

## **Sala de aula e produção de subjetividades medos e perigos**

### **The Classroom and the production of subjectivities, fears and dangers**

ANA MARIA FACCIOLI DE CAMARGO\*  
GLAURA MORAIS PARONETO\*\*  
SUELI TERESINHA DE ABREU BERNARDES\*\*\*  
MARTHA MARIA PRATA LINHARES\*\*\*\*  
ORMEZINDA MARIA RIBEIRO\*\*\*\*\*

---

**RESUMO** – O trabalho apresenta uma análise das práticas discursivas presentes em um curso de formação continuada de professores. O objetivo foi compreender as concepções dos professores/cursistas sobre o que é ser professor e formação de professores. Partindo de uma reflexão sobre a própria prática educativa, buscamos entender como tais concepções se constituíram, pois ao decifrá-las podemos rompê-las. Os dados foram obtidos a partir do registro de aulas, trabalhos de conclusão e entrevistas semi-estruturadas com os cursistas. A experiência de si, proposta por Foucault, foi nosso guia para a reflexão sobre os resultados que apontam mudanças na maneira de ser do cursista em relação à sua vida e ao trabalho. Narrando suas atividades, professores e cursistas percebem que o curso provocou tentativas de transgressão, após questionarem o já estabelecido, dito e pensado.

**Descritores** – Formação de professores; sala de aula; subjetividade; práticas discursivas.

**ABSTRACT** – This study presents an analysis of the discursive practices, which are present in an extended education course for teachers. The purpose of this analysis was to understand the conceptions of the teachers/students about what it means to be a teacher and what teacher training means. Starting from a reflection about their own educational practice, we aim at understanding how such conceptions were built, for while deciphering them, we are able to break them up. The data was obtained from class registers, course conclusion studies and semi-structured interviews with the students. The self-experience proposed by Foucault, was our guide in the reflection about the results that point to changes in students positioning of self in relation to their life and work. Talking about their activities,

---

\* Doutora em Educação. Professora na UNICAMP e UNIUBE, coordenadora do grupo de pesquisa em História, Política e Cultura na Formação de Professores. E-mail: [camargo@unicamp.br](mailto:camargo@unicamp.br)

\*\* Professora da Faculdade de Educação da UNIUBE.

\*\*\* UFG/UNIUBE

\*\*\*\* PUC-SP/UNIUBE

\*\*\*\*\* UNESP/UNIUBE

*Artigo recebido em: maio/2005. Aprovado em: julho/2005.*

professors and students are able to see that the course provoked attempts of transgression, after questioning what is already established, said and thought.

**Key-words** – Formation of professors; classroom; subjectivity; practical of the speech.



*Minha opinião é de que nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer (...) Acho que a escolha ético – política que devemos fazer a cada dia é determinar qual é o principal perigo (FOUCAULT 1995, p. 256).*

Neste trabalho apresentamos a análise das práticas discursivas presentes nas atividades de formação continuada de professores, oferecidas pelo Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa – GAPP. Entre outras atividades privilegiamos como objeto de estudo o Curso de Atualização “O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula”<sup>1</sup>. A pesquisa se propôs investigar de que forma as ações pedagógicas desenvolvidas no curso dirigido aos/as professores/as da Universidade de Uberaba - Uniube, contribuem para modificações na prática docente e na produção de uma outra subjetividade. Assim, procuramos identificar a natureza dessas mudanças desvelando como, durante as práticas pedagógicas, elas estabelecem, regulam e modificam as relações do sujeito consigo mesmo.

A pesquisa baseou-se no registro das aulas ministradas durante o curso, nos trabalhos de conclusão e nos depoimentos de quinze professores/as-cursistas, obtidos e analisados a partir de entrevistas semi-estruturadas realizadas com eles, cujo foco central era conhecer sua prática docente. Dessa forma pudemos verificar como se processa o trabalho cotidiano desses professores/as-cursistas e dos professores do curso, utilizando os discursos produzidos dentro da sala de aula como fonte para dialogar com aqueles produzidos fora dela.

A partir da hipótese inicial de que os discursos produzidos por professores/as e alunos/as se proliferam indefinidamente, podendo tornar verdades universais e naturais, lançando mão dos dados obtidos, nos propusemos, dentro de uma perspectiva de pesquisa qualitativa, investigar o que pode ser falado sobre o professor/a, em que circunstâncias, com que limites e por quem. Buscamos, no discurso de professores e professoras verificar, como no decorrer de suas escolaridades se constituiu o discurso que instaurou para eles uma verdade hegemônica sobre os sujeitos e sobre as instituições.

O trabalho desenvolvido no curso de formação continuada não tinha como objetivo abordar teorias de aprendizagem, formas de conduta ou mesmo estabelecer

#### Educação

valores-padrão a serem seguidos durante as aulas. Por isso mesmo a análise da fonte documental privilegiou a reflexão que o sujeito faz sobre si mesmo, em função da ênfase que, tanto professores/as como cursistas, deram a este tema, elegendo-o como de alta relevância. O propósito era provocar, interrogativamente, o discurso de professores/as e cursistas, utilizando diferentes formas de exteriorização da linguagem, tais como: pintura, textos e colagens. Esta forma de trabalhar a “didática” trouxe no início um certo desapontamento para muitos dos professores/as-cursistas que tinham como expectativa aprender técnicas didáticas de como ministrar uma “boa” aula. Tal expectativa pode ser percebida no depoimento de uma cursista, professora de bioquímica: “A profissão de professor entrou na minha vida há dois anos atrás. Eu sou bioquímica e fui convidada para dar aula na UNIUBE no curso de Biomedicina. No princípio me assustei muito porque nós temos uma formação totalmente técnica, não voltada para a pedagogia e quando vim aqui para dar aula senti muita dificuldade em transmitir as informações para os alunos, de uma maneira que eles pudessem entender o que eu estava falando. Nós não temos disciplinas da Licenciatura. Somos profissionais da área da saúde. Então, para melhorar este relacionamento com os alunos, para entender um pouco das técnicas de didática, vi a necessidade de participar deste curso para aprender um pouco do dia a dia da sala de aula. No início dava aula sentindo-me meio perdida, mas comecei a me interessar pelo relacionamento com os alunos e melhorar a minha forma de comunicar. Melhorei muito nestes últimos dois anos”.

Embasadas nas concepções foucaultianas de discurso, entendemos que as produções discursivas realizadas em sala de aula são simultaneamente influenciadas e dirigidas por técnicas que exercem algumas funções, das quais Foucault destaca:

(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (1996).

Com efeito, frente à complexa rede discursiva presente na sala de aula, cabe a nós educadores/as levarmos em conta o fato de que, na prática pedagógica, penetramos em uma ordem pré-estabelecida de verdades, uma vez que devemos e precisamos pronunciar as palavras corretas, elaborar um discurso ordenado, como um ritual de iniciação que nos permite abrir e adentrar em seu interior.

O pensamento pedagógico em vigor está fortemente atrelado à investigação educativa que leva em consideração a transcendência do sujeito e seu caráter a-histórico uma vez que tal sujeito surge nos discursos educacionais, enquanto dado natural (SILVA, 1999). Neste trabalho estaremos percorrendo um outro caminho, aquele que busca interrogar a constituição do professor, tomando-o como ponto

#### Educação

de partida, por entendermos que ele é o resultado das práticas e discursos das instituições escolares conhecidas como dispositivos disciplinares. Para Larrosa:

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo (1999).

As práticas pedagógicas são portanto orientadas para a constituição de professores/as e alunos/as, ou seja, os dispositivos pedagógicos são os elementos constituidores de suas subjetividades. Mas, ao mesmo tempo reconhecemos seu caráter contingencial e histórico, uma vez que tais dispositivos podem ser reconhecidos não como universais, mas como um espaço de conflitos de interesses.

Ao narrar sua história de formação, professores e professoras podem analisar as redes de poder que pré-determinaram a produção da sua maneira de entender o mundo, as relações sociais e a produção das subjetividades individuais, tendo então possibilidade de recriar uma outra forma de compreender a escola, o ensino e sua prática docente. Nestas redes de poder estão incluídos o Estado, o mercado, os meios de comunicação, grupos específicos ou comunidades, pois, como diz o próprio Foucault, os sujeitos são formados nas redes de poder e resistem a esses poderes de maneiras imprevisíveis. Assim, ao analisar a produção da subjetividade de professores e professoras vale ressaltar alguns aspectos importantes do discurso conforme aponta Larrosa:

Isso pressupõe duas coisas: em primeiro lugar, que a subjetividade é o significado do discurso, algo prévio e independente do discurso do qual seria ao mesmo tempo a origem e a referência; em segundo lugar, que não poderia haver, idealmente, uma competência plena, uma sinceridade absoluta e uma espontaneidade livre (1999).

É neste sentido que a homogeneização dos significados que se dão nas relações do sujeito consigo e com o outro no espaço escolar - por meio dos dispositivos disciplinares e das práticas pedagógicas - conduz os/as professores/as e os/as alunos/as a um estado de falta de autonomia e liberdade e, conseqüentemente, de falta de responsabilidade, tanto em relação aos outros, como em relação a eles mesmos. Em outras palavras, as práticas pedagógicas produzem subjetividades de forma normativa e determinam um significado também normativo para o autoconhecimento. Dessa maneira as práticas pedagógicas definem o tipo de experiência de si a ser produzida bem como a forma como esta deve acontecer, ou seja, elas prescrevem e predeterminam os limites da autonomia do sujeito. Por isto mesmo não podemos tomar a educação como um simples espaço de possibilidades para

#### Educação

desenvolver ou aprimorar o autoconhecimento, a autonomia, autoconfiança. Ao contrário, a escola e a sala de aula devem ser vistas como espaços de produção de subjetividades, entendida por nós, como sendo o modo pelo qual o sujeito faz a experiência de si num jogo de verdade em relação a si mesmo. Ou como nos ensina Larrosa (1999) “como produzindo formas de experiência de si nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de um modo particular”

Quando a professora se reporta ao seu tempo de estudante comparando-o com o momento atual ela se coloca e busca compreender as mudanças e ao mesmo tempo exercitá-las. Larrosa considera que

há um enlace entre subjetividade e experiência de si mesmo (...) O sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam então inseparáveis das tecnologias do eu. Para pensar as tecnologias do eu e relacioná-las ao cuidado de si Foucault (1985) recupera de Sócrates algumas interpretações para o cuidado de si, pois ocupar-se de si próprio era essencial para todos aqueles que pretendiam se iniciar na arte de governar (1999).

Ao nos colocarmos como professoras e professores, mas com os objetivos claros da pesquisa, recorreremos às reflexões de Foucault para tentar compreender os sentidos que foram produzidos e arquivados em nossa memória ao longo de nossa escolaridade e que ficaram indisponibilizados a dúvidas e interrogações. Retomemos então as palavras do filósofo ao proferir sua aula inaugural no Collège de France, em 02 de dezembro de 1977, quando diz que seu discurso está sendo colocado de maneira insidiosa:

Gostaria de me insinuar sub-repticiamente no discurso que devo pronunciar hoje, e nos que deverei pronunciar aqui, talvez durante anos. Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível (FOUCAULT, 1996).

Continuando sua conferência, o filósofo fala do conforto que a instituição que o acolhe, oferece aos que discursam naquela cátedra privilegiada, mas ao mesmo tempo declara seu incomodo frente ao ritual que a instituição lhe preparou.

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. A essa aspiração tão comum, a instituição responde de modo irônico; pois que torna os começos solenes, cerca-os de um círculo de atenção e silêncio;

### Educação

cio, e lhes impõe formas ritualizadas, como para sinaliza-los à distância (FOUCAULT, 1996).

O desejo diz: 'Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz'. E a instituição responde: 'Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém' (FOUCAULT, 1996).

Neste texto-discurso, Foucault evoca, por um lado, seu medo de falar algo que se torne definitivo e sua inquietude. Introduzir a aula foi a forma irônica que encontrou para dizer dos cuidados ao se penetrar numa ordem pré-estabelecida de verdades, não desejando, por outro lado, que seus discursos tivessem ressonância semelhante aos daqueles proferidos na instituição que o acolhia.

Analisando a fala dos professores/as-cursistas encontramos inúmeros questionamentos nas discussões ocorridas nas aulas, nos trabalhos elaborados pelos professores/as-cursistas e na maioria das entrevistas. Como enfrentar uma classe onde cada um tem sua própria história, com desejos e saberes tão diferentes? Serei capaz de transmitir algum conhecimento e mais, serei capaz de conseguir que aprendam algo? E se eu falhar? E se eles nem me escutarem? E se meus ensinamentos forem utilizados de forma diversa daquela pretendida?

Ao nos ocuparmos da sala de aula, onde inúmeros discursos são proferidos a primeira questão que se coloca é: Qual o sentido do perigo apontado na epígrafe selecionada para abrir este texto? Neste trabalho de análise procuramos compreender o que existe de perigoso no espaço da sala de aula. Refinando melhor a questão. Que perigos existem nos discursos de alunos e professores? Entre outros, acreditamos que no espaço da sala de aula proliferam conceitos que frequentemente podem tornar-se verdades absolutas, universais, naturais, classificadas e ordenadas. Queremos aqui lembrar o perigo permanente de que professores e alunos repitam discursos pré-estabelecidos em sala de aula e também fora dela e, que tais discursos se sucedam indefinidamente.

Na entrevista com uma professora-cursista da área da literatura selecionamos um trecho no qual relata sua experiência com um professor do curso de mestrado que se mostrava inflexível e repetitivo em suas aulas de literatura. Sua reação

#### Educação

frente a tal discurso não foi de ironia, mas de embate e negação e de certa maneira, contribuiu na mudança de seu percurso profissional. “Fiz mestrado no Rio de Janeiro onde um professor daquele curso ao ministrar a sua disciplina complicava demais o discurso usando palavras de difícil compreensão para os alunos. Como conseqüência tive um desempenho ruim e sempre discutia com ele dizendo “eu não acredito que você está falando de literatura, parece estar falando de um corpo morto”. Com isso brigamos muito dentro da sala de aula. Abandonei o curso de mestrado e minha vida de professora no Rio. Fui para a Bahia, fui plantar, colher e continuei dando aulas. Fiquei treze anos fora e tive muitos ensinamentos que nenhuma escola me daria, vivência, contato com as pessoas, coisas de cidade do interior”.

Outro aspecto da sala de aula que merece destaque refere-se ao enunciado de uma fala, uma hipótese, um discurso que repetido à exaustão, ganha status de verdade. O mesmo ocorre também fora da sala de aula, como vemos cotidianamente nos discursos de políticos de profissão, que repetindo inverdades na mídia, mesmo prontamente desmentidas pelos fatos, estas acabam ganhando status de veracidade pela sua recorrência. Também na sala de aula, quando professores repetem por gerações e gerações de alunos, teorias e hipóteses fechadas em blocos, podem estar criando verdades ditas fundamentais e inquestionáveis que, freqüentemente, ocultam inverdades. Nessa linha de pensamento, o discurso que é repetido ad nauseam deixa de chamar atenção. Ele ganha invisibilidade ao ser considerado normal, natural, enquanto o discurso que traz o novo, a crítica, a dúvida e coloca o pensamento em movimento causa instabilidade, insegurança, susto e, muitas vezes, por tirar-nos a chão acaba sendo repreendido e abominado.

A colocação de questões e dúvidas sobre a veracidade dos temas abordados em sala de aula, freqüentemente gera insegurança nos professores e instabilidade nos alunos, acostumados a transitar em terreno estável. No momento em que as verdades, ditas absolutas, são colocadas sob suspeita pelo professor - considerado onipotente e tudo saber - uma série de reações acompanhadas de temores e riscos ocorrem no cotidiano da sala de aula. Os professores ao perceberem seus conhecimentos vistos como dogmas abalados e os alunos sentindo ausência de concretude enfrentam situações em permanente mutação que acabam gerando desconforto e necessitam serem entendidos e superados.

Uma professora-cursista, enfermeira, relata situações embaraçosas quando ao procurar dinamizar suas aulas dividia os alunos em vários grupos de discussão, distribuindo para cada um deles temas relacionados entre si. “Quando na sala de aula os grupos de alunos apresentavam as informações coletadas em livros, hospitais, ambulatórios, pronto socorros e entrevistas com médicos, traziam relatos muitas vezes inconsistentes gerando dúvidas nos colegas e em mim mesma. Na

#### Educação

maioria das vezes eu interferia esclarecendo as dúvidas, mas em outras vezes não tinha certeza sobre a informação, mas deixava correr a aula para não demonstrar desconhecimento. Para acabar com o meu desconforto restringi a pesquisa e a participação dos alunos”.

Os dois depoimentos mencionados sinalizam como as práticas discursivas e as práticas institucionais (não discursivas) criam e aplicam dispositivos disciplinares com o objetivo de produzir sujeitos (professores e alunos) por meio da disciplina. Nesse movimento o discurso e a prática institucional se complementam, pois funcionam com as mesmas regras e os mesmos objetivos.

Para Foucault, tais práticas representam uma forma de exercício do poder que teve início num período histórico específico - a modernidade<sup>2</sup>. O autor atribui as mesmas práticas ao que denomina como sociedade disciplinar, na qual os discursos que nomeiam e classificam os sujeitos são reconhecidos como verdadeiros, e foram produzidos no interior das instituições de pesquisa e por indivíduos autorizados a divulgar a verdade por meio de uma forma discursiva, definida como discurso da ciência.

No caso da professora-cursista de literatura ela contestou o discurso de seu professor, mas não foi ouvida, por ele, porque as idéias que havia recebido guardavam a força da “verdade” eram consideradas naturais, normais, tinham o respaldo da academia e não podiam ser contestadas. Conseqüentemente a posição da professora cursista que trazia o novo, a crítica, a discussão, ou seja, uma nova forma de compreender a literatura foi ignorada. Nesse embate a professora desistiu (ao menos naquele momento) do caminho escolhido para sua formação. Com efeito, cabe a nós, formadores de professores, compreender nossas concepções e crenças, analisando de onde elas surgiram, de que estratégias e problemas fazem parte, como foram ou são utilizadas e quais os efeitos que causaram e ainda causam? Esta análise, como nos ensina Dussel “pode ajudar-nos a aliviar essa carga e a assumir nossa tarefa como uma reinvenção própria das tradições que recebemos” (2003).

O curso de Atualização ministrado pelo GAPP pretendeu servir de apoio para que professores/as e professores/as-cursistas tivessem desejo e não medo de exercitar outras formas de ensinar, de aprender, de ler e de conhecer. A este modo do professor entender as práticas pedagógicas, rompendo com as estratificações dominantes e com elas se confrontando, podemos nominar de devir-professor por entendermos que o devir está ligado à possibilidade do ser humano singularizar-se, tornar-se, fazer-se (GUATTARRI, in: GUATTARRI & ROLNIK, 1993). Este fazer-se não é deixar de ser o que se é, mas estar permanentemente criando, inventando outras maneiras de ser e de estar na sala de aula. De ser e estar diferente neste espaço. É importante para o professor compreender que ele não está deter-

#### Educação

minado antes de ser, nem inscrito num sistema já definido e predestinado, mas que é o resultado de encontros e acasos que se compõem e se arranjam de outras maneiras. O devir-professor não tem um ponto determinado para a chegada. É sim, uma maneira de assumir-se sem idealização ou trapaça. Durante o curso professores e professoras se abriram às inúmeras possibilidades que existem de pensar e organizar a sala de aula como pudemos observar nas diferentes manifestações colhidas nas entrevistas. Acreditamos que estes profissionais da educação tenham se tornado abertos às permanentes mudanças que o mundo contemporâneo lhes impõe, recusando as formas já institucionalizadas de relacionamento e de subjetividade.

Ao colocarmos em jogo, nas aulas e nas entrevistas, os acontecimentos com todos os seus rituais, os preconceitos em relação aos objetos e a hegemonia do sujeito, estamos, certamente, produzindo uma outra ética, outros valores e percepções que nos permitem fugir dos padrões estabelecidos e, certamente, também produzindo uma outra subjetividade. No entanto produzir uma outra visão gera controvérsias e traz dificuldades que precisam ser superadas conforme mostra o depoimento de uma professora-cursista do curso de Odontologia da Universidade, quando faz considerações sobre avaliação, mostrando como é difícil introduzir modificações em ações sedimentadas pela repetição: “Acredito que um dos maiores problemas que enfrenta o professor é com relação à nota. Quando fiz um curso que tratava da formação docente tínhamos um professor que não atribuía nota aos trabalhos realizados durante o ano. Dizia ele que não era para nos preocuparmos com a avaliação diária e quantitativa. Tínhamos sim, que entregar um trabalho escrito e discutir teoricamente as questões educacionais. No entanto os alunos, que estavam acostumados a receber notas mensais, se desesperaram quando no final do ano não tinham noção do seu desempenho. Na verdade, não estavam preparados para este tipo de avaliação que é muito mais do próprio aluno que do professor”.

A experiência de si, conforme apresentada por Foucault, nos serve para pensar o trabalho de apoio oferecido aos professores da Uniube, bem como analisar os discursos de professores/as e professores/as-cursistas, uma vez que tal experiência está baseada nos discursos “verdadeiros” que os sujeitos (no nosso caso, professores da UNIUBE) se oferecem, quando se decifram, se interpretam, se descrevem, se julgam, se narram, se nominam e se dominam. Enfim, aquilo que fazem consigo mesmo. Recorremos a Larrosa quando diz: “o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos” (1999). Estamos falando aqui do trabalho do professor/a como aquele que transforma, em primeiro lugar, a si mesmo. Transformando esta afirmativa em perguntas problematizadoras: Como professor/a o que posso saber? O que posso fazer? Quem sou eu? Ou, quem somos, hoje, na contingência histórica que

#### Educação

nos faz ser o que somos? Com efeito, a inclusão de cada um de nós mesmos nas problematizações que fazemos pode ser considerada como o sentido ético político presente no ato de educar.

Focalizando a experiência sob uma outra lente recorremos a Benjamin ao falar da reminiscência:

acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois. Num outro sentido, é a reminiscência que prescreve, com rigor, o modo de textura (1994, p. 40).

Esta reminiscência que prescreve o modo de textura para nós é entendida como a experiência de si.

Trazemos Benjamin (1994) visando ampliar nossas análises da experiência de si, uma vez que este filósofo problematiza os discursos presentes na sociedade provenientes de diferentes espaços institucionais. Benjamin considera tais discursos como dispositivos da modernidade que conformam e homogeneizam nossa maneira de ser e estar no mundo. Em “Experiência e Pobreza” ele diz:

Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado (referindo-se ao séc. XIX) mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda (1994).

Da fala de uma professora-cursista, quando indagada sobre o que a levou optar pelo magistério, fica claro o cruzamento da reminiscência com a experiência de si conforme apontado acima: “A minha história é muito mais familiar do que por opção. Minha mãe era professora. Eu venho de uma época em que a tendência das mulheres era optar pela educação. Tanto que eu queria fazer arquitetura. Era minha paixão, embora eu não desenhasse. Também foi uma coisa que não foi desenvolvida na infância. Eu tinha essa intuição do olhar da arte. Fiz opção por Letras,

#### Educação

pois desde sempre minha família punha como obrigação ler e ouvir música. Então comecei a dar aulas...”

Neste discurso, em que a professora se descreve como sendo o resultado de sua família, da sociedade e de sua época, ela reforça a idéia que as lembranças e reminiscências de sua história, entrecruzada com as de sua família, contribuíram significativamente para direcionar sua vida como professora e nos ajuda a compreender como nossa subjetividade é modelada pelos dispositivos disciplinares. Para Benjamim, “O sujeito só pode ultrapassar o dualismo da interioridade e da exterioridade quando percebe a unidade de toda a sua vida... na corrente vital do seu passado, resumida na reminiscência... (1994).

Acompanhando o relato de outra professora-cursista sobre sua vivência com a turma de alunos do curso de Fonoaudiologia, pode-se perceber a importância do indivíduo de se reconhecer, se envolver e se colocar no processo de aprendizagem. “Era uma turma considerada apática pelo corpo docente. Nada os estimulava à discussão, ao questionamento, enfim, se interessar pela matéria. Já havia experimentado de tudo, vídeos, CDs, discussão em grupo, transparência, para não dizer do giz e saliva. Nada os motivava. Lembrei-me então das discussões no Curso “O Fazer e o Pensar” e resolvi mudar o jogo. Daqui para frente o aluno fala muito e o professor pouco. Para introduzir conceitos de Sociolinguísticas apresentei uma fita e teci comentários sobre o estilo da fala dos atores. Em seguida realizei uma dramatização e atribui aos alunos os diferentes papéis que envolviam diferentes classes sociais e maneiras de falar. Inicialmente os alunos se mostravam tímidos e resistentes a desenvolverem a tarefa, estranhando a situação inusitada de deixar o papel de aprendiz passivo e passar a atuar na aula. Após essa e outras atividades como colagem de figuras, desenhos, e reconstituição de falas de brincadeiras infantis, que requeriam a participação ativa dos alunos, verifiquei que a turma considerada apática poderia melhorar sua performance se estimulada adequadamente a participar das aulas e conseqüentemente do aprendizado”.

No curso em questão assumimos que a formação de professores deve ser dirigida para o auto-conhecimento enquanto experiência de si, produzindo relações reflexivas que tornem possível o sujeito construir o cuidado de si. E, se a educação, conforme Foucault (1996), “é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos”, devemos buscar neste campo, que é político, o cuidado de si voltado para as potencialidades do sujeito e não para suas deficiências, incorreções, fraquezas, freqüentemente apontadas nos exames e nas avaliações que medem a quantidade daquilo que sabemos e conseguimos fazer.

A professora de literatura, já mencionada, ao ser indagada sobre seu desenvolvimento didático, considera que os trabalhos criativos de pesquisa e questionamentos na sala de aula são fundamentais para estimular o prazer de aprender,

### Educação

como algo mágico: “Eu notei que este ano, quando assumi as aulas de literatura, comecei a ver a Universidade com outros olhos pois quando estudei na graduação não existia o prazer de aprender diante de uma obra, diante da leitura, diante do estudo. Diferentemente daquele tempo, o que vejo nas Licenciaturas é uma coisa mágica. Os alunos se encantam com o estudo, com as pesquisas. E quando o professor propõe algum tema para estudos independentes já na próxima aula os alunos trazem a pesquisa realizada sobre o tema e colocam em debate. Nos cursos de antigamente eu vejo a tradição muito sedimentada, alunos e professores eram movidos pela aula expositiva e essas aulas só abrem algumas janelinhas que despertam nossa atenção”.

De um outro depoimento, destacamos o momento em que o professor/a declara que os conhecimentos adquiridos anteriormente brotaram na ocasião em que ele retomou os estudos para desempenhar a profissão de professor: “Comecei a fazer doutorado. E campo para doutor em engenharia tem que ser em uma universidade ou em pesquisa em uma grande empresa. Fiquei sabendo que estavam precisando de professor aqui na UNIUBE. Comecei dando aula no segundo semestre de 2001. Quando fiz engenharia a matéria era muito difícil, comecei a estudar e tudo veio na memória. Quando se aprende, fica guardado e não se esquece. Nunca tinha dado aulas e tinha uma grande insegurança. A turma percebeu e começou a reclamar. Fiz uma reavaliação e vi que estava só no quadro e não muito aí com os alunos. No início foi muito difícil, mas acredito que eu soube contornar. O pessoal gostou muito do trabalho que fiz naquela época”.

A contribuição que a educação pode trazer aos indivíduos não é tão somente a aquisição de um “corpo de conhecimentos” exteriores ao sujeito e necessários para ele viver. Ou melhor, sobreviver na “sociedade do conhecimento” “sociedade da informação” ou “sociedade da aprendizagem”, na qual conhecimento é informação e aprender é apenas adquirir e processar a informação (LARROSA, 2002). A educação deve ao contrário, possibilitar a reflexão do sujeito consigo mesmo.

Vale recuperar para a educação, para a escola e para a sala de aula a perspectiva de poder desenvolvida por Foucault (1985) em seus trabalhos genealógicos para quem o poder não é possuído, mas exercido e está presente em todas as relações. Ou seja, o indivíduo exerce poder e é também centro de transmissão dele. Entendido desta maneira podemos pensar que o poder não é apenas negativo, repressivo e reduzido a um regime binário - uns o possuem e outros dele estão alijados -, conseqüentemente, algo exterior ao sujeito.

Sendo assim, como o poder tem acesso na escola a não ser pela força e proibição? Foucault (1995) nos ajuda quando diz que o poder é exercido não apenas pelo direito, pela lei e pelo castigo mas também pela técnica, pela normalização e pelo controle. Com efeito, nesta outra forma de interpretação entende-se que o

### Educação

poder é capaz de gerar resistências e mudanças. Assim, como profissionais da educação nossas perguntas devem ser permanentemente: Quais são as relações de poder mais imediatas, locais, em jogo na sala de aula? Como, neste espaço, os discursos se tornaram e se tornam possíveis? Como o jogo das relações de poder se modificam no seu próprio exercício?

Foi esta outra perspectiva que nos permitiu pensar a formação de educadores voltada para a construção de outras percepções, outros valores - onde resistência tem o sentido de resistir ao pré-determinado e a um outro sistema ético pois são alternativas mais do que viáveis para a educação neste novo milênio.

Exemplo de resistências e mudanças vivenciadas por professores em sala de aula e seus riscos e perigos inerentes se percebe no relato de uma docente de bioquímica. “Era uma noite de verão abafado típico da região central do Brasil. Os alunos, em sua maioria, se esforçando para entender as experiências de laboratório, enquanto que, um deles como era de hábito, cantarolava músicas românticas de um compositor nacional. De chofre interrompi a aula e perguntei com naturalidade ao aluno: O que o fazia tão feliz a ponto de cantar, enquanto os demais tentavam se concentrar no problema em discussão? Também com naturalidade, ele respondeu que tinha recebido uma cesta de café da manhã e uma agradável tarde de amor. Lembrando das aulas no Curso O Fazer e o Pensar e sem pestanejar, argumentei que o motivo era bastante forte e convidei a classe para em conjunto entoar o refrão ‘Meu bem querer é segredo é sagrado...’ A partir desse dia e de algumas conversas e confidências aquele aluno mudou seu comportamento, participando das diversas atividades desenvolvidas na sala de aula (...). Essa experiência me levou a considerar que o papel do educador passa por questões mais amplas e não apenas transmitir conhecimento. O educador necessita ter consciência do seu papel de ser humano, que desperta no outro a possibilidade de ouvir, trocar experiências, inspirar confiança e provocar modificações de comportamento e atitudes. Essa maneira mais pessoal e menos formal de ver os relacionamentos em sala de aula implica no educador demonstrar seus sentimentos, reconhecer que é humano e que está sujeito a erros e acertos, não representando a figura infalível que lhe foi imposta e que ele freqüentemente veste em sala de aula”.

No momento em que a professora não chama a atenção do aluno, não o coloca fora da sala de aula, não o pune com uma nota mais baixa, não o ignora, não o qualifica como indisciplinado e desrespeitoso, ela está rompendo com as estratégias dominantes, ela esta se fazendo professora, se singularizando.

No entanto, para fazer tais negociações consigo mesmo e com os outros, o professor necessita de uma formação que contemple essa habilidade. Ela não é inerente ao sujeito, mas construída nas diferentes relações sociais intermediadas pelos discursos, ou seja, são historicamente construídas, relacionais e contextualizadas.

#### Educação

zadas. Por isso mesmo, nas atividades propostas durante o curso, nas orientações dadas para a elaboração do trabalho final e na maneira como os depoimentos foram tomados, esteve sempre presente a pergunta: onde, quando, por quem foram instituídas e a quem interessam as práticas pedagógicas presentes nas escolas?

O trabalho de formação de educadores realizado no curso caminha na direção apontada acima e a análise do corpus documental sinaliza mudanças não apenas no que o professor/a-cursista sabe ou faz, mas, indica transformações na sua maneira de ser em relação à vida e principalmente em relação ao seu trabalho docente. Uma outra professora do curso de Biomedicina relata as mudanças que o curso “O Fazer e o Pensar no Cotidiano da Sala de Aula” tem proporcionado nas suas atividades docentes: “Os alunos em geral têm muita resistência à leitura e não gostam de produzir trabalhos dentro da sala de aula. Frequentemente temos que trazer tudo pronto para ele. Então tenho procurado despertar o aluno não só para o uso da internet, mas para qualquer outro tipo de atividade. Não quero que deco-rem o conteúdo estudado, resumindo capítulos de livros, isto aconteceu no passado, mas, procuro trabalhar discutindo os casos clínicos, direcionando a aula dando escolhas para eles. Perdi o medo de abrir a discussão de temas que não eram de minha especialidade. Recentemente num seminário cujo tema era infecção renal, todos os grupos entrevistaram médicos urologistas e um dos grupos convidou um clínico para falar sobre infecções urinárias. Mudei toda a minha rotina de aula. Deu mais trabalho? Claro que deu. Foi necessário abrir concessões tanto da minha parte como da parte dos alunos, mas o resultado foi muito satisfatório para todos e foi mais produtivo trabalhar desta forma”.

A reflexão sobre a formação de professores abordada a partir das idéias apresentadas por Foucault (1985), nos permitiu trazer para a escola formas transgressivas de se pensar as diversas relações sociais, raciais, sexuais, de gênero e etárias, problematizando sempre como e porque tais relações foram constituídas e institucionalizadas. Como, por exemplo, sugerir que as meninas devam seguir a carreira do magistério e os meninos das engenharias. Repensar tais verdades estabelecidas é repensar os lugares de produção das subjetividades, o que significa recusá-las.

Cabe destacar que, nessa perspectiva de análise da produção de subjetividades, nossa reflexão não leva ao individualismo como muitos críticos de Foucault apontam, mas, ao contrário, proporciona movimento e criatividade às relações sociais, pois a experiência de si é aqui entendida como derivada da preocupação com os outros, uma vez que é na relação com o outro que se funda a relação consigo mesmo.

Tomando este enfoque na compreensão do que é educação acreditamos ser a escola um dos espaços para se problematizar a sacralidade das regras que gover-

### Educação

nam professores, alunos e demais profissionais da educação. Ao questionar as regras de convivência instituídas nas escolas é possível construir outras que não se voltem contra os indivíduos, mas a favor deles, nos permitindo pensar e exercer relações sociais menos restritas.

A perspectiva estética presente nestas análises, propõe rever continuamente os modelos e padrões estabelecidos na prática docente para que possamos romper a circularidade das relações saber-poder e, no nosso caso, também, as relações saber-fazer que nos constituem enquanto profissionais da educação, bem como aos demais sujeitos envolvidos na educação e especialmente na formação de educadores.

A pesquisa desenvolvida mostrou que o trabalho de apoio pedagógico provocou tanto nos professores/as-cursistas docentes de diferentes áreas da universidade, como naqueles que ministraram o curso, o questionamento do já feito, dito e pensado. Isso levou a um profundo desejo de mudanças que pode ser percebido nas diferentes tentativas de transgressão, quando tanto uns, quanto outros narram suas atividades dentro ou fora do curso.

No momento em que professores deixam de ver perigos nos questionamentos levantados e os alunos percebem serem infundados seus temores em relação às mudanças propostas em sala de aula acreditamos que outras subjetividades estão sendo construídas no espaço escolar. Assim, fica o alerta a professores e professoras para os perigos da repetição de conceitos que rondam a sala de aula e a necessidade da busca de algo novo e criativo neste espaço privilegiado, por onde passam crianças, adolescentes, homens e mulheres.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walther. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas, Volume 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DIAS, Maria Helena Pereira. *Encruzilhadas de um labirinto eletrônico: uma experiência hipertextual*. Tese de Doutorado, Faculdade de educação Unicamp, 2000. <http://www.unicamp.br/~hans>

DUSSEL, I.; CARUSO, M. *A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

## Educação

Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2 (56), p. 317 – 332, Maio/Ago. 2005

GUATARRI, Félix & ROLNIK, Suely. *Micropolítica: Cartografias do Desejo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas – SP: Autores Associados; ANPED, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr., 2002.

\_\_\_\_\_. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org) *O sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

---

<sup>1</sup> O trabalho de formação continuada de professores desenvolvido na Universidade de Uberaba, instituição de ensino particular, é coordenado pelo Grupo de Apoio Pedagógico e Pesquisa – GAPP, constituído por professores/as do Instituto de Formação de Educadores, que oferece este trabalho desde o ano 2000 aos professores/as de todas as áreas da Universidade.

<sup>2</sup> A modernidade com suas relações sociais absolutamente características, onde estamos, bem ou mal, também inseridos tem sua origem, no plano econômico ligadas ao advento da máquina a vapor que impulsionou o capitalismo e, no plano das idéias, à filosofia das luzes que difundida a partir do séc. XVIII, pregava o desenvolvimento moral e material do homem pelo conhecimento. Foucault ousa mesmo datar o nascimento do discurso da modernidade – 1784, ano em que Kant tornou público seu ensaio “O que é o iluminismo” que apresenta a filosofia interrogando-se a si mesma e sobre a atualidade. Até então o presente era visto somente em suas relações com o passado clássico (DIAS, 2000. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~hans/mh/contexto.html>).