

A problematização moral da docência

André Márcio Picanço Favacho*

*Moral problematization
of teaching*

*Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

RESUMO: Estudos do campo da docência têm demonstrado o decisivo papel do Estado na produção da identidade do professor. De um ponto de vista histórico-político, o professor já foi visto pelo Estado como uma figura sacerdotal, depois civilizadora e, hoje, profissional. Este artigo, sem duvidar dessa análise e muito menos desmerecer a crítica que ela faz ao Estado, procura agregar novas questões, como por exemplo, investigar: qual é a relação que a docência estabelece com essa identidade considerada estatal ou estranha à sua verdade? Depois de desvelar parte dessa trama, o artigo propõe que a produção das identidades docentes está intimamente relacionada à experiência ontológica da docência e não exclusivamente restrita à política de Estado. A identidade docente estatal não se separa dos processos históricos de subjetividade e dos modos de subjetivação docente, mas isso só pode ser investigado se considerarmos a experiência docente a partir de acontecimentos históricos que marcam aquele que se torna professor. Nessa perspectiva, a experiência não será qualquer coisa vaga ou imprecisa, mas objetivamente formada por eixos, regiões e acordos (práticos, teóricos e políticos) delimitados pela história ética e política da moral docente moderna.

PALAVRAS-CHAVE: Experiência docente; Identidade e subjetividade docente; Saberes docentes.

ABSTRACT: *Studies of the field of teaching have demonstrated the decisive role of the State in the production of the identity of the teacher. From a historical-political point of view, the teacher has been seen by the State as a sacerdotal figure, after civilizing and today professional. This article, without doubt this analysis, and much less belittle the criticism it makes to the State, demand to add new questions, such as, for example, investigate: what is the relationship that the teaching establishes with this identity considered state or strange to its truth? After unveiling part of this plot, the article proposes that the production of teacher identities is closely related to the ontological experience of teaching and not exclusively restricted to State policy. The state teachers' identity does not separate of the historical processes of subjectivity and modes of subjectivity teacher. But this can only be thought of or even inquired if we take the teaching experience as a production capillary forged from historical events that mark who becomes a teacher. From this perspective, the experience will not be anything vague or imprecise, but objectively formed by axes, regions and agreements (practical, theoretical and political) more or less ethical and political history of modern moral teaching.*

KEYWORDS: *Teaching Experience; Teacher identity and subjectivity; Teacher knowledge*

INTRODUÇÃO

Este artigo procura refletir sobre a noção de experiência docente como parte capital daquilo que se convencionou chamar de identidade e subjetividade do professor. Porém, o faz a partir de um registro filosófico que possibilita explorar novos elementos no jogo da verdade que compõe tanto a experiência docente como a subjetividade e a identidade do professor. No que diz respeito à identidade docente, pretende afastar-se de certo binarismo que tem acompanhado essa discussão, qual seja: o professor possui uma verdade diferente ou especial e o Estado impõe outra identidade para o docente. Dessa forma, parte-se do princípio de que não basta denunciar a produção estatal da identidade docente e nem propor uma solução afirmando que o professor possui uma identidade múltipla, plural, diversa e heterogênea. Antes, é necessário mostrar a relação entre a prática que constrói a identidade ou a subjetividade docente e a política estatal que tenta manipular “outra” identidade para o professor.

No que tange aos estudos sobre a experiência docente, este artigo pretende, ainda, afastar-se de certos esquemas de classificação, tipificação e personalismo que têm acometido os estudos sobre o tema. Propõe que a experiência docente não deve ser entendida como vivência imediata do professor, nem como sua capacidade prática de inventar novos saberes, tampouco que ela seja reduzida ao aspecto geracional. Defende que o que está em jogo nessa experiência é a relação que o professor estabelece com o outro, com o saber, com o poder e consigo mesmo. Mas não se trata aqui de saber qual é a relação que o professor possui com o saber, da forma como quis Charlot (2000), e sim compreender o corte, a cesura, a recusa que o professor realiza para desconstruir um determinado saber a fim de construir outro. É preciso lembrar que hoje recaem sobre o professor, principalmente o da Educação Básica, “regimes de verdade” ou “políticas do verdadeiro” vindos dos mais diferentes especialistas e instituições, que tentam, a todo custo, vigiá-lo e submetê-lo a certos saberes que, sem cerimônia, perscrutam o seu fazer.

O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE A IDENTIDADE DOCENTE?

Com algumas exceções, os estudos sobre a identidade docente dizem que o Estado, a partir de suas agências de formação, legislações, programas específicos de formação e, sobretudo, de projetos de nacionalidade, determina a identidade profissional que o docente deve adquirir ao longo do tempo.

Nos dizeres de Lawn (2001, p. 120) – autor que estudou a realidade inglesa, mas obteve resultados condizentes com a realidade de outros países –, “[...] as tentativas do Estado para criar novos tipos de professores para as novas orientações da política educativa [...] têm sido uma das principais formas pelas quais a identidade do professor tem sido construída e mantida”. Segundo o autor, desde a passagem do século XIX para o XX, o Estado vem, conforme as circunstâncias, definindo e manipulando várias identidades oficiais para o professor. Lawn (2001, p. 123) afirma ainda que, quando convocados a atender a um projeto de nacionalidade, por exemplo, os professores são considerados nobres, decisivos na promoção de valores morais, enfim, considerados “[...] oficialmente como alguém de confiança [...] mencionados como autônomos, responsáveis e construtores da sociedade democrática do futuro”. Entretanto, quando se organizam em sindicatos ou se associam a movimentos sociais, como o feminismo, por exemplo, o Estado se encarrega de policiar as fronteiras de ação dos professores. Nesse caso, segundo Lawn (2001), o Estado divulga uma imagem de horror, isto é, faz parecer que eles são causadores de pânico social. Nessa condição, os professores passam a ser policiados, expulsos, advertidos, presos ou perseguidos pelos aparelhos de Estado.

No caso da Inglaterra, foram encontradas duas identidades docentes mais marcantes: a de profissional colonizador e a de profissional moderno. A primeira nasce na década de 1920, quando o país vivia tempos de tensão e os professores estavam envolvidos na política trabalhista. À época, o estado inglês se encarregou de substituir o discurso do profissionalismo, trazido pelo sindicalismo, pelo discurso de “servos do Estado”. O professor passou, então, a ser reconhecido numa versão idealizada da elite masculina da escola privada; sua influência social não deveria – e não poderia – ser política; sua postura deveria ser neutra, de maneira que dever e responsabilidade fossem elementos essenciais do trabalho e da identidade docente.

O segundo modelo de identidade docente inglês, o de profissional moderno, emerge nas décadas de 1940 e 1950 e, ainda hoje, valoriza mais as qualidades pessoais do professor do que suas qualidades políticas, exigindo dele maturidade, entusiasmo, experiência e personalidade. Em especial, exige-se da mulher-professora um caráter pastoral e a responsabilidade pelo bem-estar que deve ser promovido no ensino, fato que refletia a política estatal de bem-estar social da época. Portanto, a mulher-professora torna-se – e talvez permaneça até hoje – a principal responsável por formar o aluno para a cidadania.

Atualmente, segundo Lawn (2001), o intento estatal para a identidade docente, na Inglaterra, é o de confinar o professor aos limites da sala de aula e da burocracia escolar, impedindo-o de acessar os contextos mais amplos da sociedade e instituindo nova identidade segundo a qual a tarefa do professor é a de ocupar-se dos alunos e do cotidiano escolar e não da política propriamente dita; o papel esperado dele é o de ensinador de escola e não de um militante. Assim, exige-se desse novo professor-profissional que ele seja capaz de “[...] esperar [torcer pelo] o sucesso dos alunos, de assumir a responsabilidade pessoal pelo seu próprio desenvolvimento profissional, trabalhar sob forte liderança e estabelecer redes com outros professores e trabalhar com pais e empresas” (LAWN, 2001, p. 128). Espera-se, com isso, que o professor melhore seu salário, estructure melhor sua carreira, desempenhe a “atitude correta” em sua profissão, ou seja, que adquira as “competências” para se adequar ao modelo de professor determinado pelo Estado.

A análise de Lawn (2001) se aplica bem ao Brasil e a outros países. Os pesquisadores brasileiros têm chegado às mesmas conclusões quando abordam a construção da identidade docente pelo estado brasileiro. Todavia, para avançarmos nesse debate, surge uma questão necessária e que não tem sido abordada – nem no exterior nem no Brasil – pelos pesquisadores desse campo, a saber: não é apenas o Estado que disputa a identidade docente; campos como universidades, sindicatos, entidades de pesquisa em educação ou de defesa da educação, além de editoras e movimentos sociais também entram nessa disputa. Espera-se pelo menos que da universidade, dos sindicatos e dos movimentos sociais possam emergir identidades docentes mais interessantes do que aquelas produzidas pelo Estado. Mas isso não é uma certeza, pois se trata de uma pesquisa científica e, por isso, deve-se ocupar das implicações desse amplo

campo de disputa identitária dos docentes e saber com mais rigor quais são as suas relações com o próprio Estado, editoras e outras agências.

O presente texto não pretende responder a questão acima, mas começa a esboçar alguns alinhamentos, ao apresentar e polemizar a forma como os pesquisadores têm entendido a noção de experiência docente.

O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE EXPERIÊNCIA DOCENTE?

Pode-se dizer que muito se tem falado sobre a experiência docente, mas não se tem teorizado a contento a respeito dela. Essa situação resulta de uma confusão, ou melhor, de um embaraço que outras noções causam à noção de experiência docente e que a maioria dos autores que lidam com o assunto ainda não equacionaram bem. Noções como prática docente, saberes docentes, história de vida e memória, cotidiano, identidade docente, entre outras, têm atravessado o tema da experiência docente, impedindo que ele se revele integralmente.

O problema é que essas e outras noções, de fato, impelem a experiência docente a se misturar com outras noções, de tal maneira que já não sabemos bem ao certo onde começa e onde termina cada parte desse debate. Porém, alguns autores encontraram uma saída interessante para lidar com essa questão: a fim de investigar a experiência docente, fundem duas importantes noções: a de prática e a de saber, tratando-as de forma indissociável.

Assim, quando a experiência docente for tomada como prática/saber, ela se ocupará preferencialmente com o cotidiano do professor, mas não poderá, segundo Tardif (2002), se ocupar com a pura atividade do professor, mas, sim, com a epistemologia da prática profissional¹. Deve ser tomada como “[...] o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255), de modo que tal prática possa

[...] revelar saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes o incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho [...] compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002, p. 256).

Assim concebida, a prática/saber mostra-se um elemento primordial para uma análise mais rigorosa da experiência docente, permitindo-nos deslocar do que o professor faz para a mobilização dos saberes que utiliza para atuar cotidianamente. Porém, se a prática é a mobilização dos saberes, o que é, então, o saber docente?

Três respostas foram dadas para esta questão. A primeira vem de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), para os quais o saber foi, na modernidade, separado entre uma instância de produção e outra de formação, de maneira que as funções de professor e de produtor de saber também foram dissociadas; separou-se o professor do intelectual. Disso resulta que o professor não se sente incluído, mas, antes, desqualificado em seus saberes, pois se vê sempre na condição de objeto ou reproduzidor de um saber externo; se sente constantemente usado pelo Estado, pela universidade e pela escola; se sente incapaz de impor seus saberes como algo legítimo. Para esses autores, essa situação se explica pela expropriação a que o professor foi submetido em relação ao seu saber.

Uma segunda reflexão vem do próprio Tardif (2002) que, dessa vez, desenhou, sozinho, outra resposta à questão do saber. O autor afirma que o Ocidente fez com o saber três operações distintas, que, ao longo dos tempos, serviu como forma de intervenção na realidade, qual seja: o saber emergiu como Representação, depois como Juízo e, por fim, como Argumentação. Assim, ele acredita que, hoje, os ocidentais tematizam o saber no âmbito da Argumentação, ou seja, tentam justificar nossas ações por diferentes dimensões (política, epistemológica, política, social). Com isso, não restringem o saber à intuição intelectual (Representação) ou ao empirismo obtuso (Juízo de realidade). Para Tardif (2002, p. 196), a Argumentação é um tipo de operação com o saber que “[...] consiste em tentar validar, por meio de argumentos e de operações discursivas e linguísticas, uma proposição ou uma ação”. Saber, então, não é apenas emitir um juízo verdadeiro sobre as coisas, mas determinar as razões pelas quais uma coisa é ou não verdadeira. Tal tarefa exige que o ator que fala se remeta a uma dimensão intersubjetiva do saber², uma vez que o saber não é apenas uma observação empírica das coisas; ele possui uma dimensão social porque é construído coletivamente; é de natureza linguística porque se produz em/nas discussões ou em trocas discursivas. Assim, a experiência docente seria a capacidade de “[...] mobilização de saberes e usos que os docentes fazem em sua atividade e que estes são mais amplos que os conhecimentos pedagógicos e do conteúdo ministrado” (idem, p. 260).

Uma terceira resposta sobre o que é o saber docente vem de Charlot (2000) e pode ser resumida da seguinte maneira: não há saberes em si, e sim relação com o saber. Quando o saber se materializa, ele já não é saber, mas um conteúdo a aprender/ensinar, daí porque não é possível classificar tão racionalmente os saberes da docência; ao serem classificados e ordenados, os saberes docentes transformam-se em conteúdo a serem ensinados. O autor considera ser possível ensinar para os professores (em formação ou já formados) os seus saberes classificados por meio de uma investigação científica, mostrando a eles, em forma de conteúdo, quais são seus próprios saberes, mas isso seria de pouco efeito³. De acordo com Charlot (2000), o que está em jogo nessa questão, na relação com o saber, não é a ensinabilidade, que requer algum método ou objetividade do saber, mas a relação que o sujeito estabelece com o mundo. O autor acredita que o saber também se materializa, isto é, ganha formas específicas, uma vez que é possível aprender algo com alguém, dominar uma técnica, uma atividade; contudo, defende que o erro é acreditar que essas formas são o saber em si, “[...] do qual poder-se-iam definir espécies e variedades, quando, na verdade, são formas específicas de relação com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 62). Nesse caso, o autor não pensa somente em termos de expropriação de saber, isto é, que os órgãos centrais da educação subtraem o professor de seu próprio saber. Parece apostar que isso de fato existe, mas o que ocorre, na realidade, é a dispersão, a multiplicidade de formas de esses saberes atuarem no cotidiano dos professores. O autor conclui que a relação com o saber é a própria experiência, é a “[...] relação [que o professor estabelece] com o mundo, consigo mesmo e com o outro, e é sempre social” (idem, p. 72). Assim, o saber docente comporta uma dimensão teórica, na medida em que vai existir uma forma específica de esse saber ser teorizado e comunicado ao professor. Mas, por outro lado, comporta uma dimensão subjetiva, que é a relação que o professor estabelece consigo mesmo, com o outro e com o social; tarefa que cabe, segundo ao autor, ao sujeito realizar e que ele realiza permanentemente.

Se o saber não é apenas uma forma teórica proveniente da razão, mas também uma relação com mundo, como essa relação pode se dar? Para Charlot (2000), isso só procede se o sujeito estiver engajado em certa relação com o saber; se ele se sente suficientemente envolvido com uma questão ou

realidade a ponto de ele mesmo ser sujeito de um saber ou assujeitado a ele. Em outras palavras, isso só ocorre na medida em que o sujeito está disposto a transformar a si mesmo e o outro.

O trabalho de Charlot (2000), apesar de ser muito interessante, não parece ter sido ainda suficientemente desenvolvido. Trata-se mais de uma questão teórica, aberta e futura do que algo já devidamente concluído pelo autor. Sem dúvida, o seu trabalho representa um avanço para o campo da experiência docente, mas ainda falta o autor – ou quem seja – fornecer mais pistas para a reflexão sobre os procedimentos a partir dos quais os professores estabelecem uma relação com o mundo.

Em resumo, tanto Charlot (2000) quanto Tardif (2002) chegaram, por diferentes caminhos, a um mesmo tema para tratar a questão do saber: o tema da experiência ou da subjetividade. Contudo, por um lado, Tardif (2002) concluiu a necessidade da intersubjetividade (coletividade e interação) do saber para aprofundar a experiência docente e Charlot (2000), por sua vez, recorreu à relação do sujeito com o mundo. Duas boas saídas, porém, um tanto misteriosas, pois são ainda um marco teórico inicial para que outros pesquisadores possam desbravar esse universo.

Neste estudo, pretende-se refletir sobre a noção de experiência a partir das teorizações foucaultianas, acreditando que elas podem nos ajudar a entrar no universo da experiência da docência. Pretende-se, ainda, mostrar alguns pressupostos e resultados de uma pesquisa realizada sobre o referido tema.

O QUE FOUCAULT TEM A NOS DIZER SOBRE A NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA?

De forma sucinta, pode-se afirmar que Foucault pensou a experiência sob três perspectivas: existencial, histórica e ontológica⁴. Este estudo trata apenas da última, ressaltando, contudo, que embora tenha posteriormente feito críticas às duas primeiras, o filósofo as praticou em seus estudos e, por isso, soube reconhecer suas potencialidades e seus limites.

Tendo por base o pensamento, entre outros, de Nietzsche, Bataille e Blanchot, Foucault (1994; 2003; 2004) passa a defender a experiência do tipo ontológica. No entanto, alerta, de antemão, que falar em ontologia nada tem a

ver com verdades metafísicas ou descontextualizadas; antes, refere-se à sempre possível implicação do sujeito com a escrita de sua própria história e com a história dos outros, sendo a experiência ontológica, por isso, uma experiência histórica e, ao mesmo tempo, uma *experiência de si*. Sendo histórica, não se restringe a narrar o que o sujeito diz, nem a imaginar suas representações e muito menos a enquadrar seus dizeres em explicações previsíveis. Sem desprezar os contextos, a experiência ontológica se ocupa em estabelecer a relação entre as diferentes experiências dos indivíduos com os três aspectos ou cálculos próprios da humanidade moderna (história) que, segundo o filósofo, compõem o quadro mais geral da sociedade atual: o sujeito do conhecimento, o sujeito social e jurídico e o sujeito ético. Sendo ontológica, a experiência de si não ignora o conhecimento e a política e nem os coloca como questões externas ao sujeito; na verdade, o sujeito se interroga sobre a sua relação com a vontade de poder e de verdade presente no próprio conhecimento e na política.

Nessa perspectiva, a experiência ontológica nasce no momento em que o sujeito aparece ou emerge diante das verdades consideradas externas (política/poder e ciência/saberes); no momento em que ele decide (ou não), diante dessas verdades, se autoflagelar, se autopunir, se autocontrolar, se autonarrar, se autojulgar, se autodominar, se autodizer, etc. Assim, a experiência ontológica surge nas possibilidades de ação do sujeito diante do estabelecido, do proibido, do desejado e do permitido, razão pela qual o “si” que aparece junto ao termo “experiência” justifica-se como sendo a própria atuação do sujeito (e não da pessoa) diante das verdades (e não apenas do conhecimento), das imposições de governo (não só do Estado) e também do governo de si, sobre si (trabalho ético do sujeito). Ademais, o “si” não deve ser entendido como algo exclusivo da psicologia ou oriundo da mente de uma pessoa especial, mas como um complexo processo histórico durante o qual múltiplas relações de saber, de poder e de governo se inscrevem nos sujeitos. Disso resulta a forma como o indivíduo se transforma em sujeito da verdade, do poder e da ética, tanto dessas verdades que se consideram externas ao sujeito quanto dessas que se consideram a parte subjetiva do sujeito. Seja como for, o sujeito estará ligado a um tipo de verdade que o faz intervir em si mesmo, no outro, nas coisas e no mundo. Enfim, o que está em questão na experiência ontológica descrita por Foucault é como o sujeito transforma certas experiências históricas num jogo

complexo de relações com ele mesmo, com a verdade, com o poder e com os outros. Em termos docentes, cabe a pergunta: qual o jogo de verdade que permite ao docente trabalhar eticamente, em seu próprio corpo e no corpo do outro, aquilo que contará (ou não) como verdade, poder e ética docente?

ESTUDO DA EXPERIÊNCIA DOCENTE A PARTIR DE TEORIZAÇÕES FOUCAULTIANAS: ALGUNS PRESSUPOSTOS

O presente texto se ocupa com a docência da forma como a noção de experiência em Foucault nos permite caminhar: inventariando no passado e no presente discursos que foram ou são verdadeiramente ditos sobre as coisas da docência, a fim de retirar deles algum traço que permita ao menos compreender o essencial dessa experiência. Foi essa perspectiva que guiou o pesquisador quando este fez um estudo nos manuais de História da Pedagogia e da Educação, de sua experiência docente e de outros, nos clássicos da pedagogia – Erasmo de Rotterdam, Lutero, Comenius, Rousseau, Dewey e Paulo Freire. Tais elementos permitiram elaborar os pressupostos abaixo, indispensáveis para se pensar ou estudar a experiência docente. Neste estudo, não foi produzido um trabalho de revisão de literatura, mas especulações filosóficas e históricas que permitiram estruturar quatro pressupostos para o estudo da experiência docente. Vale ressaltar que os pressupostos aqui apresentados não são estruturas fixas sobre a docência, mas discursos que, se já não funcionam como descrito a seguir, ainda são sentinelas que espreitam as práticas que os docentes exercem nas escolas.

Quanto ao primeiro pressuposto, pode-se dizer que a docência ocidental – e não o docente – conheceu três experiências históricas: a experiência religiosa (do tipo missionária), a médica (higienista, biológica e psicológica) e a militante (de participação). Elas foram historicamente produzidas ao lado de três figuras que se impuseram fortemente na cena educativa ocidental e que, ainda hoje, se misturam na subjetividade docente: o padre, o médico e o político⁵.

De um ponto de vista cronológico, pode-se dizer que a experiência religiosa e a médica já tiveram sua culminância, sendo que a primeira nos acompanha desde a igreja primitiva e é a mais longa de todas. Quanto à experiência médica, ela é mais recente, surgindo em meados do século XIX.

Essa experiência não foi definitiva na atividade do professor; foi mais um subproduto da experiência militante do que uma experiência por si, isolada; mas não se deve esquecer que ela é a porta voz das ciências da vida na prática docente, com destaque para as ciências biológicas, e foi bastante apreciada em tempos de higienismo.

Quanto à experiência militante, pode-se dizer que, de fato, ela é muito recente, na medida em que a educação passa a ser matéria do Estado apenas na modernidade. Ela é, por excelência, a mais nova das experiências, e foi definida em cada sociedade de maneira muito específica, uma vez que as constituições políticas de cada país são definidas na luta ou no enfrentamento de forças devidamente contextualizadas. De um ponto de vista das práticas docentes, ou seja, daquilo que o professor realiza em sala de aula, a experiência militante é ainda mais recente e de difícil caracterização. No Brasil, ela começa a se esboçar com os pioneiros da educação, na década de 1930, quando uma educação política começa a ser experimentada no âmbito da teorização pedagógica, forçando o Estado e, por conseguinte, o professor, a se ocupar com uma educação de caráter social e política. Porém, esse tipo de prática docente, voltada para a conscientização política do aluno, só aparece mesmo, conforme Freire (1980), nos idos dos anos 1980, quando se vislumbrou colocar o aluno e o próprio professor como sujeitos políticos.

Como já foi mencionado, o fato de estarmos vivendo em plena experiência militante não significa que as experiências médica e religiosa desapareceram totalmente. Vale advertir que ambas são experiências insistentes; apesar de terem sido interrogadas inúmeras vezes, elas dividem a primazia com a experiência atual. Basta lembrar que é crescente o número de professores que admitem ser religiosos – com especial destaque para os jovens professores que se dizem evangélicos. Da mesma forma, não se pode esquecer que o curso de especialização para professores que mais se destacou nos últimos vinte anos foi o de Psicopedagogia, que traz forte apelo psicológico e biológico.

Ao lado da experiência militante, a experiência religiosa e a médica instigam a produção da verdade na docência, isto é, as três experiências, apesar de não se igualarem, tampouco se excluem mutuamente, e nutrem, às vezes intempestivamente, às vezes cordatamente, os modos pelos quais os docentes produzem os sentidos de suas práticas.

Contudo, hoje, à revelia de quaisquer rugas entre essas experiências históricas da docência no interior da escola ou das entidades que lidam com educação, enfrentam-se dilemas militantes ou ético-políticos. Tanto é marcante a força desses dilemas que no campo da formação de professores, da política educacional e da escola – pelo menos no Brasil – não há justificativa mais enfática para os projetos educacionais do que a da formação cidadã ou, mais atualmente, da educação inclusiva para todos os alunos.

Embora as intenções da formação cidadã sejam um tanto obscuras nesses diferentes campos da educação, a experiência militante não deixa de ser para todos uma referência. Vale notar que a experiência militante só foi possível na medida em que o discurso *em defesa da educação*⁶ emergiu. Tal discurso vem se alinhavando desde o século XVI, mas que, com a Revolução Francesa, ganha definitivamente sua importância. Do século XVIII em diante não há instituição, governo ou indivíduo que não reclame a educação como resposta aos problemas das populações.

Mas esse reclame geral não significa um consenso sobre como e com qual qualidade a educação deve ser ofertada. Pelo contrário, esse talvez seja um dos campos mais contraditórios e disputados nas sociedades atuais, razão pela qual a experiência docente é hoje mais do que nunca uma disputa política, pois está no centro dos embates entre Estado, mercado e sociedade. Ela é militante também porque, hoje, ninguém propõe um projeto educativo que desconsidere deliberadamente o sujeito da aprendizagem; ninguém é descuidado a ponto de desconsiderar o debate da inclusão, da diversidade, da diferença. Enfim, atualmente, por força da aliança travada entre movimentos sociais, entidades de classe, agências de formação de professores e política pública, dificilmente negligencia-se, nos projetos educacionais e nas práticas docentes, o compromisso público –talvez o compromisso pedagogicamente correto – de formar alunos cidadãos, por meio de projetos pedagógicos coletivamente construídos.

Resta saber até que ponto esse discurso *em defesa da educação* faz da experiência docente uma experiência de cidadania, de invenção de novos direitos ou se, ao contrário, conduz sub-repticiamente o professor a praticar o racismo de Estado, qual seja: a exclusão autorizada.

O segundo pressuposto abstraído da literatura pesquisada diz respeito ao eixo sobre o qual a experiência docente moderna foi fundada. Enquanto

Foucault (2003) afirma que a experiência da sexualidade moderna foi fundada sobre o eixo corpo/saúde e a experiência da prisão sobre o eixo corpo/penalidade, defende-se, neste estudo, que a experiência docente ocidental moderna foi fundada sobre o eixo corpo/disciplina⁷. Em outras palavras, na modernidade, passamos a educar o outro normalizando e disciplinando seu corpo a partir de conceitos vindos das ciências humanas e clínicas e, ainda, dos mecanismos de punição. Disso resultam vários efeitos, que incluem desde a dependência que os professores do Ensino Fundamental geram nos seus alunos até o “bastão intelectual” que um professor universitário passa para o seu orientando predileto.

Desde a modernidade, o eixo corpo/disciplina não é mais algo que possa ser ignorado na educação de uma criança, jovem ou adulto, posto que o corpo disciplinado do aprendiz tem sido, desde então, a base indispensável tanto para o trabalho do professor quanto para as táticas do Estado, sobretudo após a intensificação da escolarização da sociedade, ocorrida no século XIX. Dessa maneira, a mediação pedagógica do professor moderno nada mais é do que destinar ao aluno um conjunto de verdades criteriosamente selecionadas pelas agências de formação e pelo Estado para que ele responda adequadamente às normas, aos exercícios e regras e/ou aos contratos pedagógicos e intelectuais que a experiência docente exige para se efetivar. Ora, sabe-se que, desde o final do século XVIII, a escola não abre mão de docilizar os corpos dos estudantes, o que significa não apenas silenciá-los por meio de uma educação repressora, mas também classificá-los e fazer com que, por mecanismos de normalização e punição, eles produzam resultados. Isso nada mais é do que maximizar a força dos aprendizes para que seus corpos atendam a necessidades consideradas importantes para a vida moderna. Atualmente, é provável que o referido eixo já esteja interrogado pelos sujeitos da educação, professores e alunos; contudo, ainda não existe nada mais sólido em seu lugar.

Vale lembrar também que o eixo corpo/disciplina não produz apenas a docilização do aluno, antes produz a docilização do próprio professor, cujo corpo também está submetido a tal eixo; o professor que não se encaixa nesse eixo, provavelmente será ignorado não só pelo Estado, pela formação, mas também pelo próprio “corpo docente”. O corpo do professor também é disciplinado e controlado por numerosas instâncias de poder e saber, em especial vindas do Estado e da Universidade. Aliás, na crítica educacional, o papel da

universidade na produção do saber e da identidade docente tem sido poupado ao máximo; porém, do ponto de vista dos professores e das professoras, eles dizem ser contra não apenas ao Estado, mas também à formação⁸ e às entidades que o representam⁹. Em última instância, os professores se opõem a uma série de forças que tentam conduzi-los e normalizá-los, de modo que sua resistência é dispersa e não concentrada com quer a crítica educacional. Isso mostra que não existe uma identidade docente pura e passível de ser recuperada como desejam as teorias pedagógicas, nem sob o nome de resistência.

O terceiro pressuposto sobre a experiência docente é o fato de ela possuir territórios ou regiões mais ou menos demarcados. Diferentemente do que muitas pesquisas preconizam, as experiências docentes não são múltiplas e plurais em si mesmas; elas só podem ser assim porque transitam pelos territórios da família; da criação dos filhos; da verdade pedagógica; das relações de amizade e/ou do contexto social do aluno; das relações jurídicas¹⁰.

Da família porque não imaginamos educar as crianças ou jovens sem também atuar sobre seus familiares ou responsáveis, o que significa afastá-los (ou, conforme a conveniência, aproximá-los) da educação de seus filhos; *da criação dos filhos* porque não foram (e não são) poucos os empréstimos que fazemos dessa experiência para aplicar na educação escolarizada dos alunos, haja vista as práticas de aconselhamentos, repreensões, cuidados, xingamentos, ressentimentos, uso de palavras empregadas no âmbito doméstico como, por exemplo, filho/a, garoto/a, guri, menino/a, rapaz, mocinha etc; *da verdade pedagógica* porque, bem ou mal, respeitamos determinadas orientações científicas em torno do ato de educar as crianças, em especial as verdades vindas da psicologia; *das relações de amizade e/ou do contexto social do aluno* porque os docentes apostam que esses fatores podem favorecer ou não a aprendizagem das crianças, sendo preciso afastá-las de amizades indesejáveis e neutralizar o contexto (em geral, de pobreza) no qual elas vivem para que a aprendizagem não fique prejudicada; *das relações jurídicas* porque nos vemos às voltas com as determinações legais sobre a educação e o ensino (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Constituição Federal, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, além da sede de justiça contida nos estatutos escolares, que autorizam as punições sobre os alunos e os colegas de trabalho).

Vislumbrar a composição geral do trabalho docente – o tipo de experiência, o eixo corpo/disciplina, os territórios nos quais ela transita e suas dívidas com outras práticas – nos permite avançar para um quarto pressuposto: o da problematização moral dos prazeres docentes.

E o que isso significa? Significa que, diante desse quadro, o sujeito se problematiza a fim de saber o que é ou o que deseja ser; como se tornou o que é e se quer ser isso que ele se tornou; o que faz e como vive uma realidade subjetiva imposta por um conjunto de verdades sobre o que é ser um professor/a; se deseja ou pode transgredir essa verdade que carrega, inclusive no próprio corpo. Ora, a problematização moral nada mais é do que a possibilidade de inventar (ou não) novas formas de existência.

Entretanto, tal problematização, em Foucault, não se dá pelo recurso psicológico ou mesmo psicanalítico, mas pelo enredo histórico que o sujeito da docência estabelece com a verdade – de qualquer experiência histórica –, com o poder, consigo mesmo e com o outro. A esta altura, é correto fazer duas advertências sobre o último pressuposto. A primeira diz respeito ao distanciamento das questões trazidas tanto por Tardif (2002) quanto por Charlot (1994), anteriormente analisadas. Ou seja, no âmbito da problematização moral não interessa, neste estudo, saber qual é a relação do sujeito com o saber, nem a relação de saber do docente, nem qual é a intersubjetividade do saber dos professores. O interesse está em compreender que saberes – nem novos nem outros – o sujeito dessa experiência produz para se livrar das verdades que insistem dominá-lo – essas verdades que vêm do Estado, da universidade, dos movimentos sociais, das entidades de classe e, talvez, de outros tempos. Para os mais apressados, um alerta: os “novos” saberes produzidos pelos professores raramente coincidem com os saberes acadêmicos críticos ou politizados que dizem proteger ou *defender* o professor, por isso não se deve concluir que os saberes dos professores aderem às verdades nascidas das entidades críticas que os defendem. Ora, se o trabalho ético do professor não coincide perfeitamente com as verdades produzidas sobre ele e para ele, o que ele faz é produzir o saber que se volta contra ele mesmo e, ao mesmo tempo, negá-lo. É esse o movimento que faz o professor aderir ao seu próprio saber e transgredi-lo; a doar para o Estado e para a Universidade a parte visível de seu saber e guardar para si o segredo da profissão.

A segunda advertência é que, neste artigo, discute-se a subjetividade e não a identidade. Portanto, a subjetividade pode ser entendida de duas maneiras relacionadas: *subjetividade-forma* e *modos de subjetivação*. A subjetividade-forma é a nomeação do sujeito a partir de relações de saber-poder tecidas em determinado momento histórico. Ao professor, por exemplo, já foram dadas várias nomeações ao longo do tempo: padre-professor, mestre-escola, professor, profissional, professor democrático, educador, professor pesquisador, professor reflexivo, professor competente etc., nomes advindos de certas relações de saber-poder que pretenderam atuar como lugar de verdade sobre o professor e definir certo *ethos* para ele. Já os modos de subjetivação dizem respeito às oposições, resistências ou apenas aos pequenos cortes ou desvios que o professor realiza a fim de subverter o cerceamento que tais nomeações demandam. Uma vez nomeado, o sujeito pode ou não, deseja ou não se encaixar no interior da verdade que atua sobre ele.

Foucault (2003), ao escrever a “História da sexualidade II e III”, apostava que antes da modernidade, especialmente na antiguidade grega e nos primeiros anos da era cristã, quando ainda não havia a subjetividade construída com e pelas Ciências Humanas e Clínicas, o sujeito realizava determinadas atividades sobre o próprio corpo, tentando criar, para si, certas verdades que pudessem guiar sua vida. O filósofo apostava, ainda, que, mesmo hoje, em tempos de subjetividade (ou de identidade), os sujeitos continuam, à revelia dos saberes legítimos – mas sem desconsiderá-los –, a realizar sobre si modos de subjetivação que podem ser, ao mesmo tempo, resistências às verdades estabelecidas, conformação a elas ou tentativas de assumir formas de existência mais radicais.

Foucault (2003) verificou que antes da sexualidade moderna existir podia-se falar em problematização moral da verdade, o que, na experiência da sexualidade, era feito pelo próprio sujeito a partir de quatro elementos: ontológico (a interrogação que move o sujeito), deontológico (sujeição a algo), ascética (formas de elaboração de si ou exercícios sobre o corpo) e teleologia (realização ou finalidade). Esses elementos definiam a relação do sujeito com a verdade, o que não significava querer a verdade e nem se relacionar com ela, mas construí-la, fazê-la existir a partir de uma cesura ou de uma incisão na existência, a fim de transformar a própria vida numa “obra de arte”, de

tal maneira que, nos tempos gregos, para certos grupos, produzir a verdade, percorria uma rígida moral. Isto é, saber bem o que se quer; se o que se quer é prudente; se isso estava moralmente alinhado à vida política; que exercícios seriam necessários sobre o próprio corpo para dominar esse desejo e se, ao final, era considerado temperante ou não com relação ao que se desejava.

Mas será que esses mesmos elementos permitem pensar a problematização moral da experiência docente? Ao inventariar os discursos sobre a docência nos manuais de História da Pedagogia e da Educação, na sua própria experiência docente e de outros, bem como nos clássicos da pedagogia, o pesquisador tentou, dentro de um quadro social totalmente diferente do da antiguidade, fazer essas e outras perguntas à docência. Sua intenção foi, portanto, colocar a docência sob a égide dessas perguntas em plena modernidade, o que o possibilitou mapear, inspirado na perspectiva foucaultiana, elementos – apresentados a seguir – da experiência ou dos modos de subjetivação da docência em tempos modernos:

O primeiro elemento diz respeito à ontologia, ou seja, àquilo que todo e qualquer docente moderno parece não abrir mão quando educa, àquilo que lhe dá pleno prazer quando educa: *a vontade de modificar o outro para fins de governo*. Dito de outra maneira, o que a docência quer ou deseja é governar o corpo do outro a ponto de modificar sua mente, de deslocá-lo do lugar em que se encontra para outro lugar supostamente melhor. Essa constatação não sustenta qualquer juízo de valor sobre o trabalho do professor, isto é, não serve para avaliar se modificar o outro pela escola é moral ou imoral, bom ou ruim. A vontade de governar o outro deve ser compreendida apenas como um tipo de prazer que se impôs de forma lenta e gradual e que na modernidade atingiu seu ápice. É esse tipo de vontade ou prazer que interroga intimamente o professor moderno e o faz agir sobre o outro a ser educado.

Até onde foi possível investigar, não se percebeu prazer maior para um professor do que a possibilidade de poder modificar o seu aluno, nem que seja por denegação. Esse prazer é motivo de desdém ou de desprezo para com o professor que não consegue realizá-lo. É, ainda, motivo de inveja ou mesmo de desconfiança em relação àquele que sempre o realiza – imagina-se que esse professor tenha facilitado a relação com os alunos, objetivando adquirir a lealdade deles. É nítido observar como os professores ficam felizes

quando percebem que “ele [o aluno] já começou a ler”; “melhorou seu comportamento”, “estabeleceu uma relação amigável e respeitosa com os colegas e professores”. Os professores dizem ficar felizes quando “os alunos me respeitam e demonstram interesse pelo meu trabalho”. Mas o reverso também acontece: “sinto-me inútil quando não consigo *atingir* meu aluno”.

O segundo elemento é o deontológico, isto é, em termos de sujeição, se deseja saber a quê, em definitivo, os docentes sujeitariam essa vontade de modificar o aluno: aos métodos? À ciência pedagógica? Aos eixos epistemológicos da Pedagogia? Aos diversos campos disciplinares (e interdisciplinares)? Ao Estado? Ao Mercado? À Sociedade? À Religião? A todos eles ao mesmo tempo?

Atualmente, o que exige dos docentes grandes esforços para cumprir sua tarefa pedagógica são duas coisas: atender às estatísticas de Estado e às verdades das ciências humanas, clínicas e educacionais. Há professores que atendem mais ao Estado e outros que estão mais preocupados com as verdades vindas das ciências da educação. Mas há também aqueles que se colocam noutra lugar, lugar de risco, perguntando: “como driblar, sem que me notem, tanto as estatísticas de Estado quanto às verdades das ciências pedagógicas e continuar a governar o outro, mas a partir de outros saberes?” Esses professores ignoram clandestina e dissimuladamente as estatísticas e as ciências da educação a fim de se lançarem em práticas que ora fazem lembrar figuras como Lutero, Erasmo de Rotterdam, Comenius ou mesmo Rousseau, ora fazem lembrar militantes engajados nas lutas sociais, ora fazem lembrar aficionados por experiências desconfortantes ou antipedagógicas, que às vezes fogem não apenas à esfera educativa como ao bom senso, mas às vezes são de fato experiências inquietantes.

O terceiro elemento vem do campo da ascética, ou seja, das práticas ou dos exercícios que os professores impõem a si e aos alunos para obterem a transformação ou modificação desejada. Até algum tempo atrás, tais exercícios se referiam a uma intensa moralidade de comportamento ou a exercícios de paciência necessários para a realização de determinadas atividades pedagógicas como, por exemplo, cortar papéis, montar quadro valor de lugar, desenhar e contornar traçados, registrar minuciosamente os planos de aula em cadernos que se tornaram clássicos tanto pelo zelo e capricho como pela qualidade de suas anotações.

Hoje, estando os professores, como já dito, submetidos às estatísticas de Estado e às verdades das ciências humanas, o exercício mais praticado por eles é o de reconhecer e compreender a sua própria subjetividade e a dos alunos. O professor quer saber o que se passa na mente dos alunos e dele mesmo. Vê-se bem isso quando, por exemplo, o elevado índice de absenteísmo e adoecimento dos docentes é atribuído a questões ditas subjetivas; quando são emitidos “relatórios” sobre os alunos para fins de encaminhamento a médicos e a conselheiros tutelares. Isso, sem falar no conflito vivido pelos professores frente ao enigma da aprendizagem, que, sob a ótica dessa subjetividade quase mítica, os coloca diante de vários dilemas: “esse aluno aprendeu, esse não, como farei para que o outro também aprenda”; “tal aluno não aprende porque não tem jeito, o lugar onde ele mora, a família que tem... é desestruturada?”. Tudo, ou boa parte dos acontecimentos escolares, inclusive o que o professor deixa de fazer, é justificado e/ou explicado pelo viés psicológico que, neste momento histórico, está sendo nomeado de “subjetividade”.

Por fim, ao chegar ao quarto elemento da problematização moral dos prazeres docentes, a teleologia, pergunta-se: afinal, nessa experiência docente, qual o fim reservado ao professor e aos alunos? Em que o professor se transformou e transformou seu aluno, a partir dessa rede complexa que é a experiência docente?

Do ponto de vista ideal, o professor gostaria de ver seu aluno modificado, incluído, enfim, educado dentro dos padrões legítimos de cada sociedade. Porém, do ponto de vista real, professores e alunos se “periferizaram”, isto é, alegoricamente, se afastaram do centro ou, em outras palavras, não desejam mais a vida pública, no sentido político da palavra. Isso significa que os professores aprenderam a gostar da vida local, dos saberes locais, dos prazeres locais; de certa forma, desenvolveram um gosto pela vida doméstica em detrimento da vida pública. Com efeito, parecem também acometidos por uma negação aos saberes considerados universais, desenvolvendo um gosto pelo particular em detrimento do universal ou do geral.

Assim, a periferização pode ser vista por dois ângulos correlacionados: Estatal e contraestatal. O Estado, de fato, periferizou a docência, na medida

em que proletarizou o professor. A fim de cumprir seus projetos educacionais, convocou inúmeros professores, pagou baixos salários e realizou contratos precários. Aliás, hoje, realiza um novo tipo de contrato precarizado caracterizado pelas bolsas remuneradas para professor – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Tutor ou Formador. Admitiu, portanto, um número exorbitante de professores, ao mesmo tempo, em que os abandonou a sua própria sorte. Além do desemprego, a vontade de governar o outro parece ter constituído um solo bastante fértil para que esse tipo de periferização se materializasse.

Quanto à periferização contraestatal, ela não nasce da proletarização da docência, mas do discurso em defesa da educação, da democracia e dos excluídos. No Brasil, esse discurso já circula na formação de professores há pelo menos quarenta anos, tendo ajudado a pensar e construir uma universidade menos elitista. Foi esse discurso que ajudou a colocar no centro da formação de professores o devido debate sobre temas como a educação popular, conscientização, humanismo. Mais tarde surgiu o tema do sujeito, da subjetividade, da diferença, da diversidade, etc. Ele influenciou muito os professores que atualmente se dedicam à educação dos alunos, fato que nos faz ter que admitir que, assim como os pesquisadores das faculdades de educação, os professores da educação básica, pelo menos no Brasil, têm admitido, de bom grado e, às vezes, muito facilmente, que os saberes locais são a base para um novo projeto de sociedade, de maneira que relativizam, sem temor, o conhecimento universal, desafiando-o; apostam nas comunidades como protagonistas de suas próprias verdades e destinos; defendem, enfim, que os alunos são sujeitos socialmente constituídos e culturalmente localizados.

Em que pese as críticas a essa realidade discursiva e seus meandros, uma vez que esse discurso não se efetiva deliberadamente, não se deve ver aí nenhuma conotação negativa ou positiva sobre os professores. O que se deve observar é que essa finalidade, a *periferização docente*, estabelecida para ou com os professores, corresponde exatamente a este nosso tempo. Os professores têm total razão de priorizar os valores particulares, uma vez que, hoje, o valor universal, por excelência, é o particular; eles estão exatamente onde boa parte da sociedade se localiza atualmente: no particular.

Mas qual é o efeito desse discurso em defesa da democracia, dos excluídos e dos saberes locais na vida dos professores? Uma torre de babel.

Há muitos professores insatisfeitos, outros confusos, outros desistindo, outros se tornando ainda mais conservadores e outros experimentando essa novidade. Vê-se, também, o próprio Estado admitindo a importância desses saberes, embora não deixe de exigir dos professores resultados favoráveis nas avaliações sistêmicas e de desempenho. O fato é que os saberes dos pobres, dos favelados, dos marginalizados, dos jovens, dos sem-terra, dos deficientes, dos homens, das mulheres, dos índios, dos negros, dos homossexuais, enfim, os saberes locais, apesar de ainda conflitarem fortemente com outros saberes estatutariamente mais poderosos, estão na cena social, política e docente.

Porém, mais do que isso, vê-se a experiência docente viver um dilema: admitindo de bom grado que o prazer docente moderno ainda é o de modificar e governar o outro a fim de conduzi-lo para um lugar melhor, de preferência para as coisas legitimamente reconhecidas pela sociedade, hoje não dispomos mais do “grande lugar melhor”. Não temos senão uma multiplicidade de lugares localmente constituídos, virtualmente alcançáveis por cada um individualmente.

Enfim, se for mesmo verdade que a experiência docente está circunscrita nas três experiências históricas, isto é, é ela religiosa, médica e militante; se tal experiência assenta-se no eixo corpo/disciplina porque necessita disciplinar devidamente o aluno por meio de repreensões, exames e saberes subjetivos, a ponto de ele aceitar (ou não) as normas e regras escolares; que ela se faz a partir de outras práticas sociais como aquelas vindas da família, da criação dos filhos, das relações de amizade e sociais e das práticas jurídicas; se o prazer docente ainda é o de modificar o outro; e se se submete as estatísticas de Estado e das Ciências Humanas; enfim, se essa experiência hoje é a da periferização, é dentro dessa realidade histórica que os professores fortemente consubstanciam suas experiências, vivem seus prazeres e seus mal-estares.

É nessa edificação histórica e de si que a experiência docente alimenta a construção dos marcos que a mantêm viva ao mesmo tempo em que os destrói; fornece as bases de uma possível identidade, enquanto realiza modos de subjetivação. Nessa tensão, o professor realiza um movimento particular no interior da sua experiência a fim de, entre outras coisas, reagir, indignar-se, assumir, romper ou transgredir com o peso que a experiência docente lhe impõe. Tensão ética que não é apenas transgressão, ruptura tresloucada

de tudo, mas também dispersão, corte e retorno, razão que leva o professor a aderir e negar, permanentemente, a experiência docente da forma como ela foi aqui apresentada; movimento que o faz produzi-la e reproduzi-la; atualizá-la e destruí-la. Esse movimento, próprio da docência moderna, é a problematização moral da docência, que coloca o docente em contato direto com a construção da história docente e de si mesmo.

Enfim, tentei trazer aos estudos da subjetividade docente elementos que pudessem proporcionar os primeiros passos rumo a uma teorização dos enigmas da docência. Esses enigmas que têm nos devorado há tempos, e continuarão.

NOTAS

1. Infelizmente, muitos estudos têm reduzido a prática ao fazer do professor, isto é, àquilo que o professor faz ou deixa de fazer em sua atividade cotidiana. Mesmo autores experientes como Tardif, que já afirmou que a prática não é o fazer imediato dos professores, não raras vezes têm esquecido esse fato.
2. Ver Tardif (2002, p. 196).
3. Parece ter sido essa também a descoberta de Tardif (2000), ou seja, de que o sujeito, pela argumentação – última forma do saber ocidental-, produz um juízo verdadeiro (não é apenas recepção) sobre as coisas que precisam ser justificadas.
4. Boa parte dessa discussão se encontra em *Entretien avec M. Foucault*, 1994. É importante ressaltar que o filósofo jamais fez qualquer menção ou estudo específico sobre a docência ou sobre o que aqui chamamos de experiência docente.
5. Uma discussão sobre essas três figuras ainda está por ser feita. Na tese de doutorado intitulada “O recolhimento dos meninos - por uma genealogia da ordem pedagógica brasileira” (2008) o pesquisador realizou uma discussão em torno apenas da figura do padre-professor.
6. Favacho, A. A docência como experiência histórica - experiências, saberes e prática de professores. Relatório técnico-científico de pesquisa. Belo Horizonte. FAPEMIG, 2012
7. Neste texto, considera-se o moderno a experiência ocidental localizada no final do século XVIII, que se ocupou da produção de conhecimentos a fim de guiar nossos atos. Isto é, pelo conhecimento científico ou racional, passamos a atribuir uma distinção entre o verdadeiro e o falso, entre o normal e o patológico.
8. Vale lembrar a imensa quantidade de estudos que confirmam, de forma indireta, a pressão que as faculdades de educação exercem sobre a subjetividade dos professores da educação básica, considerando-os, por vezes, ignorantes ou, às vezes, salvadores da escola. Fato que, em geral, faz os professores responderem aos pesquisadores com a célebre ironia de que “na prática, a teoria é outra”.
9. Haja vista o descontentamento de alunos e professores das faculdades de educação com as Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, subscritas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.
10. Diferentemente do eixo corpo/disciplina, há quase total ausência de estudos sobre as regiões ou territórios nos quais a experiência docente atua.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, B. **Da Relação com o Saber** – elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FAVACHO, A. **A docência como experiência histórica** - experiências, saberes e prática de professores. Relatório técnico-científico de pesquisa. Belo Horizonte. FAPEMIG, 2012

FOUCAULT, M. Entretien avec Michel Foucault. In: **Dits et Ecrits: 1954-1988**. v. III (1976-1979). Paris: Galimard, 1994.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade II** – o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

LAWN, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, jul./dez. 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHIRE, L. Os Professores Face ao Saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 53-70, 1991.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.