de formação de professores além das universidades para a formação de professores em nível superior.

O caos tomou conta do Curso de Pedagogia devido às especulações sobre o seu possível fechamento. Uma pergunta que não calou foi a seguinte: “que função terá o Curso de pedagogia?”, uma vez que, por força da lei, a tendência então era uma extinção gradativa do curso no país. Somente no ano de 1998, depois de muita pressão dos movimentos de educadores em nível nacional, o MEC compôs uma Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia para intermediar os conflitos gerados pela LDB.

Vale ressaltar que no âmbito nacional crescia o movimento de resistência para a criação dos ISE. A ANFOPE, no IX Encontro Nacional realizado em Campinas/SP, elaborou um documento denominado “Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação dos Profissionais da Educação”, o qual defendia que a Universidade devia ser o lugar privilegiado para a formação de professores para a educação básica e que

devia ser superada a fragmentação do Curso de Pedagogia promovida pelas habilitações. Além disso, uma base comum nacional devia ser criada para os cursos de formação de professores, cujo currículo privilegiaria a docência como base da identidade do profissional da educação.

Com o embasamento das proposições da ANFOPE, o documento elaborado pela Comissão de Especialistas do Curso de Pedagogia foi encaminhado para o MEC/Sesu no dia 6 de maio de 1999, redefinindo assim o perfil e identidade do Pedagogo ajustados às demandas da LBD.

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional (BRASIL, 1999).

Sob pressão dos movimentos sociais, o Governo atendeu ao anseio da formação de professores centrado na docência, porém insistiu na possibilidade de oferecer uma formação curta para os professores, reduzindo desta forma os custos para com a formação de docentes e atendendo as recomendações do Banco Mundial de qualificar até 2007 o professorado da educação básica no país.

Tal medida converteu-se em uma experiência frustrada, pois com forte pressão da comunidade acadêmica e organização e associações de professores, o governo não teve outra alternativa a não ser ceder aos anseios dos educadores de conferir ao Curso de Pedagogia o papel da formação de professores para as séries iniciais, caracterizando o quarto período denominado “identidade outorgada” (1999-até os dias atuais).

Com o decreto 3.554/2000, recuperou-se a licenciatura do Curso de Pedagogia, reformularam-se os currículos agora voltados para as Diretrizes Curriculares Nacionais:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e com cursos de Educação Profissional, na área de serviços de apoio escolar, bem como outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação oferecida abrangerá, integralmente a docência, a participação da gestão e avaliação de instituições de ensino geral, e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas (DCN, 2006, p. 6).

Atrelado aos discursos da diversidade tão propalada no início do século XXI, o Curso de Pedagogia, por meio de uma formação generalista não mais voltada para as habilitações, propõe-se a investigar os processos educativos em todas as suas dimensões, mas tomando como centro da discussão a docência como sua espinha dorsal.

Em sua Tese intitulada “A invenção do Pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governmentação de professores em formação”, Rodrigo Saballa de Carvalho problematiza os discursos que arquitetam a formação de professores no Brasil, evidenciando a vontade de poder e de saber presentes nos discursos legais, que historicamente tem prescrito a formação do pedagogo enquanto profissional da educação. A partir de sua análise documental, em especial das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do pedagogo, destaca e acentua o caráter eminentemente moral e normalizador presente nas legislações que norteiam hoje em dia os cursos de Pedagogia no país. Nesse sentido, o autor nos dá pistas de como o curso de pedagogia veio através da história se compondo na trama de saberes e poderes circunscritos na educação.

Em virtude da instauração do Curso de Pedagogia como requisito do magistério na Educação Infantil e séries iniciais, as universidades públicas não deram conta da enorme demanda social, pois foram lançados muitos concursos públicos demandando esses profissionais. A primeira década do século XXI foi marcada pelo *boom* de faculdades públicas e privadas, ofertando Cursos de Pedagogia e licenciaturas com o intuito de contornar o paradoxo da formação e a crescente demanda de mercado. Também, proliferaram-se as políticas compensatórias de formação de professores, algo discutido e aprofundado no próximo tópico.

4.2.3 A experiência do Projeto Gavião

O Projeto Gavião foi criado pela Universidade Federal do Pará, através Pró-Reitoria de Extensão, pela Resolução nº 090/1984-CEE pelo Prof. David Maria de Amorim Sá, então coordenador no município de Castanhal, com o objetivo de habilitar os “professores leigos” para o Curso de Magistério de 1ª à 4ª série do 1º grau.

Como no Estado do Pará, na década de 1980, as escolas concentravam mais na área rural do que na urbana, a Universidade se aliou à União Nacional dos Dirigentes Municipais

de Educação (UNDIME) para habilitar as professoras leigas para o exercício do Magistério via formação em nível de 2ª Grau com habilitação em Magistério do Pré-escolar e 1ª à 4ª séries do antigo 1º grau. Uma iniciativa ousada e grandiosa que beneficiou vários professores que naquele momento deixaram de ser denominados de “leigos” para professor-assistente.

O nome Gavião deve-se ao alcance e dimensão do projeto que atravessou todas as regiões do estado, cerca de 106 municípios paraenses, isto é, 83% do total. Como o projeto era uma parceria entre as prefeituras e a universidade, a frequência dos professores era estimulada pelas secretarias de educação.

O curso apresentava a seguinte estrutura: 1 Coordenador Central – designado pela Universidade, o qual possuía a atribuição de planejar e supervisionar administrativa, financeira e pedagogicamente os cursos/turmas/módulos; e 1 Coordenador Municipal – indicado pelo Secretário Municipal de Educação, o qual supervisionava e garantia a infraestrutura para a realização do curso.

Sua estrutura curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), resolução nº 447/98 (carga horária 2916 horas) e resolução nº 518/02 (carga horária de 4280 horas). Os professores-formadores eram designados pelas Secretarias Municipais de Educação (SEMEC) com a exigência da Graduação em Licenciatura Plena, priorizando professores locais ou de municípios próximos ao *Campus* Universitário onde o curso era realizado. Geralmente, as turmas eram formadas por 50 a 60 alunos-professores pertencentes à rede municipal ou estadual de ensino. O curso era ofertado em etapas, no período de férias e de recesso escolar, igualmente como hoje é operacionalizado o PARFOR.

De acordo com relatórios da Pró-Reitoria de Extensão da UFPA, coordenador do Projeto Gavião no Estado, o referido projeto alcançou os seguintes resultados:

Quadro 2 – Quantitativo de Concluintes do Projeto Gavião⁵⁶

1984 a 1995			1996 a 2000			2001 a 2002			Total Geral	
Proj. Gavião I	Proj. Gavião II	Total	Proj. Gavião I	Proj. Gavião II	Total	Proj. Gavião I	Proj. Gavião II	Total	Proj. Gavião I	Proj. Gavião II
6.125	3.945	10.070	952	4.334	5.334	-----	1.532	1.532	7.077	9.811

⁵⁶ Fonte: Relatórios Municipais e Relatórios de Acompanhamento (Téc./PROEX – Proj. Gavião)

Como se pode perceber, foi um grande projeto de formação de professores que projetou a UFPA no rol de universidades que assumiram para si o compromisso com a formação de professores desde a década de 80, momento crítico no qual o país apresentava altos índices de analfabetismo, reprovação e evasão escolar e um descaso quase total com a Educação.

Por esse motivo trouxemos para a reflexão da formação de professores por que E assim como o PARFOR, foi uma grande experiência formativa promovida pela universidade em prol do discurso da qualidade da educação no país e na região norte. Além disso, reforçou a interlocução promovida entre a UFPA e os interiores paraenses e que alguns defendem ter sido inclusive, impulsionadora para a criação dos campi do interior estabelecimento das licenciaturas.

5. REVIRANDO SEUS ARQUIVOS: PRÁTICAS QUE FORJAM E AO MESMO TEMPO SÃO FORJADAS NO PARFOR

A educação pode muito bem ser, de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos, no entanto que, na sua distribuição, naquilo que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.

Michel Foucault

Provocados por Foucault a pensar a educação como ato ético e político, fabricadora, detentora e divulgadora de discursos como lhe convém, nessa seção, os discursos são rachados, abertos, talhados e dilacerados como bem recomenda Deleuze, para que possamos extrair deles os enunciados que são correspondentes.

Nesse sentido, a torção do pensamento continuará agora focalizando os arquivos que reviramos para compor a analítica do PARFOR-Pedagogia do *Campus* de Bragança/UFPA. Assim como nas seções anteriores, apoiaremos-nos nas ferramentas analíticas de Michel Foucault para darmos conta de nossos objetivos de pesquisa, no entanto, voltaremos nossa atenção para os conceitos de “dispositivo” e “modos de subjetivação”, os quais, a nosso ver, estão em interlocução direta com a filosofia foucaultiana.

Assim, no conjunto de documentos analisados, buscamos localizar a Educação como direito fundamental por meio de curvas de visibilidade⁵⁷ e regimes de enunciabilidade, que produzem formas de falar o PARFOR em suas linhas de força que atreladas ao poder criam e fixam jogos estratégicos em suas tramas de subjetivação.

⁵⁷ Esses movimentos permitem ver o PARFOR a partir de suas extremidades e singularidades. Da mesma forma tanto as curvas como o regime de enunciabilidade matizam os discursos, dando-lhe formas, cores, nuances, formatos. Como em uma tela, o objeto vai se apresentando de diversas formas captando-nos para dentro de si. Todavia, não devemos confundi-las com formas palpáveis, elas são “relâmpagos, reverberações, cintilações (DELEUZE, 1992)”.

Tentamos seguir Foucault quando nos convida a olhar para os fatos banais, aquilo que é geralmente abandonado para análise e problematização, pois acreditamos como o filósofo que o fato de serem banais não significa que eles não existam, “o que temos de fazer com eles é descobrir – ou tentar descobrir – que problemas específicos e talvez originais a eles se relacionam (FOUCAULT, 2010d, p. 277)”.

Este foi o intento da analítica: buscar nas minúcias, nas bordas, nas filigranas, nas margens e na dispersão dos acontecimentos remotas conexões, relações, teias e tramas de subjetivação que arquitetam e engendram as práticas do PARFOR, tentando visualizá-las na captura da história.

5.1 DOS DISCURSOS DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO À EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR

O discurso da qualidade da educação já se fazia presente no país nas décadas que antecederam o processo de democratização da sociedade brasileira. Exemplo disso foram as Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e de 1972, as quais já anunciavam certa “preocupação” com a educação do povo brasileiro. Contudo, esses avanços eram relativos à expansão da educação pública, mas não necessariamente de sua qualidade.

O recorte histórico desse primeiro subarquivo dar-se-á a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 até a expansão do ensino superior na década de 90. Escolhemos esse documento, pois o mesmo é considerado o marco da Democracia no país, pois sistematiza os direitos fundamentais do povo brasileiro, dentre eles o da Educação.

Assim, a análise dos documentos desse subarquivo é inaugurada pela Constituição de 1988, seguido pelo conjunto das principais legislações expedidas pelo Ministério da Educação (MEC) que tiveram a função de organizar o processo de democratização da Educação no país até as estratégias expansionistas do ensino superior na virada do milênio. Dessa forma, as séries discursivas desse subarquivo são as seguintes: o encampamento pela Sociedade Civil, o desenvolvimento econômico, a expansão do ensino superior.

5.1.1 O Encampamento pela Sociedade Civil

A década de 1980 sem dúvida foi um período de efervescência social, cultural e política insuflada pelo combate ao regime da ditadura pelo *Movimento Diretas Já*⁵⁸. Tal movimento era liderado por políticos, sindicalistas, artistas e intelectuais, possuía uma pauta de reivindicações, inclusive educacionais por conta da situação caótica a qual se encontrava a escola pública.

Naquele momento havia duas reivindicações, uma de ordem quantitativa e outra de ordem qualitativa para Educação. A de ordem quantitativa voltava-se para os altos índices de analfabetismo, evasão e repetência escolar. Enquanto que as qualitativas traziam novamente à baila a bandeira da qualidade da educação por meio de maiores investimentos na formação de professores e melhores condições salariais e de trabalho.

Como já foi dito, a ANFOPE assumiu papel de protagonismo nas lutas e causas da educação, promovendo reuniões nacionais que decidiram os rumores da população desde aquele momento histórico até hoje, fabricando verdades por vezes particularizadas e partidarizadas. Tal cenário foi o alicerce da democratização da sociedade brasileira.

Cunha (1995) atribui à democratização da sociedade brasileira a três acontecimentos que foram importantes para a construção da democracia no Brasil: a eleição em 1985 de Tancredo Neves para presidente da República; a instalação da Assembléia Nacional Constituinte em março de 1987; e as eleições presidenciais de novembro de 1989. Tais acontecimentos resgataram o patriotismo e inseriram a sociedade na vida política do país. Nesse momento o ângulo se desloca do Estado para a sociedade civil, pulverizando o regime político para vários setores da sociedade.

E a consagração dessas reivindicações foi a Constituição Federal de 1988. Este documento teve sua importância como marco da democracia no país, bem como demarcou os direitos fundamentais, dentre eles o da Educação que em seu *Capítulo III – Da educação, da Cultura e do Desporto*, Art. 205 destaca que “A educação, direito de todos e dever do Estado e

⁵⁸ Foi um movimento civil que ocorreu no país no período de 1983-1984, o qual reivindicava eleições diretas para a presidência da república. O movimento contou com a participação de diversos setores da sociedade como partidos políticos de oposição, lideranças sindicais, artísticas e estudantis.

da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

No artigo posterior reitera os princípios norteadores no ensino no país:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade;
VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.
Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Podemos perceber nas séries discursivas do documento que se sistematizou o dever do Estado na carta magna do país, resultante de lutas políticas que já apontavam para o encampamento da Educação pelo Estado como estratégia tanto de governo quanto de controle da população. Igualmente, também evidenciamos as reivindicações de “garantir” por meio da legislação os direitos fundamentais do país.

Nesse processo, também se destacam os princípios norteadores do ensino, os quais já estavam ancorados ao discurso da qualidade, discurso recorrente na educação desde sua expansão no país, mas que permanece atravessado em suas práticas discursivas, como grande desafio político e social.

Desse modo, a sociedade civil se viu contemplada e protegida pelas determinações legais contidas na Constituição, porém o que não se esperava é que a maioria das garantias expressadas no referido documento não fossem materializadas nas práticas sociais e educacionais, inclusive por conta das tramas de poder de partidos políticos que no decorrer dos anos vieram banalizando e empobrecendo o debate, transformando-o em marketing de campanhas.

Mas, como nosso intento foi investigar as práticas de governo suscitadas pelos documentos, cabe-nos refletir como houve de fato o poder pulverizado em todos os

setores da sociedade a partir da democratização, pois como bem assinala Foucault não podemos mais conceber o poder verticalizado, mas sim situado e multiplicado nas relações de poder.

Nesse sentido, a sociedade civil ao conquistar a democracia também é integrante do processo social e detém poder político de lutar e decidir por eleições diretas seus representantes políticos. Todavia, o que a própria história registra é uma série de práticas de corrupção que independente da localização partidária tem colocado o país num paradoxo entre o desenvolvimento econômico e as mazelas sociais.

5.1.2 O desenvolvimento econômico

O Brasil é um dos países emergentes que ocupa lugar de destaque no cenário mundial, tendo em vista o crescimento de seu Produto Interno Bruto (PIB) e o aumento das exportações. Porém, ao passo em que a economia cresce e se projeta internacionalmente como forte e em franca expansão, temos ainda o paradoxo das desigualdades sociais que também pintam a tela do cenário brasileiro.

Não à toa nos últimos vinte anos acompanhamos a penetração do discurso educacional vinculado a quase todas as frentes desenvolvimentistas do país, afinal para elevar o crescimento e desenvolvimento no país, há que se preocupar com a mão-de-obra, isto é, com os sujeitos que alavancarão esse processo, os trabalhadores do país.

Mas, pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) ressaltam que uma das grandes dificuldades de se avaliar os impactos dos investimentos em educação advém do fato de que estes não apenas influenciam a vida dos educandos, mas interferem direta ou indiretamente na vida da população como um todo. Sendo assim, o que temos de mais palpável são os investimentos públicos em educação, que no caso do Brasil tem sua maior expressividade para a formação de capital humano para suprir as demandas “produtivas” da sociedade através da formação em nível técnico.

Evidentemente é por isso que os investimentos da formação técnica ou ensino técnico tem crescido a passos largos e a prova disso tem sido o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC). Criado em 2011 com a meta de matricular 8 milhões de alunos até o final do ano de 2014. O referido programa tem orçamento previsto de R\$ 14 bilhões.

Atualmente, os Institutos Federais Tecnológicos são instituições de ensino que vem se equipando e “preparando” os profissionais em curto período de tempo para sua inserção no mercado de trabalho. Por conta disso, essas instituições têm crescido e se projetado no cenário educacional.

Em se tratando do Estado do Pará, alvo dos grandes projetos do país, esses institutos se interiorizaram muito mais do que as universidades públicas em tempo recorde e seus investimentos não cessam, tendo em vista que seu público é crescente e quanto mais alunos matriculados, maior a receita. Trata-se de um cálculo proporcional que obriga hoje as instituições de ensino a traçar estratégias de criação de novos cursos para atrair e manter seus alunos matriculados, caso contrário os investimentos despencam.

Mas, retornando a discussão do desenvolvimento econômico e sua relação com a educação em uma discussão ampliada, no país temos uma variedade de indicadores educacionais que apontam que em alguns estados do sul e sudeste os rendimentos educacionais equiparam-se a países de primeiro mundo, enquanto municípios das regiões norte e nordeste não deixam de amargar os piores desempenhos nos sistemas de avaliação nacional.

Isto nos mostra que em concomitância ao tão propalado desenvolvimento econômico está atrelado a gama de desafios e problemáticas sociais que não cessam no país como o desemprego, a pobreza, condições de moradia, saúde e educação. Todavia, desde sua promulgação a própria Constituição Federal de 1988 acionou um dispositivo do planejamento, recomendado em Artigo 214

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Assim, além de condicionar o repasse de recursos a um levantamento diagnóstico e planejado para a educação através do Plano Nacional de Educação (PNE), a referida lei

também indica como prioridade estratégias que conduzam a “formação para o trabalho” (BRASIL, 1988). E, diante disso, a educação também se torna corresponsável pelos indicadores de desenvolvimento econômico via formação de mão de obra qualificada.

As legislações subsequentes como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 reiteram esse discurso, articulando de uma vez por todas a educação aos incrementos de políticas públicas econômicas e sociais que reduzam os índices vexatórios da educação (evasão escolar) e alavanquem a escolaridade no país para fazer circular a economia no país.

5.1.3 A expansão do ensino superior

Sem sombra de dúvida, o final da década de 1990 foi significativo para o ensino superior, já que nos anos anteriores houve uma profunda crise na educação superior que estava mergulhada em um cenário de abandono que ocasionou muitas greves e lutas a fim de recolocar em cena a educação universitária. Por isso, vale a pena lembrar que durante o início dos anos 1990, as universidades se depararam com a redução de seu financiamento imposto pela recessão, uma redução brusca no seu quadro docente além de condições ínfimas de trabalho.

No início de 2007, o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva lançou o Pacto de Aceleração do Crescimento (PAC), cujo objetivo central era aumentar o investimento público em infraestrutura.

Cabe ressaltar o papel estratégico do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), criado a partir das Diretrizes Gerais do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e instituído pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007, com o objetivo de “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007)”.

Como podemos evidenciar, os discursos estrategistas ganham espaço no cenário nacional também pelo viés da educação superior, configurando-se como um motor para a expansão do ensino superior. E suas ações foram muito tentadoras para o momento histórico, pois quem aderisse ao REUNI teria: o aumento de vagas no ensino superior, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão.

Uma proposta irrecusável! Por isso, a Universidade Federal do Pará e as outras 52 instituições federais aderiram na primeira e segunda chamada do Programa. De acordo com o Portal Mec⁵⁹, no ano de 2008 todas as universidades já iniciaram seu ano letivo com a verba em caixa, um valor próximo a R\$250 milhões distribuídos equitativamente para as consignatárias.

O discurso da expansão do ensino superior inaugura o esquadramento das condições sociais com vistas a tutelar a educação e vinculá-la definitivamente ao modelo desenvolvimentista nacional. Como vimos nos últimos séculos, o poder biopolítico teve com função melhorar, intensificar e produzir a vida em todas as suas dimensões. Foucault nos lembra que biopolítica age sobre os corpos coletivamente, isto é, “é o governo da população pelo Estado, mediante a vigilância, o controle e a manipulação de algumas variáveis econômicas; a biopolítica é o governo econômico que concebe e opera a população a partir de sua economicidade natural (FARHI NETO, 2010, p. 183).

A biopolítica no modelo educacional brasileiro tanto no ensino superior como em todos os níveis de ensino, pode ser vista como aperfeiçoamento e instrumentalização da vida e da sociedade com a incorporação de metas e desafios econômicos com o intuito de projetar a economia a nível mundial, controlando e regulando a educação da população por meio do disciplinamento dos corpos, de sua objetivação enquanto corpo produtivo e importante para a evolução social.

Foucault ao se debruçar sobre a vida de diferentes ângulos, posiciona-a em um pensamento limite, fronteiro exercido nos limites epistemológicos, políticos, éticos e estéticos. Tal pensamento, por sua vez, focaliza o saber sobre a vida e como esta é reconstituída a partir de epistemes variadas. Ao discorrer acerca disso, Portocarrero (2008)

⁵⁹ Cf. <http://reuni.mec.gov.br/>

nos ensina que esse limite situa-se nos limites da biopolítica, “gestão da vida (da morte) dos indivíduos e das populações, na modernidade (PORTOCARRERO, 2008, p. 421)”.

Desse modo, a biopolítica é contemporânea e está interessada em todos os projetos macro, que alcançam a vida da população em suas diversas formas, como no caso do ensino superior e dos planos de formação de professores como o PARFOR. Ao se aproximar dele (projetos, planos) as tecnologias da biopolítica posicionam-se estrategicamente na sociedade a fim de administrá-las e supervisioná-las, instituindo normas sociais que ora determinam ora indeterminam o jogo do viver.

5.2 DA BUSCA PELA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

No estudo do subarquivo anterior, quando foi iniciada a análise das condições de possibilidade da Política de Formação de Professores enquanto uma estratégia de saber e elemento direcionador do exercício do poder e subjetividade, identificou-se que a Educação e a Formação de Professores se inscrevem no bojo de uma sociedade democrática no país, porém também aliam-se aos discursos de educação influenciado pelos organismos internacionais através de um modelo de educação disciplinar e normativo.

O interesse pelo Estado na formação de professores enquanto política estratégica ganhou base concreta com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 que em seu Título VII trata dos “Profissionais da Educação”. Neste documento recomenda-se que haja um Plano Nacional de Educação (PNE) com forte apelo para a formação de professores que atenda o disposto da exigência de nível superior para a atuação em todos os níveis de ensino.

A partir de então no ano de 2009 foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. A referida lei conferiu visibilidade ao que viria a ser definido como Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o qual será aprofundado no próximo subarquivo. Ressalta-se que os documentos desse subarquivo constitui-se de legislações que consubstanciaram a referida política, de forma a dar visibilidade as suas séries discursivas e enunciados emaranhados no jogo de saber-poder.

Na análise, procuramos seguir outras séries analíticas conforme os discursos dos documentos examinados, porém com a mesma fixação foucaultiana de dar visibilidade aos enunciados nas tramas de subjetivação, que neste subtópico estão assim organizadas: Gestão da formação de professores, A expertise da CAPES e Governamentalidade e biopoder.

5.2.1 Gestão da Formação de Professores

Na qualidade de ser um documento norteador da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no país, o Decreto nº 6.755 dá recomendações e indica orientações para a gestão da formação de professores a partir de então. Logo no seu Art. 2º destaca os princípios da referida política:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VI - o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de ensino superior que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais;

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

- XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; e
- XII - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

Como podemos notar, a introdução do documento deixa claro o desafio de colocar a formação docente como uma das prioridades nacionais, vinculadas ao discurso da qualidade da educação, configurando-se como condição necessária para o alcance dessa qualidade. Para tanto, ela também se estabelece formalmente como compromisso público do Estado para garantir a cidadania dos brasileiros, colocando mais uma vez a educação como recurso estratégico para garantia de direitos e não como um direito em si mesma.

No tocante aos princípios, o que também chama a atenção é o caráter colaborativo da política, ressaltando que para seus objetivos sejam alcançados, precisa-se da colaboração constante entre os entes federados em articulação com o Ministério da Educação (MEC), instituições formadoras e os sistemas de ensino. Dessa forma, parece que há um deslocamento de obrigações por meio do discurso de colaboração e parcerias, algo recorrente nas políticas contemporâneas, tendo em vista que ao conclamar outras instituições para gerirem a educação e a formação de professores o Estado estrategicamente economiza também em investimentos e esforços e, ao mesmo tempo, imprime seu poder sobre os corpos.

Aqui cabe a reflexão de Foucault sobre o *Corpo dos Condenados*, quando o filósofo nos remete ao aperfeiçoamento de punições do corpo no decorrer da história. Ele destaca que as práticas punitivas se tornaram pudicas: “Não tocar mais no corpo, ou o mínimo possível, e para atingir nele algo que não é o corpo propriamente [...] o corpo é colocado num sistema de coação e de privação, de obrigações e de interdições” (FOUCAULT, 2012d, p. 16).

Por efeito dessa reconfiguração, uma gama de artifícios e profissionais é aclamada para gerir esse corpo através da educação, que no caso dos professores vinculam-se e ficam mais tutelados ao Estado e as instituições formadoras pelo viés da formação continuada como exigência da política. Então, não cabe apenas ter o diploma de ensino superior, mas buscar a excelência na docência para garantir a qualidade da educação no país.

Mas, como nos lembra Foucault, toda relação de poder se dá em confrontos agonísticos, tal exigência não é total, nem sempre se efetiva de fato e a prova disso é que nem todos os professores querem cursar o nível superior, abrem possibilidades de resistência “em toda parte se está em luta [...] e a cada instante se vai da rebelião à dominação, da dominação à rebelião, e é toda essa agitação perpétua que gostaria de fazer aparecer (FOUCAULT, 2012b, p. 232)”.

Também no que toca à gestão, percebemos um duplo deslocamento para os professores, via governamentalidade: seguir a risca as recomendações dos gestores nacionais, bem como gerirem sua própria vida e formação para que continuem usufruindo do direito de ser professor sem a culpa de não ter a “qualificação” exigida.

Não podemos nos esquecer de destacar os objetivos da Política Nacional de Formação de Professores:

- I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;
- II - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;
- III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;
- IV - identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério;
- V - promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;
- VI - ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;
- VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;
- VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;
- IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; e
- X - promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais.

Em seu primeiro inciso, a política retoma o discurso da qualidade da educação básica pública, atrelando-o posteriormente às condições de ampliação de oferta tanto de

cursos de formação inicial e continuada de professores, quanto à ampliação de oportunidades para que docentes atuem na educação básica para o fortalecimento de demandas consideradas reprimidas pela educação pública, tais como educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo, etc.

Nunca é demais salientar que, para Foucault, o *governo* corresponde muito mais do que o afrontamento entre dois adversários, é, sobretudo, gerir a conduta das pessoas. Sendo assim, para além da instituição de leis e normas, o governo na acepção foucaultiana diz respeito à produção de práticas de subjetivação que no âmbito individual quanto coletivo. Para que entendamos melhor isso também vale sublinhar o conceito foucaultiano de liberdade como um estado de transitoriedade, nunca de plenitude. Desse modo, “o poder só se exerce sobre sujeitos livres”, afirma Foucault.

5.2.2 A expertise da CAPES

Criada em 11 de julho de 1951 com a denominação de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES teve como objetivo inicial “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país (BRASIL, 2013)”.

Nesse momento, Getúlio Vargas estava em seu segundo governo com a retomada de um projeto de construção de uma nação desenvolvida e para isso necessitaria de investimentos em capacitação de pessoal, haja vista que o país estava em franca expansão industrial. Por esse motivo, desde sua criação a CAPES esteve ao lado dos projetos desenvolvimentistas que naquele momento necessitava de especialistas em física, matemática, química, finanças e pesquisadores sociais.

Logo no início, esteve sob a coordenação do Professor Anísio Spínola Teixeira, jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro, difusor dos pressupostos da Escola Nova⁶⁰ no Brasil e um dos fundadores da Universidade do Distrito Federal, na época localizada na cidade do Rio de Janeiro. Com ele, a CAPES cresce ao contratar professores visitantes estrangeiros e se projeta nacional e internacionalmente através de intercâmbios e participação em eventos científicos.

Em 1965, a CAPES inaugura a pós-graduação *strictu sensu* no país, com 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado, totalizando 38. Em 1966, com a reformulação de políticas setoriais no país, a CAPES ganha incentivos orçamentários para intervir na qualificação das universidades brasileiras. Em 1970, ela é transferida do Rio de Janeiro para Brasília.

A partir da década de 80, a CAPES é reconhecida como órgão responsável pelo Plano Nacional de Pós-graduação *Strictu Sensu* e como Agência Executiva do Ministério da Educação junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cuja função era elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. Todavia, em março de 1990, o governo Collor, por meio da Medida Provisória nº 150, extingue a CAPES, desencadeando intensa mobilização nacional, o que levou as Universidades, através de suas Pró-reitorias de Pesquisa e Extensão, a mobilizarem a opinião pública e com o apoio do MEC conseguiram reverter tal situação.

A partir de 1995 a CAPES passa por outra reestruturação revigorada como instituição responsável pela avaliação e acompanhamento dos Cursos de Pós-graduação *strictu sensu* no país, alcançando a marca de mil cursos de mestrado e 600 de doutorado, com aproximadamente 60 mil alunos.

Em sua própria história, coube a CAPES a responsabilidade pelos cursos de pós-graduação *strictu sensu* no país, contudo, em 2007, no governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi aprovado por unanimidade a Lei nº 11.502/2007 que visou criar a nova CAPES que, além de coordenar os Cursos de Pós-graduação, incorporou a responsabilidade pela formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

⁶⁰ Foi um movimento que ganhou impulso no Brasil a partir da divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. Seus signatários foram Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Cecília Meireles e Armanda Álvaro Alberto. Sua pedagogia era centrada na autonomia dos alunos com base um modelo escolar calcado na disciplina e da autoridade consentida (quando a criança recebe informações e forma seus hábitos).

A Capes assume então as disposições do decreto, por meio da criação de duas novas diretorias, de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED). As ações coordenadas pela agência culminaram com o lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, em 28 de maio de 2009. Com o Plano, mais de 330.000 professores das escolas públicas estaduais e municipais que atuam sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) poderão iniciar cursos gratuitos de licenciatura (BRASIL, 2013).

De posse dessa informação, um questionamento nos surgiu: por que depois de tanto tempo dedicada para a pós-graduação, a CAPES exatamente nesse momento histórico passa a interessar-se também pela formação de professores no âmbito da graduação?

De acordo com os dirigentes do PARFOR, a escolha da CAPES deve-se a sua tradição, compromisso e experiência com o ensino superior. Por conta disso, a instituição foi convocada para auxiliar as universidades a gerirem o PARFOR. Segundo as orientações da Plataforma Freire, no ícone “dúvidas frequentes” esclarece que:

A CAPES já tem conhecimento e reconhecimento no fomento e avaliação na Educação Superior e agora vai aproveitá-lo na Educação Básica. Sendo assim, o papel da CAPES é fazer com que a Educação Básica tenha um grande avanço de qualidade nas próximas décadas. Para tal, a CAPES, fazendo uso da Plataforma Paulo Freire, gerenciará e acompanhará todo o processo de proposição, inscrição e execução dos Planos Estratégicos dos Estados em parceria com as instituições de ensino participantes. Caberá à Capes também realizar os pagamentos de bolsas aos professores ministrantes dos cursos bem como repassar os recursos necessários à implementação dos cursos.

Como os fatos mostram a educação tutelada, isso não seria diferente com a formação de professores, agora tutelada a uma Coordenação de reconhecimento inquestionável no país. Essa situação nos faz lembrar que “no discurso há algo que é formado, existe e subsiste, se transforma e desaparece independentemente de um sujeito [...] há a formação e transformação das coisas ditas, do visível efetivamente enunciado (CANDIOTTO, 2010, p. 40)”.

Desde *As palavras e as coisas* Foucault já nos alertava que diversos profissionais utilizavam regras de formação diferenciadas de acordo com seu campo de estudo, como por exemplo, filósofos falavam de um lugar especificamente seu, enquanto economistas deslocavam o pensamento para o seu próprio campo, todavia eles utilizavam as mesmas regras discursivas para definir a regularidade de suas formações discursivas.

No estudo arqueológico tais práticas deixam relacionar-se apenas a teoria, elas formam os objetos que falam (FOUCAULT, 2012a). Nesse sentido, as descrições históricas da CAPES não existem por si mesmas, elas estão conectadas ao feixe de relações complexas, a um conjunto de enunciados que falam de que forma a referida instituição se projetou na arena educacional, bem como dos seus deslocamentos atuais.

Sua importância hoje é visível até nas edificações do Ministério da Educação o qual dispôs de um prédio próprio para a Coordenação que antes de assumir o PARFOR possuía apenas algumas de suas salas. Este acontecimento nos diz muito da posição que a CAPES ocupa para o MEC e vice-versa. Hoje, ela conta com uma receita generosa e administra um dos maiores programas do referido ministério tanto em abrangência geográfica quanto aos recursos repassados.

5.3 DO DISPOSITIVO CURRICULAR NO PARFOR: CARTOGRAFIAS DA SUBJETIVAÇÃO

Nas seções precedentes, procuramos abordar como se deu a instalação do dispositivo curricular por meio de um governo educacional da vida, mostrando a partir dele, processos de objetivação. Na presente seção será apresentada a discussão em torno do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) como estratégia biopolítica cotejada de prescrições curriculares, tentando enfatizar tanto a objetivação dos sujeitos envolvidos no referido plano, como os modos de subjetivação por ele acionados.

Para tanto, esta última seção tem como fonte documental os documentos elaborados pelo Ministério da Educação (MEC) e pela instituição de ensino superior evidenciada nesse estudo, a Universidade Federal do Pará, em específico, a sua subunidade: o *Campus* Universitário de Bragança.

Assim como nos outros subarquivos organizamos a análise a partir das seguintes séries discursivas: O ingresso na universidade, Local de estudo, O devir minoritário, Planejamento e Seleção de Professores-Pesquisadores, Saberes privilegiados x saberes maquiados no Projeto Pedagógico de Curso (PPC), O perfil do Pedagogo-PARFOR, As atividades à distância, Os Estágios “Supervisionados” e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

5.3.1 O “polêmico” ingresso na universidade

De acordo com o Manual Operativo do PARFOR-PRESENCIAL há um trâmite a ser seguido por todas as instituições envolvidas no referido plano, em regime de colaboração entre a União por intermédio da CAPES, os Estados, municípios, utilizando os seguintes procedimentos.

Primeiramente, os Estados por meio das Secretarias Estaduais de Educação são responsáveis pela implantação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente. Nesse fórum é indicado um/a servidor/a do quadro permanente da rede estadual de ensino o qual será o/a articulador/a do PARFOR e seus dados são imediatamente enviados por e-mail para que ele/ela seja cadastrado na Plataforma Freire. Compete a este articulador/a:

- a) será responsável pela articulação e acompanhamento das atividades do Programa no âmbito das redes estaduais e municipais, inclusive na Plataforma Freire, bem como dar seguimento aos encaminhamentos deliberados no Fórum;
- b) acompanhar as atividades do PARFOR PRESENCIAL no âmbito do estado;
- c) promover a divulgação das ações e da oferta de cursos e vagas no âmbito do PARFOR PRESENCIAL no Estado;
- d) realizar o processo de validação dos pré-inscritos de sua rede, observando que a validação corresponde à certificação;
- e) orientar os docentes de sua rede sobre o processo de pré-inscrição, seleção e matrícula;
- f) Acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos docentes de sua rede;
- g) Articular-se com as IES sediadas no estado visando, quando necessário, a compatibilização dos calendários escolares de sua rede com os cursos de formação ou a definição de alternativas que viabilize a participação e permanência dos docentes nos cursos de formação inicial;
- h) Garantir as condições necessárias para que os docentes de sua rede possam frequentar os cursos de formação;
- I) Apresentar, sempre que solicitado, informações sobre sua rede quanto à demanda por formação com a finalidade de subsidiar a elaboração e revisão do Plano Estratégico Estadual de Formação Docente do Estado;

j) Manter o cadastro Educacenso atualizado.

Uma grande responsabilidade que nem sempre vem sendo assumida pelos municípios, porque, como qualquer iniciativa governamental, o PARFOR tem sido objeto de desejo para os profissionais da educação, já que esse cargo vem acompanhado de benefícios salariais e de carga horária de trabalho. Porém, na própria experiência com a Secretaria Municipal de Bragança nos leva a constatar que pouco tem sido o diálogo entre a Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação e Universidade Federal do Pará, algo que vem prejudicando, inclusive, o bom andamento da formação.

Os municípios, em contrapartida, precisam assim como as Instituições de Ensino Superior (IES)⁶¹ se cadastrar na Plataforma Freire e Aceitar as Condições previstas no Termo de Aceite e “cumprir” com suas obrigações previstas no Termo de Cooperação Técnica, para que possam validar tanto as inscrições como as matrículas dos futuros alunos-professores. No caso dos municípios, eles serão responsáveis em credenciar os alunos conforme os critérios de seleção da CAPES que frisa que, para se candidatar ao PARFOR PRESENCIAL, o candidato deve integrar a rede municipal e/ou estadual de ensino para que possa ser validada sua inscrição⁶².

Após esses trâmites, as listas com as turmas⁶³ e cursos demandados são disponibilizados pela Plataforma Freire, endereço eletrônico <<http://freire.mec.gov.br>>, no qual os professores selecionados também podem fazer sua pré-inscrição.

Essa seleção por indicação tem trazido certo desconforto para os próprios alunos que ao ingressarem pelo PARFOR são, na maioria das vezes, rotulados como alunos “menos” capazes de ingressar na universidade pelo Exame Nacional do Ensino Médio

⁶¹ Podem implantar turmas especiais no âmbito do Programa, apenas as IES que estejam devidamente credenciadas pelo MEC e que apresentem Índice Geral de Cursos (IGC) com conceito igual ou superior a 3.

⁶² Esse critério é polêmico tanto em relação a preparação das listas a serem enviadas para a Plataforma Freire quanto do critério de ser professor da rede municipal de ensino, pois como temos acompanhado em Bragança, alguns alunos não são professores em efetivo exercício da docência, às vezes, ocupam outro cargo na escola como, por exemplo, de secretário escolar. Isso vai de encontro aos objetivos da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica que recomenda em caráter emergencial a formação de professores em nível superior conforme preconiza a LDBEN nº 9394/96.

⁶³ Para turmas da sede ou 300km distante dela, é repassado o valor de R\$15.000,00 por turma/semestre. Enquanto que para turmas com localidades de distância superior a 300km o valor repassado é de R\$20.000,00 por turma/semestre.

(ENEM). Por conta disso, eles são subjetivados pela comunidade acadêmica como professores que entraram pela “janela” para a universidade, fato que causou conflito no início do módulo em Bragança, quando as aulas ocorriam no *campus* universitário e houve conflito entre os alunos do curso regular de Pedagogia e os alunos PARFOR em função desse tipo de seleção.

No entanto, com o decorrer do aumento de turmas esses conflitos têm diminuído, em virtude de, atualmente, o Curso de Pedagogia-PARFOR do *Campus* de Bragança não funcionar mais no espaço acadêmico, mas sim em uma escola da rede municipal de ensino, na qual muitos de nossos alunos trabalham.

Acreditamos como Foucault que as instituições disciplinares materializam uma maquinaria microscópica de controle do comportamento, dentre elas a universidade que também se utiliza das tecnologias e dos dispositivos de poder “como instrumento essencial para determinado fim (FOUCAULT, 2012b, p. 251)”. Em suas práticas, a instituição universitária se impõe, se omite ou transfere responsabilidades que no caso do PARFOR até hoje não atendeu a reivindicação dos alunos em integrar o ambiente acadêmico e universitário.

5.3.2 Local de estudo

Como já citamos nas seções anteriores, as primeiras turmas PARFOR do *Campus* de Bragança iniciaram suas atividades nas dependências do *campus* universitário durante o módulo de Julho/2010, mas nos módulos seguintes foram remanejadas para outros espaços com a justificativa de que o *campus* não dispunha de salas de aula para abrigá-los.

Com isso, iniciou-se uma insatisfação por parte de todos os envolvidos no PARFOR, pois as escolas disponibilizadas pela Prefeitura Municipal de Bragança não dispunham de infraestrutura adequada para prover um curso universitário a contento, o que fez com que em vários módulos os alunos solicitassem reuniões com a Coordenação Local e Coordenação Geral do PARFOR para tentar resolver isso.

Conforme os alunos, as salas de aula das escolas são quentes e não oferece o mínimo de conforto para um curso intensivo. Além disso, como o curso funciona no período das férias escolares nem a escola e nem a universidade lotam um funcionário para a limpeza do espaço, fazendo com que os próprios alunos se encarreguem pela limpeza.

Além disso, o município de Bragança conta com escolas estaduais mais equipadas e ambientadas para o bom andamento das atividades pedagógicas, porém como o calendário escolar da rede estadual é diferenciado do calendário da rede estadual em função de reposição de aulas em função da greve, os alunos de Bragança só puderam cursar dois módulos em escolas estaduais climatizadas e com laboratórios de informática, cantina e serviços de xerox. O terceiro módulo foi cursado na Escola Estadual Yolanda Chaves no ano de 2011 e o quinto módulo foi cursado na Escola Estadual Bolívar Bordallo por reivindicação dos alunos que pressionaram a Faculdade e o Campus a tomar providências.

Da mesma forma, as turmas de São João de Pirabas e Capanema também reclamavam das más condições de estrutura do PARFOR, porque, com exceção de São João de Pirabas, as turmas de Capanema vivem até hoje em uma rotatividade de escolas sugeridas pela prefeitura municipal, o que os obriga a cada módulo reorganizarem-se quanto a hospedagem e alimentação.

O espaço onde funciona o PARFOR fica muito distante da universidade e do centro comercial, dificultando a vida dos alunos para reproduzir materiais (xerox), bem como digitar seus trabalhos para apresentação de seminário ou apresentação escrita.

Além disso, eles também não contam nem com biblioteca para consultar outras obras e fazer pesquisa, nem com uma cantina digna para fazer seus lanches nos horários de intervalos. Essas queixas também são reforçadas pelos professores que alegam as mesmas dificuldades dos alunos, além dos recursos audiovisuais que nem sempre a universidade dispõe para o enriquecimento das aulas.

Ao refletir sobre as estratégias de regulação na formação de professores, Freitas (2004) aponta para a invasão do discurso da certificação de professores via políticas públicas que, segundo sua compreensão, tem o intuito de conformar as subjetividades de modo a inseri-las na lógica da adaptação individual dos processos sociais. Além disso, com essas políticas públicas, houve uma distorção na formação superior para professores da rede pública, pois, em sua maioria, pensou-se na oferta de um curso superior, mas não um curso universitário.

Esse paradoxo veio acompanhando o PARFOR desde sua gênese, contribuindo para uma adjetivação da subjetivação do alunado, que ao não gozar de uma vida e contato universitário nem com os espaços da universidade, bem como suas atividades de pesquisa e extensão, sentem-se menosprezados e diferenciados daqueles que não fazem parte do plano nacional e cursam o ensino regular da universidade.

Percebemos também nessa relação um devir⁶⁴ minoritário que contraditoriamente ao que se pensa, não designa um estado de insuficiência ou incompetência. Ele não precisa vir a ser, ele potência acontecimentos, mudanças, processos, diferenças, porque, é minoritário, ele precisa de posicionamentos autônomos que produzam em si e no outro a diferença.

Exatamente por isso que esses devires estão implicados ética e politicamente por entremeios, os quais expandem e intensificam sua capacidade de existir e resistir aos desafios impostos através das práticas de si. Essas práticas por sua vez fabricam um sujeito inquieto e audaz para ver e ser visto, falar e ser falado, criticar e ser criticado em suas atividades intensivas, preenchidas pelas imanências dos acontecimentos.

Trata-se dessa busca incessante, contínua de inventar e ser inventado “crescimento intensivo do querer!”, um horizonte permanente de buscas, tropeços, chegadas e partidas, enfim do próprio viver. Mas, o viver como possibilidades de vivências sejam elas quais forem, não ao acaso, mas ao próprio devir.

Ao transpormos essa reflexão para o PARFOR, percebemos o motivo pelo qual Deleuze e Guattari aliam-se à Foucault a respeito da questão microfísica do poder, pois, para eles, a criação se dá nas esferas capilares e não nas estruturas macro. Talvez seja por isso que as “minorias” são tão criativas, resistentes e inconformadas.

Também a despeito disso, Foucault nos ensina que as lutas políticas “são contra as formas de dominação (étnica, social, religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo

⁶⁴ Em sua obra *Mil platôs* Deleuze e Guattari nos trazem a concepção do devir minoritário, que segundo eles é a própria autonomia em relação ao devir majoritário que corresponde à dominação, âmbito impossível de produzir ações políticas criativas. Dessa forma, “há uma figura universal da consciência minoritária, como devir de todo mundo, e é esse devir que é criação (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 53)”.

No entanto, sabemos que no início as coisas não funcionaram dessa maneira, pois muitos colaboradores foram indicados conforme critérios subjetivos de quem coordenava o PARFOR no ano de 2010. Como vimos, os professores indicados não possuíam experiência com o ensino superior e para completar, às vezes, eles eram colegas de trabalho dos alunos do PARFOR, o que ocasionou descontentamento nos alunos que fizeram uma avaliação negativa desse primeiro módulo, solicitando providências.

Já no ano de 2011, teve eleição na Faculdade de Educação para nova direção para o período de 2011-2013 e, com isso, a Faculdade passou por uma reorganização, com prioridades para o planejamento de suas atividades, inclusive o PARFOR. Essa gestão ficou muito mais próxima da Coordenação Geral do Curso de Pedagogia, participando ativamente das reuniões e cumprindo as recomendações do programa.

O reflexo desse envolvimento e articulação foi a aprovação do Projeto Pedagógico sem alterações, o primeiro na modalidade PARFOR a receber a recomendação e Resolução do CONSEPE no dia 12 de dezembro de 2012. Segundo informações da PROEG, o PPC de Bragança serviu de modelo para outras faculdades de educação como Marabá e Altamira.

Após, foi criado um banco de dados na Faculdade com a recepção de currículo de professores com experiência no ensino superior e na medida do possível, com a titulação a nível *stricto sensu* a fim de garantir o bom andamento dos módulos e tentar reestabelecer às relações interpessoais que tinham sido abaladas no módulo anterior.

Desta feita, também houve o convite para que os alunos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) pudessem trabalhar no PARFOR com a finalidade de dinamizar as aulas e se envolverem na proposta do *Campus* de Bragança. Muitos colegas aceitaram o desafio e com esse engajamento conseguimos respeitabilidade pelos alunos e reconhecimento. Isso foi perceptível em muitas avaliações, pois os alunos destacavam os aspectos positivos das aulas dos colaboradores que, por vezes, superavam a expectativa dos alunos e a atuação de professores efetivos da universidade.

Percebemos que por se tratar de um projeto financiado que surge historicamente em um momento crítico de defasagens salariais do trabalho docente em qualquer nível de ensino, o PARFOR acabou se transformando em uma renda complementar para os professores. E por conta disso, há grande interesse em ser professor-pesquisador do PARFOR.

Mas, como a lotação é de autonomia dos *Campi* e das Faculdades, ainda há muita polêmica em relação ao funcionamento e escolha dos professores que contribuirão com o PARFOR nos módulos, sobretudo, porque permeiam critérios subjetivos que nem sempre obedecem as recomendações da CAPES e da Coordenação Geral do PARFOR/UFPA.

Nesse sentido ao mesmo tempo em que é comandada pela Coordenação Geral, a Faculdade também exerce seu poder de diversas formas, esta é apenas uma delas, pois “o poder se exercem em rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de serem submetidos a esse poder e também de exercê-lo [...] o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOCAULT, 2012b, p. 26)”.

5.3.4 Saberes privilegiados e saberes “maquiados”

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o curso de Pedagogia-PARFOR do Campus de Bragança/UFPA foi pensado e projetado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e com os diferenciais formativos da região bragantina com destaque para a Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos, considerados diferenciais da formação.

É importante salientar que a leitura do Projeto Pedagógico de Curso permitiu identificar as curvas de visibilidade, bem como objetivos, missões e intencionalidade do curso em questão. Acreditamos como Veiga (2004) que o projeto pedagógico de um curso define intencionalidades e perfis profissionais, bem como apresenta os focos decisórios do currículo, tais como: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e avaliação.

Para além da exigência institucional, este documento também evidencia as relações de saber-poder que o circunscreve, dando indícios de como nele há feixes de relações interconectadas a recomendações, prescrições, ambições e prospectividades que nos dão visibilidades de práticas.

Conforme o PPC, o Curso de Pedagogia forma professores para atuar no Magistério da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para atuar na

organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, em consonância com a Resolução CNE/CP 01/2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, com duração de 4 (quatro) anos, integralizados em 3.215 h (três mil duzentos e vinte horas), desenvolvido no Regime Seriado Semestral Intensivo.

De acordo com o PPC essa carga horária é distribuída em:

1. Núcleo Básico (1.935h);
2. Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (870h);
3. Estágio Supervisionado (300h);
4. Núcleo de Estudos Integradores (110h).

Embora no desenho curricular do curso possuam 2 (duas) disciplinas que tratam da Educação de Jovens e Adultos (Educação de Jovens e Adultos e Estágio Supervisionado na EJA) e 2 (duas) que tratam da Educação Ambiental (Educação Ambiental e Educação e Desenvolvimento na Amazônia), percebemos que para estas disciplinas se constituírem como campo de estudo e pesquisa diferenciais do currículo precisam dialogar com outras disciplinas do eixo fundamentos da Educação⁶⁵, tendo em vista que, o fato de elas existirem não garantem de fato um diferencial da formação.

Notamos uma forte crença que somente a partir das disciplinas se alcança a formação adequada e se garante os saberes preconizados nos objetivos da própria formação. Ledo engano, pois sabemos que a formação docente se faz tanto em uma interlocução híbrida, como em vivências externas ao ambiente acadêmico e universitário. Desse modo, “a hibridização opera através da mobilização de distintos discursos dentro de um âmbito particular. [...] articula diferentes tradições e discursos (DUSSEL, 2010, p. 72)”.

Nesse movimento do pensamento, não podemos esquecer que ao refletirmos sobre um currículo híbrido temos que levar em conta que ao mesmo tempo em que ele mobiliza, afeta, aciona alguns sentidos, ele também reprime ou apaga outros. No caso do PARFOR, na busca de arquitetar um currículo inovador e diferencial, perdemos de vista, talvez, as

⁶⁵ Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Antropologia da Educação, História da Educação e Didática.

consequências pedagógicas e procedimentais que precisariam ser acionadas para garantir tal proposta.

Outra pista que não pode ser descartada nessa análise é o discurso propagado pela Coordenação Geral do PARFOR-Pedagogia em diversos encontros com os alunos e professores, que defende a ideia de que devido à maioria dos os alunos serem professores atuantes, logo seriam professores experientes que irão aliar com facilidade a prática à teoria, isto é, eles se reconhecerão na teoria para aperfeiçoar a sua prática.

Consideramos este um discurso repleto de relações de saber-poder, posto que ao reduzir a complexidade da formação docente, também se acredita que o fato de o aluno já ser professor atuante isso ameniza os desafios de formar-se. Se essa premissa fosse verdadeira, não teríamos alunos professores que no próprio curso regular sentem dificuldades com o referencial teórico e, mais ainda, não conseguem percebê-los em conexão com sua prática pedagógica. O que não quer dizer que os alunos de Pedagogia que não são professores também não sintam dificuldades na formação, mas que as dificuldades encontradas pelos alunos ultrapassam sua condição profissional, elas estão relacionadas a diversas formas de subjetivação das aprendizagens.

Essa discussão nos remete ao texto de Foucault acerca do *Sujeito e o Poder*, no qual o filósofo traça a discussão acerca da problemática do sujeito, destacando várias questões, dentre elas a objetivação do sujeito a partir de *práticas divisoras*, isto é, práticas que produzem o sujeito no seu interior e em relação aos outros, colocando-o em justaposição ao outro, numa relação binarista de oposição ao outro.

Essas práticas divisoras produzem subjetivações antagônicas, modos de ser, de se ver, de sentir e agir diferenciadas e estrangeiras ao outro, que no caso da Faculdade de Educação do Campus de Bragança/UFPA está produzindo, fabricando dois tipos de Pedagogos um dos Cursos Extensivos⁶⁶ e outro PARFOR, atrelados às objetivações prescritas, desenhadas, delineadas e ajustadas como zona nas relações entre “parceiros”.

Essa produção a nosso ver, não prejudica a formação ofertada para a Faculdade, ao contrário a enriquece à medida em que abre possibilidades para nos reinventarmos também

⁶⁶ Curso ofertado anualmente pela UFPA por meio do Exame Nacional do Ensino Médio – EMEM.

enquanto formadores de professores, porém não podemos negar que tem causado uma certa disputa de diferenciais de formação por conta do currículo autônomo.

Outra incursão que foi necessária para que pudéssemos analisar os saberes dessa formação diz respeito ao exame das *Ementas das disciplinas* e dos *Planos de Curso*, tentando depurá-los desde suas extremidades, de suas formações discursivas, extraindo seu grupo de enunciados, isto é, “conjuntos de performances verbais que não estão ligadas entre si, no nível das frases, por laços gramaticais [...] nem por laços lógicos; mas que estão ligadas no nível dos enunciados (FOUCAULT, 2012a, p. 141)”.

Ao nos debruçarmos sobre as Ementas, percebemos que as mesmas correspondem e tentam fornecer elementos enriquecedores para a formação de professores, no entanto, muitas delas ainda situam-se no conhecimento enciclopédico e geral, com pouca preocupação para as questões regionais e locais. Há, de acordo com os enunciados, uma preocupação em seguir as grandes referências das áreas disciplinares, obras consagradas que, às vezes, atropelam os conhecimentos e temas atuais.

Considerando que os conhecimentos e saberes são dinâmicos e precisam ser conectados e atualizados conforme as demandas da contemporaneidade, sem desmerecê-los, acreditamos que os cursos de formação de professores precisam discutir, analisar e refletir as problemáticas atuais em interconexão com o legado histórico e científico.

Com o intuito de investigar arqueologicamente os saberes contidos no PPC, também foram examinados 192 (cento e noventa e dois) planos de ensino, os quais foram aplicados nas 04 (quatro) turmas concluintes do Curso de Pedagogia deste ano. Ao examiná-los, destacamos enunciados que nos dão pistas interessantes e enriquecedoras para a analítica.

Ao analisarmos os *Objetivos* de ensino, observamos grande preocupação em “promover a compreensão” ou “compreender” determinado conteúdo. Para se ter uma ideia, 180 (93%) dos 192 planos analisados apresentam tais enunciados, tanto nos objetivos gerais quanto nos objetivos específicos, uma ambição de promover a consciência e a compreensão do sujeito acerca das palavras e das coisas.

Foucault não se preocupava com a Filosofia da consciência, preocupava-se com a Filosofia analítica do poder, pois o que mais lhe interessava era “descrever e analisar as diversas maneiras pelas quais as tecnologias do poder atuam na prática, tanto para nos individualizar como nos constituir como sujeitos (FOUCAULT, 2012b, p. 171)”.

Então de acordo com seu pensamento, o sujeito não existe, porque ele foi inventado, fabricado e por isso mesmo não está localizado no centro da razão. Logo, ele não cria saberes e práticas, ao contrário, ele é criado por elas.

Outros enunciados que seguem também denunciam este tipo de racionalidade como no item *Habilidades e competências* que na maioria dos planos repetem o texto dos objetivos ou são redimensionados sem conexão com eles, como por exemplo, quando aparecem como “estudar”, “visibilizar”, “desenvolver reflexões”, “desenvolver compreensões”.

Tais enunciados, a nosso ver, destoam dos conceitos de competências e habilidades incorporados à educação brasileira através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como tentativa de inverter a ação pedagógica tida como “tradicional”, dando mais ênfase à ação do que à teoria, na tentativa de conduzir o aluno a encontrar sentidos e significados nos conteúdos escolares. Quando incorporado ao plano, percebe-se que há uma confusão entre estes os objetivos de ensino, talvez em função deste item ser incorporado como exigência do PARFOR e não fazer parte dos planos de cursos usuais em muitas instituições de ensino superior.

Com relação aos *Conteúdos*, foi possível identificar em muitos planos uma ânsia de encharcar e/ou sobrecarregar o curso com um número elevado de conteúdo, o que acarreta também um excesso de atividades, algo desnecessário a nosso ver para um curso de modalidade intensiva com atividades à distância.

Vale ressaltar que quando examinamos os planos de curso também observamos o material anexado nele de acordo com o planejamento de cada professor/a. Percebemos uma quantidade exagerada de textos para a reprodução e de certa forma impossíveis de serem trabalhados em pouco tempo, no horário integral, o que confirma a reclamação de muitos alunos de que alguns professores não trabalham toda a carga horária, pouco discutem o material selecionado para o curso e sobrecarregam-nos de atividades tanto em sala quanto fora dela, uma prática contraditória que vai de encontro a todas as recomendações da Coordenação do curso.

Em relação ao item *Avaliação*, essa também é variada nos planos e na maioria das vezes não explicita de fato que critérios serão observados nas atividades, caindo no que

especialistas da área educacional denominam de armadilha pedagógica da subjetividade⁶⁷. Em sua maioria, os planos apresentam: “a avaliação será de forma contínua e processual”, “serão avaliadas todas as atividades propostas”, “a avaliação acontecerá de forma qualitativa”. Enfim enunciados que não esclarecem para o aluno *como* ele será avaliado⁶⁸.

Quanto às *Referências* utilizadas como norteadoras nas disciplinas, essas em alguns planos ainda estão presas aos grandes referências da área ou ao campo de estudo, focalizando os grandes clássicos e esquecendo ou negligenciando os autores nacionais e regionais que, em alguns casos, trazem o debate atual e contextualizado da temática/problemática.

Ao analisarmos os documentos desse arquivo, esforçamo-nos para não examiná-los a partir de sua estrutura lógica, mas a partir de suas rupturas, em um exercício arqueológico, situando “a arqueologia entre tantos outros discursos que já estão constituídos não é para fazer com que se beneficie [...] mas para revelar, com o arquivo, as formações discursivas, as positivities, os enunciados e suas condições de formação (FOUCAULT, 2012a, p. 251)”.

5.3.5 As atividades à distância

Essas atividades foram pensadas a partir da recomendação da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação que os cursos poderiam disponibilizar 25% da carga horária das disciplinas em atividades à distância.

De posse dessa informação, foi reformulado o PPC inicial redimensionando todas as suas disciplinas para 75% de carga horárias presenciais e 25% à distância, proposta inovadora e polêmica, porque não sabíamos bem como íamos operar com essas atividades à distância. Dentre tantas propostas, aprovamos no Conselho da Faculdade que as atividades

⁶⁷ Cf. Maria Teresa Esteban (2010), Ana Maria Saul (2012), Jussara Hoffman (2012).

⁶⁸ Isso tem ocasionado muito problema na relação professor-aluno, pois quando o/a aluno/a falta, ele é informado no seu retorno que perdeu pontos nas atividades ou que está reprovado, porque perdeu a atividade de maior pontuação da disciplina.

à distancia seriam desenvolvidas por Projetos Integradores, isto é, atividades relativas ao eixo temático⁶⁹ da formação docente expresso no PPC.

Assim, na reunião de planejamento realizada no dia 20 de outubro de 2010 foi definido pelos professores presentes que as atividades à distância seria coordenada por um professor atuante no módulo, responsável em reunir com seu grupo de professores para definirem como seria a atividade.

E assim foram feitas várias reuniões com o intuito de definir *como* e *quando* as atividades iam ser realizadas. Foram apresentadas suas propostas: elaboração do **Memorial de Formação**, no qual cada grupo montou um caderno com suas memórias de formação, contendo fotos, músicas etc; e a elaboração do **Perfil dos Alunos-Professores** do PARFOR, contendo gráficos e tabelas indicando naturalidade, sexo, faixa etária etc.

As atividades foram apresentadas no dia 28 de abril de 2011 sob o formato de evento com o apoio do *Campus* Universitário de Bragança e a Prefeitura Municipal de Bragança, no Museu da Marujada em Bragança, iniciada com uma Conferência sobre “Os desafios da formação docente”, ministrada pela Prof^a Dr^a Sônia Bertolo do Instituto de Ciências da Educação/ICED/UFGA.

Em seguida, todas as turmas subdivididas em equipes começaram a apresentar os seus trabalhos em slides, dramatizações, paródias e relatos de experiência. Como dissemos, foi gratificante assistir o entusiasmo dos alunos em um momento eminentemente acadêmico, algo ainda não experimentado naquele momento.

Porém, foi um dia inteiro de atividades o que se tornou cansativo, pois havia algumas equipes que dependiam do transporte para retornarem as suas localidades, o que ocasionou um certo esvaziamento na apreciação dos trabalhos finais.

A partir dessa experiência, o curso seguiu com as atividades nos módulos seguintes, inclusive com as turmas ingressantes em 2011, 2012 e 2013, mas, dessa vez, optou-se por descentralizar as atividades de Bragança para os polos de origem das turmas. Mas o formato

⁶⁹ De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso, o curso de Pedagogia-PARFOR possui 06 (seis) Eixos Temáticos de Formação: a) Conceitos, princípios e concepções da educação; b) Organização e gestão dos processos educacionais; c) Investigação e reflexão dos fenômenos educacionais; d) Currículo, organização do trabalho pedagógico e diversidade cultural; e) Organização e gestão do trabalho pedagógico; e, f) Formação de professores e organização da prática pedagógica.

permaneceu o mesmo das grandes socializações de atividades produzidas em uma data pré-agendada tanto com o município quanto com os alunos.

No ano de 2013, os alunos insatisfeitos com a sobrecarga de trabalhos e com o não envolvimento de muitos professores nas atividades à distância, que não compareciam nem para prestigiar os trabalhos, resolveram coordenar a atividade de culminância com I Seminário do Curso de Pedagogia-PARFOR do Campus de Bragança.

O referido evento foi planejado pelos representantes de turma de coordenação local, com distribuição de tarefas e responsabilidades. Naquele momento, ficamos preocupados em transferir essa responsabilidade pelos alunos, no entanto, surpreendemo-nos com o interesse e mobilização que os mesmos fizeram nos municípios que atuavam. Eles conseguiram patrocínio das prefeituras, dos comerciantes locais e empresários das empresas pesqueiras da região.

Com a proposta pronta, esta foi encaminhada para a Coordenação Geral do PARFOR com o intuito de convidá-los para o evento⁷⁰. Finalmente tudo saiu a contento, além das expectativas tanto dos alunos quanto dos professores, com a participação efetiva dos alunos e coordenadores das equipes.

Atualmente, essas atividades estão sendo realizadas com a orientação de professores para a produção de um artigo, sem a apresentação. Segundo a direção atual da FACED os eventos ocorrerão em períodos alternados, tendo em vista que os mesmos demandam tempo, envolvimento e participação de todos os envolvidos.

Mas, foi interessante acompanhar a astúcia dos alunos e o desejo de conduzirem o seu próprio processo de formação, de acordo com suas possibilidades. Isso ratifica a ideia de Foucault que o poder não é uma forma terminal, mas efeito da correlação de forças germinais, por isso, elas são estratégicas, móveis e instáveis, nem sempre atuam sob a forma de dominação e repressão. Como matrizes, “elas podem atuar ao modo de resistências plurais às formas de dominação ou de repressão (CANDIOTTO, 2010, p. 89)”.

⁷⁰ Foi realizado no Ginásio de Esportes de Bragança no período de 27 a 29/05/15. No primeiro dia ocorreu o credenciamento, Conferência de Abertura com a presença da Coordenação Adjunta do PARFOR, Professores da FACED e colaboradores. No segundo dia houve a realização de Mesas-redondas acerca do Currículo e Formação Docente. E no último dia foram as apresentações de trabalhos em stand, por equipes e municípios.

Nesse sentido, as resistências na visão foucaultiana não podem e nem devem ser vistas como algo negativo, depreciativo e desfavorável. Ao contrário elas estão localizadas no âmbito político, na própria microfísica do poder que manifesta-se por relações de força, em suas multiplicidades.

5.3.6 Estágios “Supervisionados”

Foram pensados a partir das recomendações das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 05/2006 que definem diretrizes para a formação de professores da educação básica e para o curso de pedagogia, respectivamente. De acordo com o PPC:

as atividades curriculares de Estágio Supervisionado sustentam-se na perspectiva de formação do professor reflexivo, com a finalidade de garantir que a aprendizagem se dê pelo princípio metodológico da ação-reflexão-ação. Tal princípio se baseia na unidade teoria/prática como elemento articulador do currículo e requer, portanto, que as atividades curriculares de Estágio Supervisionado sejam planejadas e efetivadas de modo a favorecer o desenvolvimento de posturas investigativa, problematizadora e propositiva nos discentes (PPC, 2011, p. 16).

O referido documento também expressa que as atividades de estágio são divididas em 40% de carga horária teórica e 60% de prática. Em conformidade com a Resolução CNE/CP 05/2006, o Estágio Supervisionado cumprirá a carga horária total de 300h que, para atender a diversidade do campo de atuação educacional para o qual o curso de Pedagogia se propõe habilitar, está distribuída nas seguintes disciplinas:

- Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos – 60 h
- Estágio Supervisionado na Educação Infantil – 60 h
- Estágio Supervisionado em Ambientes não Escolares – 60 h
- Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental – 60 h
- Estágio Supervisionado em Gestão e Coordenação Escolar – 60 h

Talvez pela pressa de formalizar o PPC e no afã de permanecer operacionalizando o Estágio da forma do ensino regular, tentou-se aproveitar e aplicar o mesmo princípio para

o aluno PARFOR. No entanto, com as práticas de formação na execução da referida atividade curricular foi perceptível o contra censo com alguns entraves que novamente ocasionaram insatisfações tanto nos alunos quanto nos professores e pouco conseguiram atingir os objetivos dessa atividade.

Com destaque para as atividades de planejamento, bem como para o desenvolvimento de posturas investigativas, problematizadoras e propositivas nos discentes que desde o primeiro estágio acarretaram situações desafiadoras para a coordenação local.

Primeiramente, o estágio PARFOR foi pensado em uma completude e efetivado sob a forma de disciplina comum, até os períodos de encontros presenciais são reduzidos e os encaminhamentos nem sempre seguem um planejamento adequado e claro. Com isso, sabendo que os alunos já são professores atuantes nas escolas públicas, tenta-se aproveitar o máximo sua experiência docente. Porém, o desafio do estágio é se colocar como aluno-estagiário, observador e propositor de atividades pedagógicas significativas, o que dificilmente acontece, pois o professor-supervisor de estágio não o acompanha como no ensino regular.

Dessa forma, a atividade de estágio fica a cargo do aluno que cumpre uma carga horária estabelecida, sem o acompanhamento e discussão daquilo que vem observando no campo de estágio, o que acarreta o acúmulo de registros e observações, os quais nem sempre são problematizados com o grupo e com o professor, reduzindo essa atividade a mera burocracia.

Segundo Ghedin (2006), a formação de professores não deve se dar mais nos moldes de um currículo normativo, que primeiramente apresenta a ciência, depois sua aplicação nos estágios supervisionados. O autor propõe uma inversão epistemológica que o formando, ao mesmo tempo em que entra em contato com os conteúdos conceituais e saberes da profissão, possa também fazer um exercício dos procedimentos próprios que essas ciências e saberes usam para se autoproduzir.

Nesse sentido, mesmo sabendo que os alunos são professores atuantes e estão em contato tanto com a teoria quanto com a prática docente, o estágio continua tradicionalmente pouco contribuído para a formação do professor, tendo em vista que pouco tem

problematizado a prática docente e as propostas curriculares como também não tem avançado para formar uma cultura docente⁷¹.

5.3.7 Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Outro desafio foi conduzir as atividades do Trabalho de Conclusão de Curso, tendo em vista que segundo as recomendações do PARFOR, cada professor deveria ter no mínimo 5 (cinco) alunos para formar uma turma, de preferência do mesmo polo, o que não foi possível dada à demanda de temas de alunos.

Com o intuito de amenizar esse problema desde a oferta da disciplina Laboratório de Pesquisa⁷², houve um esforço da Faculdade e equipe de professores para divulgar lista de professores interessados em orientar TCC, bem como suas áreas/linhas de pesquisa. Todavia, como ocorre no próprio curso regular de Pedagogia há uma grande procura por temas relacionados à *Alfabetização e letramento* e *Novas tecnologias da educação*, o que obrigou a faculdade a sugerir remanejamento de alunos (dada a pouca disponibilidade de professores nessas áreas), uma situação delicada que demandou muito diálogo e pactuação.

Depois disso, foram definidas as instruções para as orientações de TCC, que deveriam acontecer presencialmente no mínimo em dois encontros e o acompanhamento à distância. Sabe-se que nem todos os professores cumpriram tal orientação, o que ocasionou a preocupação dos alunos que, além de assumirem a tarefa de produzir o seu TCC no prazo, tiveram que retornar as suas localidades, algumas delas com dificuldades de comunicação telefônica e sem acesso à internet.

Outro problema foi relacionado ao prazo dado pela Coordenação Geral do PARFOR, o dia 17 de maio de 2014, isto é, menos de um semestre para que os trabalhos

⁷¹ Cf. Ghedin (2006).

⁷² Disciplina que objetiva orientação e elaboração do Projeto de Pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso.

fossem elaborados e defendidos, senão acarretaria problemas na integralização dos alunos e na formatura.

Enfim, um desafio de aprontar em tempo recorde um trabalho de pesquisa que segundo nossa experiência no ensino regular requer tempo, dedicação e maturidade de pesquisa, o que talvez não tenha sido pensado em relação aos alunos do PARFOR.

6. CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS...

*Escreve-se sempre para dar a vida,
para liberar a vida aí onde ela está aprisionada,
para traçar linhas de fuga.*
Gilles Deleuze

Em se tratando de uma pesquisa em Educação, uma última pergunta é preciso ser feita: Mas afinal de contas o que tentamos revelar/desvelar nesse trabalho? Com outras palavras: de quais critérios dispomos para definir as tramas de subjetivação do Currículo do Curso de Pedagogia-PARFOR do *Campus* de Bragança/UFPA?

Ora, critérios e objetivos pré-definidos não nos parece ser algo que encontramos em Foucault como um livro de receitas, de indicações fechadas e que devam ser piamente seguidas. O que encontramos nos postulados do filósofo são provocações para o pensar, algo que não é recomendado, ao contrário, é construído e reconstruído na torção do pensamento.

É mergulhar na zona de desconforto, de dúvidas, de inquietações que não cessam. É um desassossego permanente de sentir e perceber que não dá para abarcar o conhecimento absoluto e completo das determinações históricas, já que elas são múltiplas e exigem do pesquisador um recorte, uma delimitação. O próprio Foucault nos ensina que aquilo que pode ser mudado e transformado, não pode ser encarado de forma absoluta e universal.

Por isso, cada história tem sua singularidade. Singularidade essa que não reduz o objeto, ao contrário, o expande, multiplica, o conecta a diversos campos e lugares onde o poder está, isto é, em todos os lugares. Na esteira de Veyne (1986, p. 471) aprendemos que Foucault “não pretendeu em nenhum caso oferecer soluções verdadeiras e definitivas; pois a humanidade modifica-se sem cessar [...] toda solução é imperfeita, e sempre será assim”.

Com esse vigor trazemos nessa analítica reflexões que consideramos provisórias e inacabadas, posto que investigamos um processo em andamento e falamos de um lugar específico, de uma posição de sujeito que pensa, vive, reflete, aprende e se reinventa no contato com a docência em cursos de formação de professores.

Assim, ao mergulhar nos porões, invadir e adentrar a *fábrica de professores*, deparamo-nos com uma história ancorada em práticas de governamentalidade, que sob as tramas de subjetivação produziram relações de saber-poder, bem como resistências eminentemente circunscritas nas tecnologias do poder.

Nesse sentido, a Educação, alvo de estratégias biopolíticas, encontra no Currículo sua ferramenta útil e eficaz para fabricar sujeitos, que no caso dessa pesquisa focaliza o sujeito objetivado e subjetivado pelo PARFOR. Mas, para isso, os cursos de Foucault nos deram pistas de como nosso pensamento precisaria operar para não cair nas armadilhas paradigmáticas e prescritivas, tão sedutoras ao campo educacional.

Assim, fomos compondo arquivos que visibilizaram a história da discursividade da formação de professores em conexão com a criação e expansão do Curso de Pedagogia como substrato da formação de professores da educação básica no país até as recomendações legais atuais. Nessa investida nos documentos, logo percebemos que se tratava de um tema escorregadio, polêmico e desafiador, dada suas multiplicidades históricas que denunciam a existência de um campo frágil e dominado pelas políticas públicas.

No entanto, também entendemos que ao investigarmos as relações de saber-poder dessa formação, defrontamo-nos com uma arena de disputa, de interesses, de forças, cuja resistência é marcante. Convencemo-nos de que ela [a resistência] está com as relações de poder, horizontalizada para elas e não nas suas extremidades, por isso que ela é peça fundamental para as conquistas sociais, algo marcante na história do Curso de Pedagogia, principalmente em suas reformulações e autoafirmação enquanto curso necessário para a sociedade.

Também, localizamos o terreno da fabricação de verdades, sobretudo, da Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), verdades intocáveis e legitimadas acadêmica e socialmente, incidindo na elaboração de políticas públicas que vigoram e, por vezes, hegemonomizam-se no terreno universitário pelas disputas partidárias pelo poder.

Como vimos, historicamente desde o Iluminismo e dos desdobramentos da Revolução Francesa, a educação-escolarização tornou-se monopólio do Estado com o discurso de “melhor formar um povo”. Todavia, entre regimes democráticos e totalitários assistiu-se o desencantamento por tal discurso via estratégias biopolíticas, dentre elas as políticas de formação de professores.

Passetti (2009) afirma que junto com o poder soberano das famílias, a educação também depende de um conjunto de dispositivos disciplinares que compõe uma cultura superior, que sob diversas condições históricas enfatizam a necessidade da obediência para o trabalho e para vida social.

Em seus cursos, Michel Foucault convidava seus ouvintes para a reflexão profunda e sutil acerca do cruzamento entre uma erudição científica, um engajamento pessoal e um trabalho baseado no acontecimento, como bem descrevem François Ewald e Alessandro Fontana no prefácio da obra *Em defesa da sociedade*, curso ministrado por Foucault no Collège de France durante os anos de 1975 e 1976.

Em suas reflexões sobre o método genealógico, Foucault (2012b) levanta a seguinte reflexão: “Tudo isso é muito atraente, mas aonde isso nos leva?”. Sabemos, pois, que Foucault nunca almejou constituir teorias e métodos de acordo com as conotações convencionais, ele queria sacudi-las ao invés de propor novas teorias, colocá-las em xeque em seus dispositivos de verdade, tema bastante caro para o filósofo.

E foi com esse sentimento que nos colocamos na pesquisa em educação, sem a pretensão de trazer verdades, denúncias ou revelações, mas sim reflexões, indagações, problematizações acerca do nosso objeto: o currículo do curso de Pedagogia-PARFOR do *Campus* de Bragança.

Afinal, em todas as obras foucaultianas percebe-se a desconfiança e um quê de curiosidade acerca das generalizações e das grandes narrativas construídas pelo saber moderno. Assim, resolvemos ir até os porões desse Currículo na companhia da história como testemunha e interlocutora, compor sua arqueogenealogia das práticas de governamentalidade.

Todavia, como nos ensina Veiga-Neto (2012), as idas aos porões nos mostram que o mundo social tem história e é bem mais complexo do que nos fizeram supor as metanarrativas iluministas da totalidade. A história tem muito mais a nos oferecer do que uma verdade bem formulada, ela pode também nos abalar, sufocar-nos quanto as nossas próprias curiosidades.

Por isso, acreditamos como Foucault que qualquer recorte do próprio domínio não pode ser encarado como algo definitivo e nem absoluto, mas como tentativas de aproximação das tramas que subvertem o objeto de estudo. São apenas recortes, formas de

pensar, de encarar os problemas como invenções humanas. São verdades fabricadas em jogos, tramas, arenas de saber-poder que hoje delineiam não somente as políticas públicas em educação, mas também o governo da vida, atravessando-nos e nos moldando, transferindo essa luta e esse conflito em nossas próprias subjetivações forjadas e engendradas pela forma como vivemos e pensamos o nosso mundo.

Contudo, o filósofo nos deixou um valioso recado quanto a sua forma provocativa de (re) pensar este mundo que vivemos e o papel desconstrucionista de se ver nele:

Meu papel – mas esse é um termo mais pomposo – é mostrar às pessoas que elas são muito mais livres do que pensam; que elas tomam por verdadeiro, por evidentes, certos temas fabricados em um momento particular da História, e que essa pretensa evidência pode ser criticada e destruída (FOUCAULT, 2004, p. 295).

Parafraçando o filósofo, nosso papel não foi evidenciar nada, mas analisar historicamente as práticas de governamentalidade do Currículo do Curso de Pedagogia-PARFOR do Campus de Bragança, trazendo à baila suas teias e tramas de subjetivação.

Dentre tantos desafios que tatuaram a tessitura dessa caminhada e produção da tese, certamente figuram aqueles que habitam o terreno da afetividade, sobretudo pela forma como fomos nos transversalizando nesses lugares, espaços, discussões e arenas de saber-poder que colocaram diante nós pessoas, situações, amizades e emoções. Foi uma experiência chocante e, à primeira vista, assustadora, pois à medida que mergulhávamos nas teorizações foucaultianas e timidamente na filosofia da diferença, questionávamo-nos o quanto estávamos cuidando de nós mesmo e do(s) outro(s) em uma relação ética e política.

Não foi uma tarefa fácil e vale a pena sublinhar isso, porque desbravar o desconhecido e perceber que o caminho nunca é dado, mas sim é construído, por vezes, causou-nos temor e insegurança. Todavia, foi mister essa investidura para desatar muitos nós produzidos sobre nós mesmos e que são tão firmes e apertados que não é uma de uma hora para outra que conseguimos desfazê-los.

Lidar com as explosões discursivas dos documentos e suas enunciações permitiu-nos entender como os mesmos objetivam e subjetivam sujeitos que, no caso dessa pesquisa, as tramas de subjetivação extrapolam a materialidade documental e se manifestam nas práticas discursivas, não discursivas e, sobretudo, nas práticas de si.

É possível concluir nesse momento, depois de tudo que abordamos, que o PARFOR-Pedagogia do *Campus* Universitário de Bragança/UFPA é fabricado por teias e

tramas históricas, as quais sustentam-se tanto na govenamentalidade quanto em estratégias biopolíticas acionadas por dispositivos curriculares que forjam e ao mesmo tempo são forjados pelos jogos de saber-poder-resistência.

7. BIBLIOGRAFIA

AGUIAR, Tânia Margareth Bancalero. **A relação da educação com a verdade: considerações a partir da interrogação, do saber e da técnica.** São Paulo: USP, 2012 (Tese de Doutorado em Educação).

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUSA FILHO, Alípio de (Orgs.). **Cartografias de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos)

ARTIÈRES, Philippe. Entrelinhas: ler os arquivos de Michel Foucault. In: SAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Org.). **O legado de Foucault.** São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BENEVIDES, Paulo Severiano; & MUNIZ NETO, João. Educação, subjetivação e resistência nas sociedades de controle. In: **ECOS**, Estudos contemporâneos da subjetividade, vol. 1, numero 1, 2011.

BRASIL. **LDB. Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [da República Federativa do Brasil] Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acessado em 20 mar 2013.

BRUNI, José Carlos. O silêncio dos sujeitos. In: SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Org.). **O legado de Foucault.** São Paulo: Editora da UNESP, 2006. p. ?

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas: Papirus, 1996.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Revista Trans/Form/Ação**, São Paulo, 31 (1): 87-103, 2008.

CARDOSO JR, Hélio Rebello. **Tramas de Clio: convivência entre filosofia e história.** Curitiba: Aos quatro ventos, 2001.

_____. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo e corpo. In: **Psicologia: reflexão e crítica.** n. 18, v. 3, p. 343-349, 2005.

CARDOSO JR, Hélio Rebello; & LEMOS, Flávia Cristina Silveira (Orgs.). **Foucault e Deleuze/Guattari: corpos, instituições e subjetividades.** São Paulo: Annablume, 2011.

CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **Financiamento da educação: do FUNDEF ao FUNDEB – Repercussões da política de fundos na valorização docente na rede estadual de ensino (1996 a 2009).** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história.** 2 ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. **Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos.** In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). Caminhos investigativos da pesquisa em educação. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. O docente da diferença. In: **Revista Periferia.** n. 1, v. 1, p. 91-110, 2008.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. **A fabricação da educação a distância no Brasil nos discursos oficiais de educação.** Tese de Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **O currículo nos limiões do contemporâneo.** 3 ed. São Paulo: DP&A, 2001.

_____. **Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura.** 10º ENDIPE. Rio de Janeiro: UFRJ, 29/maio a 1º/jun. 2000.

DELEUZE, Gilles. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 1995. (Coleção Trans).

_____. **Foucault.** São Paulo: Brasiliense, 1992.

_____. **Conversações.** São Paulo: Trinta e Quatro, 1992.

DÍAZ, Esther. **A filosofia de Michel Foucault.** São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DREYFUS, Hubert; & RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice Casimiro & MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FARHI NETO, Leon. **Biopolíticas: as formulações de Foucault**. Florianópolis: Cidade Futura, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre: UFRGS, 1996 (Tese de Doutorado).

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

_____. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FONSECA, Tânia Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

_____. **Em defesa da sociedade – Curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Microfísica do poder**. 30 ed. São Paulo: Graal, 2012b.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2012c.

_____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Coleção Ditos e Escritos vol. II).

_____. **Segurança, Território e População**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Isto não é um cachimbo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

- _____. **Vigiar e punir**. 40 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012d.
- _____. **A escrita de si**. In: **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. v. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d.
- _____. **Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos pensamentos**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- _____. **Ditos e escritos IV: Estratégias poder-saber**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.
- _____. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política**. v. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d.
- _____. **Verdade, poder e si mesmo**. In: **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. v. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. **A filosofia analítica da política**. In: _____. **Ditos e escritos IV: ética, sexualidade, política**. v. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.
- _____. **O que é um autor?** In: **Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____. **Hermenêutica do Sujeito**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010e.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Certificação docente e formação do educador: regulação e deprofissionalização. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez., 2003.
- _____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- GALLO, Sílvio. Foucault: (Re)pensar a Educação. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos).
- _____. Repensar a educação: Foucault. In: **Revista Educação & Realidade**. n. 29, v. 1, p. 79-97, jan/jun 2004.
- GORE, Jennifer M. Foucault e Educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- HENNIGEN, Inês. Subjetivação como produção cultural: fazendo uma outra psicologia. In: **Psicologia & Sociedade**. n. 18, v. 2, p. 47-53, mai./ago.2006.
- HENNIGEN, Inês; & GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. A subjetivação na perspectiva dos estudos culturais e foucaultianos. In: **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 23, 2º sem. de 2006, p. 57-74.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

LARROSA, Jorge; Carlos Skliar (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autentica, 2001.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 5 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

_____. **Tecnologias do Eu e Educação.** In: O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LAZZAROTTO, Gislei Domingues Romanzini; CARVALHO, Julia Dutra de. **Afetar.** In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira. História, cultura e subjetividade: problematizações. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v. 19 – n 1, p. 61-68, jan./jun. 2007.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira & CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. A genealogia em Foucault: uma trajetória. In: **Revista Psicologia & Sociedade** n. 21, v. 3, p. 353-357, 2009.

_____. **Problematizar.** In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário.** Porto Alegre: Sulina, 2012.

LEMOS, Flávia Cristina Silveira et al. A análise documental como instrumento estratégico para Michel Foucault. In: PIMENTEL, Adelma; LEMOS, Flávia; SOUZA, Maurício de; NICOLAU, Roseane (Orgs.) **Itinerários da pesquisas em psicologia.** Belém: Amazônia Editora, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; & MACEDO, Elizabeth. **Currículo: debates contemporâneos.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, Ana Maria Pereira. **Saúde no processo de democratização brasileiro: promoção da saúde, biopolíticas e práticas de si na constituição de sujeitos de saúde.** Florianópolis: UFSC, 2012 (Tese de Doutorado em Psicologia).

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da Pedagogia.** São Paulo: Editora Mestre Jou, 1983.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura & SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

MAIA, Antônio C. Sobre a analítica do poder de Foucault. In: **Tempo Social - Revista de Sociologia da Universidade de São Paulo.** São Paulo, n. 7, v. 1-2, p. 83-103, outubro de 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MARASCHIN, Cleci; RANIERE, Édio. **Bricolar**. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Livia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012.

MATE, Cecília Hanna. Reformas de ensino e problematizando inovações nas práticas pedagógicas. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

MOREIRA, Antonio Flávio; & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Tese de Doutorado. São Paulo: UNICAMP, 2000.

NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. In: **Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2001. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/038_clarice_nunes.pdf> Acesso em: 22 set 2013.

PASSETTI, Edson. Sobre a sociedade de controle, educação e fluxos. In: TEDESCO, Sílvia; NASCIMENTO, Maria Livia do (Orgs.). **Ética e subjetividade: novos impasses no contemporâneo**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A política nacional de formação de professores**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. São Paulo: Editora Livrosomo, 2012.

PRADO FILHO, Kleber; & MARTINS, Simone. A subjetividade como objeto da(s) psicologia(s). **Revista Psicologia & Sociedade**. n. 19, v. 3, p. 14-19, 2007.

PRADO FILHO, Kleber; LEMOS, Flávia Cristina Silveira. Foucault hoje: algumas linhas a respeito. **Revista Polis e Psique**, vol. 2, n.1, p. 3-22, 2012.

PROENÇA-LOPES, Leandro & ZAREMBA, Felipe de Assis. O discurso da crise da educação: crítica ao modelo das competências desde a epistemologia da educação. **Revista História da Educação Latinoamericana**. Vol. 15, Nº 21, jul-dez, 2013.

RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos).

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIBEIRO, Cintya Regina. **A experiência do pensamento em Michel Foucault: conversações com o campo educacional**. 148p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 40, v. 14, p. 143-155, jan-abr, 2009.

SCAVONE, Lucila; ALVAREZ, Marcos César; MISKOLCI, Richard (Org.). **O legado de Foucault**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte, 2009.

_____. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da; & MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Carmem Sílvia Bissoli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUSA, Altamir. **Apontamentos para história do Instituto de Educação do Pará**. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará, 1972.

VEIGA-NETO, Alfredo. Algumas raízes da pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda; SILVA, Laraci D.; & PORENZ, Tamara (Orgs.). **Pedagogia em conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004.

_____. **Foucault e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

_____. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. In: **Cadernos de Educação**. FAE/PPGE/UFPel. Pelotas n. 34, p. 83-94, setembro/dezembro, 2009.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Figuras de Foucault**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Estudos Foucaultianos)

_____. É preciso ir aos porões. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n. 50, p. 267-282, maio-ago, 2012.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

_____. Le dernier Foucault et sa morale. **Revista Critique**, tomo XLII, n° 471-472, Ago-Set, 1986.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo (Org.). **A pesquisa em história**. 5 ed. São Paulo: Ática, 2007.

VILLELA, Heloisa de Oliveira Santos. A primeira escola normal no Brasil. In: NUNES, Clarice (Org.). **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.