

DIDÁTICA E TRABALHO ÉTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE*

Dra. Maria Manuela Alves Garcia
Faculdade de Educação – UFPel

Desde alguns anos que a questão da Didática e do lugar dos saberes pedagógicos na formação e profissionalização docente tem-me chamado atenção e impulsionado alguns de meus estudos (GARCIA, 1994, 1995).

Em investigação que desenvolvi para minha Tese de Doutorado (Garcia, 2000) retomei, à luz dos estudos de Michel Foucault acerca da ética¹ e dos modos de subjetivação do sujeito moderno, essa mesma questão. Tomando como objeto de análise os discursos pedagógicos críticos e seus enunciados acerca do trabalho docente crítico, problematizei as pedagogias críticas e suas propostas didáticas enquanto tecnologias humanas que envolvem os sujeitos pedagógicos (professores e alunos) em trabalho ético, no qual são levados a tomarem-se como objetos de análise de modo a fabricarem-se no interior de certos princípios e regras de conduta que pautam um jeito de ser e agir como sujeitos críticos, de princípios, conscientes e politicamente engajados. A discussão que aqui trago é uma derivação desse trabalho. Quero defender, a partir da demonstração de um caso em particular – o das pedagogias e didáticas críticas – que a Didática, assim como outros saberes da formação profissional dos docentes, é uma tecnologia fortemente implicada na produção de modos de ser e de fazer-se professor, professora. A Didática propõe uma ética e uma ascética para os docentes, interpela os aprendizes do trabalho docente com discursos e exercícios que conformam o que Michel Foucault denominou de as tecnologias de si, ou o cuidado de si, uma condição indispensável a quem se designa ou arvora ao cuidado e à educação dos outros.

A escolha dos discursos que fiz para o estudo, considerou a influência que as pedagogias freireanas e a pedagogia histórico-crítica tiveram em diferentes níveis de ensino no Brasil durante as décadas de 1980 e 1990, inclusive nos currículos de formação docente em nível superior. Coloquei em suspenso as diferenças e as descontinuidades entre esses discursos e seus respectivos defensores e surpreendi os enunciados que indicam continuidades e filiações entre eles. Do *corpus* discursivo que foi matéria de análise fazem parte escritos de autores percussores dessas pedagogias como Paulo Freire e Dermeval Saviani, mas também discursos de outros autores que, situados no interior de uma ou outra dessas pedagogias, proliferaram suas idéias para o campo da Didática e das práticas escolares, como por exemplo José Carlos Libâneo e Neidson Rodrigues. Dos escritos dessas pedagogias selecionei fragmentos que têm um caráter prescritivo, que indicam uma certa moralidade da ação docente e aconselham os docentes, indicando regras e procedimentos para o seu bem agir e portar-se. Considerei os efeitos produtivos desses

* Trabalho encomendado apresentado em Sessão Especial do GT de Didática na 27ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu – MG, realizada de 21 a 24 de novembro de 2004.

¹ O domínio da ética e da ascética nas investigações desenvolvidas por Michel Foucault é a “história da maneira pela qual os indivíduos são chamados a se constituir como sujeitos de conduta moral: essa história será aquela dos modelos propostos para a instauração e o desenvolvimento das relações para consigo, para a reflexão sobre si, para o conhecimento, o exame, a decifração de si por si mesmo, as transformações que se procura efetuar sobre si. “(FOUCAULT, 1994, p. 29)

discursos sobre o ser e o agir docentes. Não foi minha preocupação empreender uma análise exaustiva e de totalidade das pedagogias estudadas, ou mesmo buscar explicar esses discursos pelas conjunturas em que emergiram. Não que eu condene esse tipo de analítica. Pelo contrário. Mas no caso que aqui trago, ative-me aos ditos dos discursos, tentando identificar através de seus enunciados as formas de pessoalidade que instituem para os docentes bem como o funcionamento da didática crítica na produção de uma personalidade moral exemplar encarregada de guiar as consciências pelos caminhos do esclarecimento e da ação emancipada.

A Pedagogia e a Didática como tecnologias humanas

As pedagogias e seus métodos de ensino são conjuntos de tecnologias intelectuais ou “tecnologias humanas” que participam da normalização da conduta e da alma humana. São tecnologias nas quais estão implicadas formas de poder que produzem “coisas”, formas de ver, de pensar, de saber, de viver, de ensinar, de aprender. Tecnologias que, enquanto “conjuntos estruturados de práticas governadas racionalmente por objetivos e metas mais ou menos conscientes” (Rose, 1996, p.26), ou enquanto “a articulação de certas técnicas e de certos tipos de discurso acerca do sujeito” (Foucault, s.d., p.206), tornam os seres humanos objetos de sua ação e certos tipos ou estilos de seres humanos como matéria a ser fabricada. As pedagogias como conjuntos de tecnologias humanas são aquilo que Foucault (1987_c) chamou de disciplinas, focos de poder-saber que pelo exame constituem o indivíduo como efeito e objeto do poder, como efeito e objeto do saber, assegurando uma distribuição “infinitesimal das relações de poder”, de modo a ordenar a “multiplicidade humana” e a maximizar a utilidade de suas forças vitais e sociais. A Pedagogia e a Didática desenvolvem-se ao longo da Modernidade enquanto instâncias de governo da conduta humana em direção a uma especificação e a uma individuação crescente da população de aprendizes, sendo governo aqui entendido no sentido que Foucault (1995) atribuiu a esse termo: uma ação sobre ações possíveis, uma interferência organizada de modo a possibilitar a criação de um campo de possibilidades para a ação dos outros.

Nesse sentido, a pedagogia e a didática são tecnologias humanas que implicam trabalho ético dos indivíduos sobre si próprios. Propõem aos indivíduos um conjunto de regras facultativas que configuram um certo estilo e forma de existência e um conjunto de exercícios que tomam como objeto de fabricação a matéria e a alma humana enquanto sujeitos de conduta moral. A pedagogia e a didática são formas de poder-saber, discursos disciplinares que exercem formas de governo dos indivíduos e das populações à medida que os transformam em sujeitos e assujeitados de certo tipo. As pedagogias tratam de conduzir e determinar a conduta dos indivíduos e dos grupos que são alvos de suas ações e programas. Exercem uma forma de governo da conduta humana que implica uma relação de forças entre sujeitos “livres” e uma relação de forças sobre si próprio. Uma relação de forças entendida como “jogos estratégicos” que tentam agir sobre as possibilidades de ação dos outros e de si, sejam essas ações eventuais, atuais, presentes ou futuras.

Apesar da estranheza que essa idéia costuma causar, o cuidado é imanente à pedagogia: o ensinar e o aprender envolve o cuidado dos outros e de si. A autoridade de quem ensina assenta-se em dupla obrigação: o governo da conduta alheia exige o governo

de si. A tarefa da pedagogia é eminentemente moral. O trabalho sobre as consciências e os instintos humanos nas democracias liberais de nosso tempo, exige o autogoverno e a autorregulação daqueles e daquelas que o exercem. Laica ou religiosa, a conduta moral tem que ser fabricada. Trabalho de governo dos homens e da população exercido por uma variedade cada vez maior de instituições e discursos na Modernidade. Trabalho de governo que exige um processo de individuação e escrutínio crescente da população, tarefa para a qual são demandados saberes e exercícios especializados. Entender a didática e a pedagogia nessa perspectiva é a recuperação do que há de material nos processos de formação humana. A compreensão de que a humanidade, afinal, é uma fabricação que exige tempo, cuidado, dispositivos e tecnologias. A Pedagogia e a Didática estão centralmente implicadas nessa fabricação.

O regime do eu do intelectual e/ou docente crítico

Por *regime do eu* do docente crítico, termo tomado de empréstimo a Rose (1996), faço referência a um conjunto de coordenadas temporais e geográficas, a uma certa forma de personalidade ou subjetividade instituída pelas pedagogias críticas estudadas para os docentes. São atitudes, princípios para a ação, modos de operar que constituem uma normatividade ou um conjunto de ideais regulativos que caracterizam o modo de agir e conduzir-se do docente crítico. As pedagogias críticas propõem formas particulares de experiência aos docentes: experiência de si, experiência com os outros na relação pedagógica, experiência com as coisas do mundo.

A docência nos discursos pedagógicos críticos é o exercício de uma função que tem por tarefa a produção do sujeito de consciência e do “bem” agir (de modo crítico e emancipado). Em nome dessa função esclarecedora, humanizadora e salvadora, essas pedagogias instituem para os docentes a moral de um asceta aliada a convicções políticas profundas. Docentes e outros guias e intelectuais pedagógicos são posicionados como intelectuais universais e de esquerda, cuja personalidade moral exemplar está baseada na auto-reflexão e na autodeterminação e num certo fundamentalismo intelectual de esquerda.

Para o exercício dessa tarefa conscientizadora os professores e intelectuais são interpelados com uma forma de personalidade que deve ter como características a capacidade de interpretar e traduzir as necessidades e aspirações dos que são objetos dos programas educativos, oferecendo-lhes as possibilidades programáticas e políticas que os podem alçar de sua miséria cultural e política; ser um sujeito de princípios e condutas exemplares, a fim de educar pela retidão e pela coerência de sua conduta e crenças; ter atitudes constantes de auto-reflexão e auto-exame, vigiando e zelando pelos próprios pensamentos e por sua conduta de modo a não se desviar dos princípios que devem pautar a relação pedagógica e seus objetivos emancipadores.

A tarefa pedagógica do intelectual educacional ou do professor crítico é “orientar as consciências para a ação.” Devem contribuir para que, pelo questionamento da humana, ‘os homens possam reencontrar a si mesmos, à sua conformação histórica e à sua capacidade de agir.’ Sem tais questionamentos e posições é impossível compreender a situação e transformá-la.” (Rodrigues, 1987, p.15-16). Tarefa para intelectuais universais e “de esquerda” que, mesmo situados em lugares de trabalho nos quais estão submetidos a

controles e relações de ordem institucional, lutam contra o poder em nome da verdade, da cientificidade, da objetividade, da justiça e da razão histórica.

O docente e intelectual educacional crítico deve ser o portador de valores universais como a razão, a verdade, a justiça, a liberdade e a emancipação. Sua posição tem a ver com certas relações de saber e poder. Em nome da verdade e de outros valores universais, exerce um tipo de poder produtivo que normaliza as condutas e multiplica a força dos indivíduos em relação a uma ordem de objetivos e metas particulares. Tem autoridade de guiar as consciências, de revelar os seus erros e ilusões. Tem o poder de reformar, de guiar e curar os indivíduos. O sujeito docente crítico realiza o esclarecimento das consciências, acompanhando suas performances e evoluções rumo a um maior discernimento e engajamento. Essa é a sua função: exercer uma forma de pastorado da consciência crítica e engajada, acompanhando com dedicação e atenção cada indivíduo em particular e todos rumo a uma existência racional e moral superior.

Intelectuais educacionais de esquerda, ou docentes críticos, por suas relações com o saber e a verdade, assumem a função de guias, intérpretes e representantes dos interesses dos seres humanos e da humanidade. Profetizam o futuro, anunciam a verdade e criam modelos de virtude, de moralidade e bom comportamento. Ao assumirem esse papel, os “outros” ou as “outras” da relação pedagógica, os alunos e as alunas, ou os grupos populares e “oprimidos”, alvos dos programas de educação crítica, são constituídos como necessitando de algo, como carentes de saber, de iniciativa e de consciência política. Intelectuais e professores investem-se do poder de representar o outro, de dar a conhecê-lo e a sua realidade, e investem-se do poder de convertê-lo em uma entidade superior que afastou de si o erro, a mistificação e os efeitos danosos da dominação econômica e política.

Os saberes que intelectuais e docentes professam funcionam como sistemas de divisão e exclusão de outros discursos ditos “falsos”, “ingênuos”, “alienados”, “fatalistas”, “senso comum”, etc. As palavras e os discursos daqueles que são alvo das ações pedagógicas críticas são acolhidos sim. Mas para, ao final das contas, serem substituídos por outros mais verdadeiros e precisos. Os discursos que os professores e as professoras críticas professam estão animados por uma vontade de verdade que tem um suporte institucional (a escola, os currículos, a ciência, as disciplinas, os institutos de pesquisa, as sociedades profissionais e científicas, etc.). Exercem um poder de constrição sobre outros discursos que ordena a multiplicidade, a heterogeneidade, a descontinuidade, e conjura o perigo, a violência, o aleatório e a desordem do que é dito por aqueles que são tidos como carentes de razão, de saber, de equilíbrio, de independência emocional, etc. Os discursos pedagógicos instituem políticas de verdade das quais participam os docentes críticos e outros intelectuais educacionais. Esses discursos afirmam a supremacia da razão científica e a universalidade de valores como a igualdade, a justiça, etc.

“Não se é educador como se é operário de uma fábrica de móveis.”(Rodrigues, 1987, p.65). O “educador consciente” luta para que a escola seja competente em possibilitar aos trabalhadores e seus filhos as condições intelectuais e sociais para que possam construir “um espírito de solidariedade e auto-desenvolvimento” (ibid., p.76). Nessa tarefa, o professor e a professora devem ter uma conduta exemplar, porque “a imitação é o primeiro e mais poderoso veículo para a formação da consciência do educando.” Assim, “devemos cuidar para que nossos comportamentos sejam sobretudo imitáveis por eles” (ibid., p.85).

Professores e intelectuais educacionais críticos precisam ter um comportamento ético cuja virtuosidade está nos princípios que defendem e no exercício da auto-reflexão e da autodeterminação, sendo exemplos morais a serem seguidos por aqueles que estão sob

seus cuidados. O projeto de formação humana que o intelectual educacional crítico encarna tem algo do “homem cultivado”, de uma personalidade prestigiosa que exerce uma função carismática, destacando-se por atributos tais como o carisma, a vocação, a paixão e o compromisso moral com a universalização de valores como a justiça, a humanização e a verdade. Se as condições materiais da profissão docente se assemelham às de funcionário civil, sua formação moral é decididamente pastoral.

A vocação refere-se a uma ocupação que exige paixão e compromisso moral de seus praticantes. É um chamado ou uma missão. O mestre, como o médico e o sacerdote, libera, cura e salva. A proximidade entre a educação, a pedagogia e a medicina é muito antiga. Entre os gregos, as academias eram “dispensários da alma”. Para os Ilustrados, a escola estava ligada à saúde e à enfermidade das almas e dos corpos, ao normal e ao patológico, engajando-se no trabalho de moralização e higienização da população. A educação e a pedagogia modernas não deixam de ser formas de cuidado e de ser um “serviço da consciência” e da autoconsciência.

Os sujeitos docentes críticos são sujeitos de suas próprias ações, que se governam a si próprios e se auto-regulam como sujeitos de consciência e de princípios. Comprometimento político e competência técnica são requisitos dos educadores críticos e progressistas, porém diferentemente enfatizados pelos discursos. Alguns discursos instituem que o mais importante mesmo na função docente são os compromissos éticos expressos na defesa de determinados pactos e princípios como a democracia, a igualdade, a liberdade responsável, a defesa dos oprimidos e dos explorados, etc.

Já para outros discursos, o compromisso político e ético do educador progressista fundamenta-se na competência técnica, no “saber fazer”, na capacidade de possibilitar o acesso dos alunos à tradição cultural e científica. O dever do educador consciente é lutar por uma escola competente que possibilite aos filhos dos trabalhadores as condições intelectuais e sociais para a construção de um “espírito de solidariedade e de autodesenvolvimento”. A humanização e o esclarecimento são o cerne de sua tarefa pastoral, e dependem do “progresso intelectual” que se consiga alcançar.

A produção do sujeito docente como um sujeito de princípios que pauta sua conduta por princípios, comprometido com a justiça, com o esclarecimento e a emancipação, com a humanização e o pensamento crítico, é o resultado de uma ocupação constante e dedicada do sujeito consigo mesmo e com o ato educativo. “Ninguém é comprometido, politicamente, de uma vez por todas. O compromisso é como um ato de amor, que tem de se renovar diariamente.” (Rodrigues, 1989, p.66). O compromisso depende de trabalho ético do indivíduo sobre si próprio na medida em que constitui os outros como sujeitos de certo tipo através de determinadas tecnologias.

A tecnologia pedagógica crítica na formação docente

As pedagogias críticas implementam uma tecnologia pedagógica, na formação e no treinamento docente, que privilegia as práticas de si e as práticas exemplares, introduzindo aprendizes do magistério e do trabalho pedagógico nas artes da “boa” consciência e da autodeterminação, de modo a produzi-los enquanto sujeitos de princípios e engajados.

Os discursos pedagógicos críticos exortam professores e professoras a constantemente e exaustivamente refletirem e examinarem os seus pensamentos e os

princípios que pautam o trabalho didático e pedagógico que desenvolvem no cotidiano de suas tarefas: “para quê ensinar?”, “em favor de quem?”, “que tipo de homem formar?”, “para que tipo de sociedade?”, “de que lado estou?”, etc. Questões de princípio que devem determinar o conteúdo e as formas críticas de ensinar e aprender desenvolvidas nas salas de aula com os sujeitos aprendizes. Princípios que devem ser objeto de constante zelo e vigilância através da auto-reflexão, sob pena do trabalho docente ter efeitos incontroláveis e contrários aos desejados.

As práticas de si e o cuidado consigo são aspectos fundamentais daqueles que exercem uma função pastoral. “O sábio necessita manter suas virtudes em alerta” (Foucault, 1985, p.59). Ao estimular os outros ao trabalho ético, ele próprio é estimulado, estabelecendo com aqueles que estão sob seus cuidados um jogo de trocas e obrigações recíprocas. Essa é a característica central do cuidado de si. Não é um exercício solitário, ao contrário do que se pode pensar apressadamente, mas está implicado em inúmeras relações e práticas sociais, como é o caso da educação.

Cuidar de sua própria conduta, vigiar seus pensamentos, zelar pela coerência entre o que é dito e o que é feito, é tarefa sem tréguas de educadores e intelectuais educacionais críticos. Os educadores críticos têm que cultivar as artes da auto-reflexão e da autodeterminação em si próprios para que possam nelas iniciar seus estudantes. Como Sócrates já dizia, ao ensinar os cidadãos a ocuparem-se de si mesmos se lhes ensina também a ocuparem-se da própria cidade (Foucault, 1997b, p.119-120).

A direção da consciência nos currículos críticos de formação docente implica um tempo “povoado” de exercícios: auto-reflexões em torno de si mesmo e de questões problemáticas sobre os objetos e as finalidades da educação, do ensino, do tipo de personalidade e de sociedade que se quer formar. Implica também a memorização e a rememoração de regras de conduta e dos princípios da relação pedagógica crítica e democrática, através de leituras, trabalhos escritos e investigações da prática. Requer, ainda, o autoconhecimento, tomando-se a si próprio, ao seu pensamento e à sua prática, como objetos de constante zelo, vigilância e autocorreção, seja em exercícios solitários ou sob a direção de outrem. A figura do professor auto-reflexivo é o ideal da formação de professores de uma variedade imensa de posições e práticas de formação, na literatura sobre currículo e formação docente.

As práticas auto-reflexivas envolvem toda uma série de tecnologias intelectuais, orais e escritas, que vão desde os relatos orais e os “diários” de classe do professor, às fichas de observação e auto-avaliação, aos relatórios de observações da prática e de estágios, etc. Formas de mostrar-se ao outro, de dar-se a ver a olhares e ouvidos atentos, de objetivar-se a si próprio, possibilitando a correção e a autocorreção. A escrita é um elemento do autoconhecimento e da autocorreção (do “treino de si”); opera a transformação da verdade em *ethos*; estabelece princípios de conduta racional, podendo ser retomada para meditações posteriores. A escrita é um “elemento indispensável da vida ascética” (Foucault, 1992_b). Permite o exercício do pensamento sobre o próprio pensamento e a subjetivação dos discursos “verdadeiros”.

Reconhecer-se enquanto seres de certo tipo (democráticos, conscientes, solidários, compromissados, etc.); estetizar a própria conduta de modo a transformar-se no ideal do professor crítico (diretivo, humilde, amoroso, esperançoso, paciente, etc.); vigiar-se (ser coerente, permanecer alerta contra os perigos do autoritarismo e da alienação, etc.), são práticas de si que os discursos pedagógicos críticos instituem para docentes e intelectuais educacionais críticos.

Desse virtuosismo auto-reflexivo emana a autoridade moral que solicita a alunos e alunas tomarem suas próprias condutas como objeto de reflexão e responsabilidade. Não é por acaso que nos relatos e exercícios autobiográficos que se desenvolvem nas salas de aula críticas, a confissão, muitas vezes, inicia-se pelo professor, de modo a estimular o desapego dos demais em relação a suas próprias experiências. O testemunho do professor ou da professora conta a experiência de uma renúncia e de uma conversão bem sucedidas, enquanto que o testemunho de si a ser feito por aqueles que praticam a confissão na condição de aprendizes tem o objetivo de deixar para trás uma experiência permeada pelo enganos, pelos mitos e pelas sombras da ignorância. O testemunho de si do professor é ao mesmo tempo um exemplo a ser seguido e a promessa de que o auto-sacrifício da confissão, no final das contas, terá suas recompensas.

Considerando o virtuosismo reflexivo do educador crítico e progressista, torna-se concebível uma didática nos cursos de formação docente que tem seu foco nas “vivências”, nas experiências e nas “memórias” de alunos-mestres, ou talvez futuros mestres, aprendizes do trabalho docente. A incitação à auto-reflexão e ao autoconhecimento se dá através do pensamento sobre si, do exame de consciência e da exposição do eu. São exemplos desses procedimentos a utilização de “histórias de vida”; os exercícios orais e escritos de memória escolar ou outros relatos de aspectos autobiográficos que obedecem a certos critérios e normas; os relatórios avaliativos das experiências de ensino que os alunos vivenciam como parte dos currículos de formação profissional. Todas essas, e outras mais, são oportunidades de aprendizagem de uma certa linguagem para ver-se, narrar-se, pensar-se, julgar-se e corrigir-se como um sujeito portador de certos valores e atitudes. Esses exercícios e práticas pedagógicas da formação docente são formas de objetivação de si e de autodeterminação da conduta dos indivíduos que deles participam.

A pedagogia crítica voltada para a produção de docentes e intelectuais educacionais radicais e progressistas é uma pedagogia centrada nas práticas de si e na investigação da prática, especialmente das práticas “exemplares” e das “boas” práticas. Caracteriza-se por ser um trabalho grandemente centrado numa hermenêutica de si ao lado do fornecimento de modelos de abnegação e compromisso que têm êxito, apesar das circunstâncias desastrosas do sistema escolar e dos contextos desfavoráveis. É evidente o interesse da Didática por formas de investigação como a pesquisa-participante e os trabalhos etnográficos que têm como foco as “boas” práticas e as experiências exitosas, os professores e as professoras que “dão certo”. Há uma profusa literatura educacional que circula nas salas de aula críticas dos cursos de capacitação docente, cujos títulos demonstram esse tipo de preocupação. Essas investigações, o uso da biografia e da autobiografia nas salas de aula críticas, são modos de produção de um certo estilo de percepção dos indivíduos, através do qual certas entidades e eventos são visualizados de acordo com imagens particulares e padrões específicos. Ao selecionarmos, ou ao selecionarem para nós, os modos de nos narrarmos, estamos também implicados numa auto-invenção, ou numa fabricação de nossa própria subjetividade.

Narrar-se, converter-se e libertar-se

Os discursos pedagógicos críticos recolocam, em seus próprios termos, as idéias cristãs da redenção e da conversão, cujas raízes, dizem Lerena (1983) e Corazza (1998), estão numa antropologia socrático-platônica. Pretendem operar um movimento profundo na

consciência dos indivíduos, fazendo com que mudem de posição e se voltem para uma direção completamente nova. Nesse movimento, os seres humanos reencontram-se com sua natureza mais profunda e essencial e destino histórico: a plenitude de sua humanidade e de sua racionalidade moral enquanto indivíduo e coletividade. Nesse processo, os seres humanos corrigem-se, curam-se, convertem-se, libertam-se e renascem por um contínuo processo de busca, de confrontação, de formação e transformação de si e do mundo.

Para tornar-se mais humano, para transformar-se em um sujeito racional e moral, é-se obrigado a dizer a verdade acerca de si próprio para imediatamente a ela renunciar em nome de uma verdade mais absoluta e essencial — a verdade da razão e de sua condição e situação de classe social —, e em nome da produção de uma nova forma de subjetividade: uma subjetividade esclarecida, humanizada e politicamente engajada. Para os sujeitos pedagógicos não se tornarem vítimas de sua apreensão “ingênua”, desprevenida ou “deturpada” da realidade é preciso submeterem os seus próprios pensamentos a um constante trabalho de hermenêutica e interpretação, é preciso enfrentar-se com sua própria realidade, a fim de descobrir uma verdade que se encontra oculta pela ideologia, fruto da dominação e da opressão de classe. Os métodos das pedagogias críticas, ao posicionarem os indivíduos em formas de confissão e de relatos do eu, impelem os sujeitos a realizarem uma trajetória que segue um esquema que vai da autocrítica à transformação. Esse trajeto, ou essa “caminhada”, parte de um relato no qual os indivíduos dizem como são ou como eram e termina, geralmente, por outro relato em que os indivíduos reconhecem que algo de fundamental aconteceu nesse trajeto e em suas vidas, modificando profundamente sua visão e seu modo ser e agir no mundo.

Foucault (s.d.,1987_a) estudou de modo detalhado² a longa tradição desses procedimentos e suas transformações na cultura ocidental. Presentes já no Mundo Antigo, a confissão e o exame de consciência sempre foram “práticas de si” que estiveram orientadas para a produção da verdade acerca de si mesmo. Mas é somente com o cristianismo que o exame de consciência e a confissão aparecem no interior de uma hermenêutica do eu que impõe a obrigação à verdade, que toma o processo de pensamento como objeto de uma análise interpretativa, a fim de se descobrir uma realidade dissimulada no interior dos próprios pensamentos ou o poder insidioso que se infiltra sorrateiramente no interior de si.

Foi essa hermenêutica do eu cristã que deu origem ao conceito ocidental de sujeito. Uma hermenêutica do eu que se caracteriza por um processo de autodecifração, que busca uma verdade oculta no interior do sujeito, e na qual a conversão é entendida como uma trajetória ou um caminho de obstáculos que exige a renúncia e a ruptura com uma subjetividade ou um modo de ser anterior. Um caminho ao final do qual o indivíduo renasce profundamente modificado em relação a si próprio. A conversão exige a automortificação e o auto-sacrifício como condições de purificação e salvação. Essa é a herança do cristianismo que foi secularizada e mundanizada pelo exercício do poder disciplinar e pastoral que se ampliou consideravelmente por muitas e diferentes práticas e instituições a partir do século XVII e, especialmente, nos séculos XVIII e XIX. E ainda hoje, essa é uma herança que se renova em inúmeras práticas e saberes que tomam o homem e sua existência como objeto e efeito do poder e do saber, entre elas a pedagogia e os saberes pedagógicos críticos.

Em diversos momentos dos métodos de ensino críticos, os sujeitos são levados a confessar-se e a narrar-se a serviço de uma hermenêutica do eu que, em nome da produção

² Especialmente em “História da Sexualidade” e em seus cursos e conferências do período 1980-1982.

e da emergência de uma nova subjetividade, esclarecida e emancipada, submete os indivíduos a um trabalho de auto-interpretação e de auto-análise na presença de um mestre (e de outros parceiros), para que “descubram” os erros e as insuficiências de suas vidas, os aspectos enganadores e mistificadores de suas formas de raciocínio e existência, e fabriquem uma subjetividade mais essencial e verdadeira.

A obrigação à verdade através da confissão aparece nos discursos das pedagogias críticas de múltiplas formas. Os sujeitos pedagógicos são introduzidos nas artes da auto-reflexão pelas “microtécnicas” da consciência que constituem a disciplina espiritual que herdamos do cristianismo. Os relatos autobiográficos fazem parte dessa tecnologia da consciência do sujeito moderno e contemporâneo. A incitação do discurso dirigido aos docentes para que pratiquem, solitariamente ou com seus pares, a auto-reflexão e o exame de si mesmo é outra forma de obrigação à verdade.

Quando se dirigem a professores e professoras é comum a utilização de um tipo de discurso que toma a forma de uma auto-reflexão ou autoconfissão, de um diálogo consigo mesmo na primeira pessoa do singular, no qual o sujeito levanta um problema e ele mesmo imediatamente responde e soluciona. Trata-se de um discurso interior, em que o outro, que não é “outro” senão “ele” mesmo, responde, aconselha, repassa princípios e normas de conduta, levanta soluções, desempenhando o duplo papel de conselheiro ou guia e aquele que é guiado, conduzido. (cf. Freire, 1987, p.69-0).

Os sujeitos são incitados a converter-se em nome de uma subjetividade mais esclarecida e engajada e em nome de uma vida e de uma sociedade moralizadas. Os indivíduos são incitados a levarem uma vida racional e ativa, de princípios comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e emancipada. Para converter-se e alcançar uma forma de vida regida por princípios racionais e morais, é preciso cuidar de si mesmo e preocupar-se por si mesmo com rigor e afincamento. As tecnologias que permitem fazer esse trabalho ético foram uma invenção do mundo antigo grego, helenístico e romano. (cf. Foucault, 1990, 1992, s.d.).

Essas tecnologias (especialmente a confissão e o exame de consciência), posteriormente, foram transferidas e reacimatadas com outros conteúdos e objetivos no interior da disciplina espiritual cristã, assumindo formas muito diversas das que apresentavam na antiguidade clássica. Na espiritualidade cristã, o cuidado de si através daquelas técnicas passa pela renúncia a si mesmo em nome do renascimento e da salvação no outro mundo. E modernamente, o cuidado de si e sua tecnologia ascética foi integrado, tanto em contextos que buscam adaptar os indivíduos e curar os males do corpo e da alma, quanto em contextos nos quais predomina uma ética de não-egoísmo e de obrigação para com os outros. Entendendo por outros a coletividade, a classe social, os oprimidos, os trabalhadores, etc.

Foi a ética cristã a responsável por aliar dois aspectos éticos que parecem ser opostos: o rigor moral da preocupação por si mesmo que toma o autoconhecimento como condição de salvação e uma moral de não-egoísmo e preocupação e cuidado dos outros. A salvação e a conversão cristãs implicam paradoxalmente o autoconhecimento e a renúncia a si em nome do renascimento e do ingresso na existência plena do mundo espiritual. (Foucault, 1987_a). O resultado de uma combinação secularizada desses princípios nos discursos que aqui estudo é uma ética de autovigilância e de autonegação em nome da salvação de si próprio e da sociedade, através da produção de uma forma de subjetividade superior, mais esclarecida e engajada, e da transformação de uma sociedade injusta e desigual numa existência social mais justa e igualitária.

Os saberes da tradição cultural e da ciência, subjetivados através dos métodos de ensino, e o exercício da conscientização pelo diálogo, são os instrumentos da tecnologia pedagógica crítica que possibilitam o movimento de conversão dos indivíduos. De um modo ou de outro, o que se pretende é atuar sobre os indivíduos a fim de modificá-los, redimi-los de suas misérias e de sua natureza decaída (a ignorância, a desumanização, a ingenuidade, a passividade, a alienação, o conformismo, etc.), transformando-os e transfigurando-os em alguém distinto e superior.

Nos casos das pedagogias críticas, o que se deseja maximizar é o papel da razão e da agência humana na história pela produção de um consenso em torno de uma determinada forma de representação das relações sociais, da história e seu desenvolvimento, e pelo engajamento em lutas de cunho político que visem a conquista do aparelho de Estado. Nessa direção, os métodos didáticos críticos são tecnologias humanas (e intelectuais, também) que visam modificar o comportamento dos indivíduos (indivíduos singulares ou coletividades como a classe social), de modo a se tornarem críticos, esclarecidos, com princípios, conscientes, ativos e engajados. De modo a se tornarem, em síntese, individualidades moralizadas.

As pedagogias críticas são tecnologias que funcionam através de um tipo de poder invisível, discreto, que não tem seu princípio numa pessoa ou numa instância em particular, mesmo estabelecendo uma hierarquia de autoridade. A relação pedagógica crítica é uma relação de forças do tipo pastoral que, agindo de modo calculado e racional, e em nome da verdade e da emancipação, pretende modelar a consciência e a conduta dos sujeitos sobre os quais atua.

A observação e o exame exaustivos da experiência de vida dos indivíduos e das populações que são alvos dos programas de educação crítica e libertadora, produzem um domínio de saberes sobre os seus modos de pensamento e de vida. Saberes sujeitos que, ao serem normalizados no processo de sua organização e devolução, irão conferir uma identidade mais “verdadeira” a essas individualidades, reforçando sua sujeição no mesmo processo de sua libertação e emancipação. Pela observação e pelo exame, prescreve-se a cada um o seu nível de consciência, a cada um suas debilidades e virtudes, por meio de um poder que identifica as “verdades” das individualidades analisadas e suas insuficiências, para prescrever-lhes os remédios possíveis a fim de que alcancem uma identidade superior e mais “verdadeira”.

Poder e saber têm uma relação de circularidade que Foucault caracterizou como típica do poder disciplinar. Poder e saber, sendo distintos, estão diretamente implicados, e não nos termos de uma “contaminação” do saber pelo poder, ou nos termos da utilidade do saber para o poder. O poder produz saber, as relações de poder supõem e implicam a constituição de campos de objetos e saberes, e o saber, supõe e constitui ao mesmo tempo relações de poder. Mas o modo como essas relações são problematizadas do ponto de vista dos discursos educacionais críticos, compartilha de uma tradição “que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses”. Ou que o poder enlouquece e que “em compensação a renúncia ao poder é uma das condições para que se possa tornar-se sábio”. (cf. Foucault, 1987c, p.29-0).

Humanização e disciplina, esclarecimento e sujeição, liberdade e constrangimento são as duas faces do mesmo processo de poder pastoral-disciplinar. Uma forma de poder que realiza uma economia do detalhe e opera através de um olhar esmiuçante que, acompanhado de uma série de técnicas de notação e registro, funciona ao mesmo tempo

como mecanismo de individualização e técnica de adestramento e normalização dos indivíduos e das populações sobre as quais age.

Retirar-se do anonimato das vidas e das experiências comuns e dele ser retirado por olhares compreensivos e vigilantes; expor os seus corriqueiros pensamentos e modos de vida a olhares interessados; ocupar um lugar nos “círculos de cultura” ou em outros arranjos e distribuições de corpos nos espaços das salas de aula democráticas e participativas; elaborar e escrever narrativas acerca de si mesmo e de seu cotidiano confrontando-as com as de outros; avaliar-se a si próprio e a outros segundo critérios deliberados coletivamente; participar ativamente do grupo tornando-se um sujeito co-responsável e comprometido, são as formas de poder que disciplinam as almas e as condutas dos aprendizes das salas de aula críticas.

Combinar autoridade e liberdade, limites e autonomia, cuidar de todos e de cada um em particular, envolver-se com os estilos de vida de seus alunos, com seus problemas e dificuldades, orientando-os na busca da verdade; dedicar-se abnegada e amorosamente a sua tarefa de guia das consciências exigindo o esforço dos alunos e sua mobilização para uma participação ativa na sala de aula e na sociedade; fazer com que seus exemplos e palavras tenham impressões e efeitos formativos duradouros sobre as consciências pela demonstração de compromisso, de competência e de qualificação no exercício de sua tarefa; vigiar incansavelmente o progresso de todos e de cada um em direção ao esclarecimento e ao engajamento; renovar diariamente seus compromissos com o progresso e a salvação de seus estudantes e da sociedade, são as bases e os fundamentos da tarefa do educador crítico ou da educadora crítica.

Referências

CORAZZA, Sandra Mara,(1998).*História da infatilidade: a-vida-a morte e mais-valia de uma infância sem fim*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FOUCAULT, Michel,(1985).*História da sexualidade*, 3: o cuidado de si. 5 ed. Rio de Janeiro: Graal.

_____,(1987_a).*Hermeneutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.

_____,(1987_c).*Vigiar e punir*. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes.

_____,(s.d.).Verdade e subjetividade (Howison Lectures).*Revista de Comunicação e Linguagem*, n. 19, p.203-223. (Conferências proferidas em Berkeley, em 20 e 21 de outubro de 1980).

_____,(1990).Tecnologías del yo. In: _____.*Tecnologías del yo y otros textos afines*. Introducción de Miguel Morey. Barcelona: Paidós Ibérica / I.C.E. de la Universidad Autónoma de Barcelona.

_____,(1992).A escrita de si. In: _____.*O que é um autor?*.Lisboa: Veja/Passagens.

_____,(1994).*História da sexualidade, 2:o uso dos prazeres*. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal.

_____,(1995).O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul, DREYFUS, Hubert.*Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____, (1997_b).A hermenêutica do sujeito (1981-1982).In:_____ *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira,(1987).*Medo e ousadia; o cotidiano do professor*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GARCIA, Maria Manuela Alves, (1994).*A Didática no ensino superior*.Campinas: Papirus.

_____,(1995).O campo da Didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. *Educação & Realidade*,v.20, n.1, p.73-91.

_____(2000).*A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LERENA, Carlos Aleson,(1983).*Reprimir e liberar: crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal Editor.

RODRIGUES, Neidson,(1987).*Lições do príncipe e outras lições – o intelectual, a política, a educação*. 11 ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados.

_____, (1989).*Da mistificação da escola à escola necessária*.3ed. São Paulo: Cortez.

ROSE, Nikolas,(1996).How should one do the history of the self ? In: _____. *Inventing our selves; psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Resumo

Didática e trabalho ético na formação docente

O trabalho discute o funcionamento de pedagogias e didáticas que se donominam de críticas e progressistas, no governo da conduta dos docentes críticos e intelectuais educacionais de esquerda, no Brasil das décadas finais do século passado. Apropriando-se das investigações de Michel Foucault acerca da ética e dos modos de subjetivação, explora as formas de trabalho ético e a moralidade da conduta pedagógica e docente instituídas no país pelas pedagogias críticas desde algumas vertentes do discurso pedagógico brasileiro, como o pensamento de Paulo Freire, e também desde o pensamento de Dermeval Saviani do início dos oitenta, dividindo as lutas do campo intelectual da educação brasileira a esse tempo. Enfatiza uma descrição da tecnologia pedagógica crítica posta em exercício por essas pedagogias nos cursos de formação docente em nível superior e em outros níveis de ensino, que alia a fabricação de uma moral pastoral e ascética implicada no esclarecimento das consciências e exercícios centrados em uma hermenêutica do eu que tem como característica, entre outras, a decifração de si.

Didática – Pedagogias críticas – Formação de professores

Abstract

Didactics and ethical work in teacher's formation

This work discusses the operation of pedagogies and didactics that term themselves critical and progressive, in the government of the conduct of critical teachers and of left-wing intellectuals of the educational field, in Brazil, in the final decades of last century. Appropriating Michel Foucault's investigations on ethics and on the modes of subjectivation, it explores the forms of ethical work and the morality of the pedagogical and teaching conduct established in the country by the critical pedagogies after sources of the Brazilian pedagogical discourse, like Paulo Freire and, in the beginning of the 1980's, Dermeval Saviani, who divided, at the time, the struggles fought in the intellectual field of Brazilian education. It emphasizes a description of the critical pedagogical technology carried out by such pedagogies in teacher's formation, at university level as well as in other levels of teaching, a technology which associates 1) the making of a pastoral, ascetic moral implicated in the enlightenment of consciences, and 2) exercises centered in a hermeneutics of the self having, as one of its characteristics, the deciphering of self.

Key Words: Didactics – Critical Pedagogies – Teacher's Formation

e-mail: garciamma@terra.com.br
<http://www.ufpel.edu.br/fae/ppge>

endereço postal:

Maria Manuela Alves Garcia
Rua Francisco de Magalhães, 131
Três Vendas
96065-320
Pelotas (RS)