

O INTELLECTUAL EDUCACIONAL E O PROFESSOR CRÍTICOS: o pastorado das consciências

Maria Manuela Alves Garcia
Universidade Federal de Pelotas
Pelotas, Brasil

Resumo

Este artigo, inspirado nas investigações de Michel Foucault acerca da ética e dos modos de subjetivação do sujeito ocidental moderno, descreve o “regime do eu” proposto a docentes críticos e os modos de funcionamento da tecnologia pedagógica instituída por uma parcela dos discursos pedagógicos críticos no Brasil nos cursos e currículos de formação docente. Desde essa perspectiva, o artigo defende que os discursos pedagógicos críticos no Brasil vêm posicionando a docência crítica como o exercício de um pastorado da “boa consciência” e do agir engajados que levam ao esclarecimento, à humanização e à salvação, instituindo para os docentes uma moral ascética aliada a convicções políticas profundas.

Palavras-chave: educação e pós-estruturalismo, pedagogias críticas, modos de subjetivação, docentes e intelectuais educacionais críticos

Abstract

This article, using Foucault’s research on ethics and the modes of subjectivation of the modern western subject, describes the “regime of the self” proposed to critical teachers and the mechanics of the pedagogical technology instituted by some critical pedagogical discourse in the teacher’s training courses and curriculum in Brazil. From this perspective, this article claims that the critical pedagogical discourses in Brazil have been positioning critical teaching as a pastoral care of the “good consciousness” and of the activist actions that lead to enlightenment, humanization, and salvation, instituting an ascetic moral and profound political convictions to teachers.

Key words: education, educational policy, teachers’ work, curriculum, identity

Os discursos acerca da docência nas pedagogias críticas contemporâneas no Brasil influenciaram largamente as reflexões no campo da formação de professores e seus projetos de formação profissional, em diferentes níveis de ensino, durante as décadas de 1980 e 1990. A idéia de uma educação libertadora e progressista, de um educador e educadora dialógicos nas palavras de Paulo Freire, ou a pedagogia “revolucionária”, “histórico-crítica” de Dermeval Saviani, e outros, tem uma genealogia que o pensamento educacional pouco tem refletido.

O que ofereço neste artigo é a descrição de uma moralidade que governa a ação do sujeito docente crítico e das tecnologias pedagógicas e curriculares que têm pautado os discursos e as inovações no campo da formação de professores nas décadas finais do século XX. Um estudo que se inscreve numa análise dos sistemas de pensamento da pedagogia crítica, e do funcionamento das tecnologias pedagógicas postas em ação para a fabricação de intelectuais educacionais e professores críticos.

A escolha dos discursos e dos autores que fiz para este estudo, considerou, sim, a importância e a repercussão das idéias de autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani no pensamento e na prática educacional brasileira contemporânea. No *corpus* discursivo¹ que foi objeto desta análise, eles se encontram na condição de autores fundamentais em relação a outros autores, por exemplo, Neidson Rodrigues e José Carlos Libâneo, que proliferaram, disseminaram e multiplicaram, entre tantos outros, o sentido dos preceitos de uma educação crítica no Brasil, nas instituições e na especialização dos saberes pedagógicos em campo educacional brasileiro, nas décadas finais do século XX.

Os fragmentos selecionados têm a característica de tratar longamente sobre preceitos, normas, princípios, conselhos, atitudes e estados de alma recomendáveis a quem tem sob a sua responsabilidade o despertar, o esclarecimento e a condução das consciências pelos caminhos da criticidade e do engajamento. São discursos selecionados pelo seu caráter prescritivo e indicativo de ações, sem preocupação de dar conta da totalidade do que é recomendado ou aconselhado para um ensino mais democrático e eficiente, seja nas obras de cada um dos autores individualmente, ou no campo discursivo das “pedagogias críticas”. Atenho-me ao que é efetivamente dito, sem recorrer a argumentos acerca do contexto e das conjunturas particulares em que essas idéias foram produzidas, ou das características sociais, econômicas, culturais e políticas dos autores que influenciaram ou possibilitaram seu discurso.

Ao invés disso, pergunto: Como são os docentes e outros intelectuais educacionais críticos? Quais as suas qualidades e características, segundo os discursos que aqui analiso? Como é sua conduta moral? Através de que práticas de si professores e professoras se constituem como sujeitos de conduta crítica?

Inspirada numa análise enunciativa, segundo algumas características indicadas na *Arqueologia do saber*, de Michel Foucault (1995a), isolo algumas regularidades nos discursos investigados, tidos por mim como enunciados que constituem o discurso acerca da docência crítica e que fazem parte do substrato discursivo e histórico para formas particulares de posicionar a agência dos docentes e intelectuais educacionais críticos e

progressistas. Analiso a ética que as pedagogias críticas instituem para docentes e outros guias e intelectuais pedagógicos encarregados de conduzir os indivíduos e suas consciências pelos caminhos do esclarecimento e do engajamento. Trato, enfim, das formas de subjetivação moral e das práticas de si que estão implicadas na produção e fabricação do docente crítico.

Para isso, na primeira seção do artigo, descrevo o regime do eu ou a forma de personalidade que os discursos pedagógicos de cunho crítico e radical instituem para o docente e o intelectual educacional ou guia pedagógico crítico, discutindo, de um lado, as normas, os conselhos e as regras de como agir e conduzir-se como docente crítico, e de outro buscando, do ponto de vista histórico, uma breve genealogia dessa conduta. Ao mesmo tempo, enfoco as modalidades do trabalho ético que esses discursos propõem nos cursos de formação e treinamento docente, discutindo aspectos genéricos do funcionamento dessas tecnologias pedagógicas.

As pedagogias críticas estão implicadas nos processos de subjetivação dos sujeitos pedagógicos, sejam educandos e educandas ou professores e professoras. Os jogos de verdade da pedagogia acerca do sujeito docente crítico possibilitam modos de existência para o magistério e seus indivíduos, ao menos para aqueles que se identificaram com suas idéias e modelos de ensino, e ainda os adotam como critérios para pautarem suas condutas com os outros e sobre si próprios na relação pedagógica. As pedagogias críticas fornecem meios aos indivíduos de tomarem-se a si próprios num campo de objetividade e auto-reflexão, oferecendo-lhes formas de personalidade como docentes críticos, os exercícios e práticas de si para transformarem-se em tal.

Essas formas de personalidade ou “regimes do eu” do docente crítico referem-se a um conjunto de coordenadas temporais e geográficas, a uma certa sistematicidade ou normatividade, a um conjunto de ideais regulativos que caracteriza o modo de agir e conduzir-se do docente crítico (Rose, 1996).

O exercício da docência nos discursos pedagógicos críticos é o exercício de uma função governamental-pastoral que tem por tarefa a produção do sujeito de consciência e do “bem” agir (de modo crítico e emancipado). Em nome dessa função pastoral, 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, membros de uma *intelligentsia* crítica-pastoral-humanista, cuja personalidade moral exemplar está baseada na auto-reflexão e na autodeterminação e num certo fundamentalismo intelectual de esquerda.

Ao mesmo tempo, 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.

O regime do eu do intelectual e do docente crítico

Ser a consciência alheia

Os professores e as professoras críticas e outros intelectuais ou guias pedagógicos não devem mais se restringir a ser os “condutores dos processos educacionais”, mas sim aqueles que “são capazes de interpretar as carências reveladas pela sociedade”. E também aqueles que, considerando essa interpretação, têm condições de “direcionar essas carências em função de princípios educativos capazes de responder de maneira adequada, suficiente e completa às demandas da própria sociedade” (Rodrigues, 1989, p.53-54). A teoria da educação assume nessa tarefa seu “verdadeiro papel”: “ser intérprete da necessidade demonstrada e revelada pela própria sociedade” e, ao mesmo tempo, direcionar e orientar políticas, ao nível do Estado, capazes de responder a essas demandas (Rodrigues, 1989, p.53-54).

Os professores e as professoras críticas devem ser intérpretes e tradutores das necessidades e aspirações da população. Devem ser organizadores e problematizadores do pensamento e do saber dos outros, e desveladores de suas contradições. Mas isso só não basta. A teoria educacional crítica e seus intelectuais, sejam docentes ou não, têm que ser não só os que indicam os problemas, mas também quem articula e oferece as soluções no campo programático e político (o engajamento nas lutas partidárias, sindicais e populares), de modo que aqueles que são objetos dos programas de educação crítica se encontrem com sua “destinação social”.

“Ora, a atividade intelectual por excelência é essa.” E é necessário que todos os que militam no campo intelectual o saibam, sejam professores, dirigentes, líderes políticos, escritores. É necessário que todos compreendam e assumam a tarefa “de conduzir os segmentos sociais a um melhor entendimento da experiência histórica vivida.” Cada indivíduo, de posse dessa compreensão, irá incorporar em sua visão e em sua prática no mundo a responsabilidade de transformá-lo. É nessa direção que o professor e o intelectual devem rever os seus “caminhos”, a sua “prática intelectual” e os “riscos do compromisso” (Rodrigues, 1987, p.10).

“O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização” é convidar os indivíduos a captar com seu espírito “a verdade” de sua realidade (Freire, 1980, p.91). É colocar os homens em “condições de resistir aos poderes da emocionalidade”. É armá-los “contra a força dos irracionalismos” (id., 1977, p.86), a fim de que “reconheçam na revolução o caminho da superação verdadeira da contradição em que se encontram”, engajando-se de modo cada vez mais consciente como “sujeitos da transformação” (Freire, 1979, p.148).

Os discursos pedagógicos críticos posicionam os docentes e as docentes, ou outras figuras que conduzem modalidades de trabalho pedagógico, como intelectuais universais e de esquerda. Por isso, creio ser um bom começo tentar especificar o que neste trabalho estou chamando de intelectual universal e de esquerda.

Quando defino a figura do docente crítico por intermédio de uma análise das características do intelectual, não estou preocupada com uma abordagem ou caracterização sociológica do uso do termo “intelectual”. Simplesmente incluo entre os intelectuais, os professores. Considero sobretudo o sentido político desse termo: aquele sujeito que faz uso do seu saber, de sua competência e de sua relação com a verdade nas lutas políticas.

A personalidade moral do docente e do intelectual do campo pedagógico, como é posicionada pelo *corpus* discursivo que aqui estudo, guarda muito dos atributos da personalidade que o humanismo liberal instituiu: a defesa de uma humanidade essencial que precisa ser “formada”, desvelada, despertada; a defesa do completo desenvolvimento da pessoa e de valores universalizados como a verdade, a justiça, a igualdade, a liberdade, a autonomia, etc.

O uso do termo “intelectual” remonta ao final do século XIX e é empregado, nesses tempos, para marcar superioridade e designar indivíduos que defendem as causas dos estratos sociais populares contra os arbítrios das autoridades instituídas. O termo “intelectual” tem desde o seu início essa conotação combativa, servindo para marcar e diferenciar indivíduos que pensam e são esclarecidos do ponto de vista político: indivíduos que falam em nome da verdade, da justiça, da democracia, das mudanças, das utopias, e de outros conteúdos e significações que se opõem às autoridades, ao Estado, ao exército, aos juízes, à pátria, à mentira, às injustiças, etc. (Quiceno, 1993).

Com essa conotação, e tal qual o conhecemos hoje, o termo “intelectual” remonta ao caso Dreyfus, um oficial judeu que, em 1898, foi acusado de traição e deportado pelo Ministério da Guerra Francês. Esse fato acabou ganhando contornos inesperados porque descobriu-se posteriormente que Dreyfus era inocente, sendo o pretexto para que professores, escritores e cientistas pró-Dreyfus encetassem uma série de medidas que reivindicavam a justiça, a verdade, a moral e a defesa dos direitos humanos frente às posições anti-semitas que defendiam o prestígio do exército, da Nação e dos valores tradicionais. Entre essas medidas ficou célebre o “Manifesto dos Intelectuais”, documento no qual esse termo aparece pela primeira vez associado a uma atitude política de caráter reflexivo (Quiceno, 1993, p.11-16).

Os intelectuais são “guardiães da verdade” (Quiceno, 1993) e da independência de pensamento, exercendo em relação às massas e ao povo o papel de direção e esclarecimento. O saber, a verdade, para o intelectual, é um “farol” (Rodrigues, 1989) que indica direções e evita enganos. O professor ou a professora, o intelectual educacional, crítico e de esquerda, são pessoas que se dirigem ao mundo de modo radical e totalizador, tendo como tarefa retirar os seres humanos das sombras da ignorância e da marginalidade política.

Essa é a tarefa pedagógica do intelectual educacional ou do professor crítico. “Há que orientar as consciências para a ação.” Devem contribuir para que, pelo questionamento da existência 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 intelectual universal e “de esquerda” é 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. O intelectual do tipo universal e “de esquerda” 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.

A “revolução autêntica” pretende transformar a realidade desumanizante dos homens. “Afirma-se, o que é uma verdade, que esta transformação não pode ser feita pelos que vivem de tal realidade, mas pelos esmagados, com uma lúcida liderança”. (Freire, 1979, p.151). Uma liderança que, em “comunhão” com o povo, problematiza a “falsa consciência do mundo”, apontando a razão e o engajamento como a via da emancipação. Na convivência com os “oprimidos”, com “os esfarrapados do mundo”, com os “condenados da terra”, a liderança revolucionária realiza sua tarefa pedagógica e revolucionária, encontrando “não só a sua razão de ser”, mas também “a razão de uma sã alegria” (Freire, 1979, p. 155).

Intelectuais educacionais críticos e docentes críticos têm como atitude fundamental colocar-se adiante ou ao lado de todos para dizer as verdades e defender a justiça. Pretendem se fazer ouvir como defensores da justiça social, dos fracos e oprimidos, e como representantes de formas de vida superiores. Assim como o proletariado, por sua posição nas relações de produção, é o agente da história e da justiça social pouco refletido e consciente de si, o intelectual dito de esquerda, baseado em sua eleição teórica, moral e política, quer ser o agente dessa transformação em sua forma consciente e elaborada (Foucault, 1990; Quiceno, 1993).

O problema político fundamental para docentes e intelectuais educacionais críticos é modificar as consciências das pessoas, levando-as ao entendimento de que o engajamento é a possibilidade de sua emancipação e salvação. Ao mesmo tempo, devem livrar a verdade de todo o sistema de poder. Para isso, é necessário encontrar os conteúdos ideológicos que impedem uma percepção científica e verdadeira da realidade, e fazer com que a prática pedagógica e científica, e a ação consciente, estejam acompanhadas de uma ideologia justa. As dicotomias ciência e ideologia, verdade e erro, opressores e oprimidos como categorias opostas são uma constante nesses discursos.

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.

“Não menos que suas contrapartes”, diz Deacon (1996), os discursos alternativos em educação capacitam diferentemente e desigualmente os indivíduos. Os que exercem uma função intelectual são os “guardiães últimos da verdade”, enquanto os outros podem situar-se mais próximos ou mais distantes dessa verdade, ou podem mesmo ser dela excluídos. Analisando o modo como cinco discursos alternativos de capacitação popular na África do Sul posicionam os sujeitos que são alvos de seus programas, diz: conhecer ou dar voz ao outro é forjar esse conhecimento ou voz, e, nesse mesmo processo, forjar também o sujeito representado por ele. “O outro é sempre o outro ‘para nós’, nunca o outro ‘como’ o outro (em si)” (ibid., p.236). Tentar conhecer ou dar voz ao outro é produzir uma representação do outro que o subordina ao capacitá-lo. Paradoxalmente, os projetos emancipatórios dos discursos alternativos em educação dependem de primeiro constituírem os sujeitos como “não-educados”, “não-conscientes”, “não-desenvolvidos”, “confusos”, “alienados”, “dependentes emocionalmente,” etc. E assim, torná-los disponíveis para a “educação”, para o “desenvolvimento”, para a “conscientização” e para a “libertação” (ibid., p.236). Os regimes de verdade das pedagogias críticas incluem a idéia de uma personalidade incompleta, deturpada, alienada, não-amadurecida, heterônoma, por oposição a uma personalidade real, concreta, criativa, madura, consciente, autônoma.

Também nos discursos pedagógicos que aqui investigo, para alguém tornar-se intérprete do pensamento e da existência alheia, há que primeiro constituir o outro como carente de saber e de uma existência adequada. Intelectuais ou docentes críticos representam uma forma superior de saber e de existência e têm o papel de converter os indivíduos para a existência racional e moral que representam. Somente destituindo os outros de suas vidas e experiências — mesmo que os métodos de ensino delas partam — e levando-os ao reconhecimento de sua inferioridade ou de sua “falta”, é que essa tarefa é possível. Os professores e as professoras progressistas, através de tecnologias como o exame de si e a confissão, têm o poder de converter seus sujeitos de uma forma de vida para outra declaradamente superior. Nesse sentido, docentes críticos e outros guias e conselheiros pedagógicos exercem uma função pastoral-disciplinar que tem por objetivo levar os indivíduos a converterem-se a uma nova existência racional e moral.

Ao se imporem enquanto verdades acerca do mundo, da vida e da existência dos seres humanos, 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.

O comportamento do intelectual universal e de esquerda, que se alça a ser a consciência de todos e o defensor da verdade e da justiça social, tem como modelo as lutas que os juristas-notáveis ou os homens da lei desenvolviam, no século XVIII, em nome da universalidade da justiça, contra o soberano e o poder despótico. Fazendo uma analogia com o caráter das lutas que os procuradores e juizes encetavam contra o despotismo do soberano, uma forma de funcionamento do poder altamente centralizada, também o intelectual educacional de esquerda, na atualidade, identifica o poder a uma instância centralizada, homogênea e repressora, e reivindica a universalidade e a equidade da justiça para todos os indivíduos (Quiceno, 1993; Foucault 1990).

Hunter (1998) identifica a figura do intelectual educacional crítico à personalidade moral do intelectual liberal humanista do século XIX, que tem como princípios a fé no desenvolvimento integral do ser humano e o compromisso com a verdade, com a justiça e a emancipação do homem, e que vem da secularização da disciplina espiritual cristã. Para exercerem o papel da consciência alheia e de guardiães da verdade e da justiça, os sujeitos intelectuais e docentes críticos necessitam de princípios inabaláveis e qualidades morais exemplares. Necessitam ter as habilidades de um pastor e a abnegação de quem sabe a grandeza moral da tarefa que exerce.

Ser um sujeito de princípios e condutas exemplares

O professor e o intelectual pedagógico crítico educam pela força moral do bom exemplo e pela retidão que caracteriza sua conduta e suas crenças. Como defensores da verdade e da justiça social, devem ser pessoas de princípios e ter uma conduta exemplar e irrepreensível.

“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 se comportar como membros de uma *intelligentsia* pastoral-humanista (Hunter, 1998), cujo comportamento ético e

virtuosidade estão 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 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 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.

A pedagogia da autonomia diz que a força moral do docente crítico exige sua competência profissional, no entanto isso não significa “que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica.” (Freire, 1998, p.103). A incompetência profissional desqualifica a autoridade do docente crítico e de sua tarefa emancipadora, por isso a sua importância. Ensinar exige clareza nas opções políticas e comprometimento com essas opções no sentido de buscar uma coerência cada vez maior entre o que se pensa, o que se diz e o que realmente se faz. Questão de personalidade e autoridade moral. Ou, em outras palavras, “se minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista.” (Freire, 1998, p.109). Professores e intelectuais educacionais críticos não podem se omitir de dar o exemplo da coerência entre aquilo que defendem e aquilo que fazem e de ser o testemunho dessa coerência.

Outro discurso diz: “Aquele educador que se sente comprometido politicamente já está com a vontade direcionada para sua preparação técnica.” (Rodrigues, 1989, p.66-67). O compromisso político é o requisito do desenvolvimento da competência técnica. Se o indivíduo não sente a vocação ou a predestinação à sua tarefa moral-pastoral, ou conforme as palavras de Rodrigues (1989), se não se encontra “interiormente” comprometido com essa função, não adiantam o preparo técnico, os diplomas, os títulos, etc. Para essas posições, o carisma dos que exercem uma função pastoral-disciplinar não está propriamente em qualquer sabedoria, mas sobretudo no seu exemplo moral e na importância moral de sua

tarefa. A importância da figura moral exemplar do docente crítico deve acompanhar ou mesmo sobrepor-se à sua formação técnica e pedagógica.

Nesses discursos, a renovação da prática pedagógica não depende tanto da formação técnica inicial ou continuada de professores, mas depende antes de que esses sujeitos assumam a importância político-moral da função esclarecedora e emancipatória da educação. A competência técnica é uma decorrência da postura ética de um sujeito de princípios que personifica uma figura exemplar e que, por isso mesmo, reúne as condições para o exercício da função pastoral.

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.

Os professores e as professoras devem se converter à causa dos oprimidos e dos explorados e sua contribuição “se consubstancia na instrumentalização, isto é, nas ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc, que o professor seja capaz de colocar de posse dos alunos.” (Saviani, 1983, p.83). Tal contribuição será tanto mais eficaz quanto mais o professor seja capaz de compreender os vínculos da sua prática com a prática social global. Assim, a instrumentalização se desenvolverá como decorrência da problematização da prática social e concorrerá para alterar qualitativamente a prática de seus alunos enquanto agentes sociais. O ato educativo não deve incorrer num erro bastante comum que ora acentua o ensino dos conteúdos, desvinculando-os das lutas sociais mais amplas, ora acentua a luta política, descuidando da transmissão da tradição cultural e científica (Saviani, 1983, p.84).

O fazer docente crítico “identifica-se (...) com a luta para que a escola pública se transforme num poderoso instrumento de ‘progresso intelectual da massa’, de onde se afirma o papel indissociável da competência técnica (o domínio do saber e do saber fazer) e do seu sentido político (saber ser)”.(Libâneo, 1984, p.48). O trabalho docente crítico (o ser e o fazer críticos) deve reunir na mesma figura exemplar competência, qualidades morais e convicções políticas profundas e verdadeiras.

A luta pela democratização da escola tem como condição a competência técnica do professor. Uma competência que deve estar a serviço dos objetivos políticos mais amplos do trabalho escolar. “A ênfase no saber ser”, um aspecto fundamental do educador crítico ao lidar com o conhecimento e os instrumentos da ação docente, não deve desconsiderar “as outras duas dimensões da prática docente, o saber e o saber fazer, pois a incompetência no domínio do conteúdo e no uso dos recursos de trabalho compromete a imagem do professor-educador”. A ineficiência do educador põe em risco os próprios fins políticos dessa prática (Libâneo, 1984, p.52). Ou seja, o docente crítico deve reunir as qualidades morais e os procedimentos técnicos indispensáveis para transmitir a verdade aos discípulos.

O trabalho docente “requer um professor capaz de encarar sua tarefa como parte da prática social global”. Para isso, esse professor necessita de conhecimento teórico “que lhe permita pensar e agir sobre o real histórico e, também, dominar os meios operacionais: o saber e o saber fazer didáticos”. O professor deve aprender, como parte de sua competência técnica e política, a fazer uma interpretação particular da realidade de modo a “abarcando todos os aspectos, ligações e mediações inerentes à ação pedagógica, a fim de introduzir no trabalho docente a dimensão da prática histórico-social no processo do conhecimento.”(Libâneo, 1984, p.128).

Introduzir a dimensão histórica e social no processo de conhecimento é narrar a história e todos os seus fatos e eventos a partir do seu desenvolvimento, presentemente caracterizado por uma sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos. É ter a compreensão de que “a realidade fundamental na nossa sociedade e na escola são as classes sociais e de que o educador sempre estará, inevitavelmente, a serviço de uma delas” (Libâneo, 1984, p.137).

“Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”. A “inserção” implica “decisão, escolha, intervenção na realidade”. Não importa se o trabalho a ser desenvolvido é de alfabetização, de educação para a saúde, ou de evangelização. Trata-se de, “na verdade”, ao mesmo tempo em que se desenvolve o trabalho em cada um desses campos, “desafiar os grupos populares” para que criticamente “percebam a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta.” E além disso, trata-se de fazer com que entendam que a mudança é difícil mas possível (Freire, 1998, p.86-89). Os sujeitos aprendizes, na medida em que compreendem sua determinação social, liberam-se a si próprios e tornam-se capazes de iniciar a transformação e a mudança.

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.

Ser um sujeito de atitudes pastorais

A bondade pastoral é uma forma de abnegação e vigília constante sobre os outros e sobre si próprio. O docente crítico trabalha incansavelmente por seus justos princípios e por seus estudantes desvalidos, ingênuos e alienados. Esperançoso e de modo destemido sabe que a transformação é possível mediante o esclarecimento das consciências e a agência humana na história. Presta atenção a todos e a cada um em particular, de modo solícito e incentivando a auto-expressão, pois o conhecimento de cada indivíduo é necessário ao bom êxito do desvelamento e da condução das consciências. O compromisso e a

responsabilidade são o testemunho dos laços morais que unem o mestre pastoral a cada um dos indivíduos que estão sob seu cuidado.

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 quem 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, 1997_b, 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-problemas 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. Esses exercícios auto-reflexivos, “do pensamento sobre o próprio pensamento”, são identificados por Cardarelo (1999) ao estudar as práticas de si da subjetividade libertadora nas pedagogias de Paulo Freire, e aparecem ao lado do que ela chama de “exercícios que efetivamente se realizam” e de “exercícios de libertação”. Os primeiros são as tecnologias do cuidado dos outros nas pedagogias freireanas (a didática dialógica ou libertadora). Os segundos são as incitações aos docentes e intelectuais críticos para que assumam determinados princípios da educação libertadora (a preocupação com a realidade, a “interdição do silêncio” ou a incitação à participação do estudante, a “instauração do sonho” ou o papel da utopia na educação crítica).

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 pelos 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.

A educação libertadora implica a “superação da contradição educador-educando, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos.” (Freire, 1979, p.67). Assim, a ação de um “educador humanista e revolucionário” deve logo identificar-se com os seus educandos, no sentido da humanização de ambos. Sua ação não se deve pautar pela “doação” ou “entrega do saber”, ao modo da “educação bancária”. Sua ação deve estar imbuída de uma “profunda crença nos homens” e no seu poder criador. “Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes.” (ibid., p.71).

Ambos, educador e educando, são sujeitos do processo dialógico de ensinar e aprender, educando-se em comunhão “mediatizados pelo mundo” (ibid., p.78-79). O educador problematizador “re-faz”, constantemente, o seu “ato cognoscente” na “cognoscibilidade dos educandos”. E estes tornam-se investigadores críticos em diálogo com o educador. O compromisso com a libertação exige que o educador progressista, ou a liderança revolucionária, possibilite a ação e a reflexão sobre “o que fazer” daqueles que são os alvos das ações educativas críticas.

É esse exercício introspectivo dos aprendizes que possibilita a “vigilância discreta” e íntima, ou a “liberdade supervisionada”, do professor ou do intelectual educacional, e a correção da experiência através da auto-expressão. À medida que os estudantes trazem à luz sua identidade, o professor controla um processo de autocorreção mediante a introdução de normas que os estudantes estão dispostos a aceitar como se viessem de si mesmos. Essa pedagogia está no centro dos currículos de humanidades da escola moderna (Hunter, 1998, p.107-108) e, também, nos currículos críticos de formação docente.

“Preciso”, como professor, diz a denominada pedagogia da autonomia, “saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela.” (Freire, 1998, p.155). Essa abertura é necessária para consolidar minha adesão a eles e a elas, para facilitar a comunicação e realizar a tarefa de

esclarecimento e mobilização diante das injustiças em que vivem (ibid., p.152-159). A prática educativa progressista, por lidar com gente e sua qualidade de inacabamento, não pode recusar a “atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”, desde que isso não prejudique “o tempo normal da docência”. A relação pedagógica tem “uma certa dimensão terapêutica”, mesmo que o professor e a professora não devam passar por terapeutas por uma questão ética e profissional (Freire, 1998, p.163).

O esforço do professor em orientar e abrir perspectivas a partir dos conteúdos supõe “um envolvimento com o estilo de vida dos alunos tendo consciência inclusive dos contrastes entre sua própria cultura e a do aluno”. O professor, além de satisfazer as necessidades e carências daqueles que estão sob seus cuidados, “buscará despertar outras necessidades, acelerar e disciplinar os métodos de estudo”, exigindo o esforço do alunos, propondo “conteúdos e modelos compatíveis com suas experiências vividas”, para que se mobilizem “para uma participação ativa.” (Libâneo, 1984, p.41).

O trabalho docente crítico visa a transformação das consciências e o engajamento por intermédio de uma relação do tipo pastoral entre o professor ou o intelectual educacional e seus aprendizes. Dessa relação está excluída a “não-diretividade” como forma de orientação do trabalho escolar — afinal, o professor “tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimentos e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais”. (Libâneo, 1984, p. 41).

O fato de o professor ter sob sua responsabilidade a condução do processo de ensino, ou de o intelectual de esquerda possuir uma consciência e um saber, não impede que esse sujeito personifique a figura do amigo e do confidente, condição para que os aprendizes possam abrir-se sem maiores restrições. É essa intimidade que permite ao mestre pastoral levantar dúvidas e problematizar a personalidade que os alunos trazem à luz, induzindo-os à autocorreção.

O amor, o diálogo, a democratização da relação pedagógica, a intimidade, a empatia, a solidariedade, o companheirismo e a disposição para escutar do docente, ocupam um lugar funcional nas rotinas da vigilância pastoral. Sem esse tipo de “condescendência” (Hunter, 1998, p.109), não se pode obter um perfeito conhecimento do caráter, das disposições e das auto-ilusões daqueles que são objeto das ações educativas críticas. O objetivo da confissão e do exame de consciência, como diz Foucault (1990_c), não é cerrar a consciência sobre si própria, mas desvelá-la ao confessor ou ao diretor da consciência a fim de que esse descubra os enganos e as faltas que afastam os seres humanos do caminho da redenção e da salvação.

A prática educativa, segundo a pedagogia da autonomia, sem “o gosto da alegria” e “de querer bem”, é sem sentido. É essa “força misteriosa”, por vezes chamada de “vocação”, que explica a “quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece”, cumprindo o seu dever amorosamente, mesmo diante da “imoralidade dos salários.” E mais adiante continua: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do

hoje.” (Freire, 1998, p.161). Nessa perspectiva, a prática educativa deve ser um misto de competência técnica, qualidades pastorais e convicções políticas.

Na realização de sua tarefa pastoral-disciplinar, professores e intelectuais críticos e dialógicos devem possuir algumas habilidades de relacionamento essenciais às formas carismáticas de formação da personalidade: devem ser “amorosos”, “humildes”, ter “fé” e “esperança” nos homens. Devem ser “destemidos”, “solidários”, “companheiros” e “comungar” com o povo. Devem, enfim, incorporar tanto as atitudes de um guia espiritual, que se destaca pela retidão e justiça de seus princípios e de sua conduta, como as atitudes de um progenitor atento e compreensivo, que substitui a coação e a punição pela consciência e a co-responsabilidade.

Desde o final do século XIX, e especialmente na pedagogia contemporânea, a definição da relação pastoral pedagógica em termos tais como compreensão, democracia, interesses, necessidades, liberdade, autonomia, amor, diálogo e a abertura do docente às experiências e aos sentimentos dos estudantes, têm crescentemente “eticalizado” o exercício do poder e da autoridade nas instituições pedagógicas, escolares, etc. As formas de regulação implementadas pela pedagogia e pela didática não mais puderam prescindir de aspectos relacionados às características sócio-emocionais e culturais dos indivíduos.

Isso se deu em grande parte, como mostra Rose (1996_d) em sua história crítica da Psicologia, ao desenvolvimento dessa disciplina que, desde o século XIX e por todo o XX, veio fornecendo os vocabulários e as técnicas que atribuíram finalidades éticas às formas contemporâneas de governo da conduta dos seres humanos. A linguagem psicológica e suas técnicas ampliaram-se para os domínios das ciências sociais e humanas e dos programas (oficiais ou não) de saúde, de educação, de lazer, de propaganda, dos partidos, etc., fornecendo uma base legítima e fundamental para o exercício do poder.

Apesar das contestações das teorias educacionais críticas a um certo psicologismo que molda as teorias e as práticas da pedagogia moderna e contemporânea, na verdade as pedagogias de todos os matizes políticos não conseguem existir sem a Psicologia. A condição de possibilidade de cada versão do sujeito contemporâneo é a pessoa como eu psicológico, um ser dotado de afetividade e de emoções a serem satisfeitas, um espaço de objetividade que pode ser dominado por um conhecimento positivo e técnicas racionais (Rose, 1996, p.165).

A Psicologia é uma disciplina que normaliza o processo de desenvolvimento humano, possibilitando que a conduta seja objeto de cálculo através de um conjunto de tecnologias intelectuais e humanas. É a Psicologia que fornece os exercícios e os modos de operar sobre os indivíduos e suas almas. O largo uso de dispositivos como as biografias, as memórias, as narrativas de si, que incluem aspectos da história do sujeito, passada ou presente, nos currículos “críticos”, é um exemplo do forte impacto da Psicologia na pedagogia e nos currículos escolares progressistas.

Contemporaneamente, a subjetividade e a individualidade não podem ser objeto de discurso sem que se faça referência aos saberes da Psicologia. Os *experts* do comportamento humano tomam por objeto o governo do eu e da conduta, aconselhando, sugerindo, colocando em debate, incitando certos comportamentos e valores que constituem

a normalidade da conduta em diversas idades e em diversas áreas: sexual, afetiva, profissional, etc. (Rose, 1996_a). A linguagem do eu e os vocabulários psicológicos exercem uma poderosa atração sobre os indivíduos em geral, e sobre os estudantes dos cursos críticos de formação docente em particular. O construtivismo pedagógico da década de 90 é um exemplo do impacto recente da psicologia nos currículos escolares brasileiros. A Psicologia, como diz Rose (1996_d), tem uma imensa capacidade para “espalhar-se” facilmente para outros saberes e práticas que lidam com os seres humanos e suas relações, e foi responsável por uma certa “unificação” dos regimes de subjetivação em torno de uma idéia dos seres humanos como “eus” de autonomia, de escolha e auto-responsabilidade, desejosos de auto-realização e levando suas vidas como um tipo de empresa deles mesmos.

Os diferentes “regimes do eu” que supõem o pluralismo ético contemporâneo operam segundo alguns *a priori* como a autonomia e a responsabilização pelo eu, incitando os indivíduos a uma hermenêutica reflexiva que estimula o autoconhecimento e o autodomínio. Crescentemente essas práticas são realizadas sob a autoridade de *experts* — *experts* da consciência como os pedagogos, os filósofos, os psicólogos, os sociólogos da burocracia pastoral que funciona sob a caução do Estado. Estes, baseados em seu conhecimento científico e habilidades profissionais, prometem uma vida melhor e mais feliz (Rose, 1996_e).

A cultura política tanto de esquerda como de direita estimula modos de vida baseados na liberdade e na soberania individual. O uso de expressões como autonomia, participação e democracia fizeram parte de mentalidades de governo da primeira metade do século XX, e operaram baseadas numa imagem de cidadão como ser social. Elas buscaram um tipo de contrato entre governo e cidadãos, articulado numa linguagem de responsabilidades sociais e bem-estar social. Nessa perspectiva, o indivíduo era o *locus* de necessidades que deviam ser socialmente satisfeitas; reciprocamente, obrigações e deveres sociais, políticos e civis eram atribuídos aos indivíduos. Essa racionalidade política foi traduzida em programas de bem estar social, de segurança social, de higiene mental e social. As tecnologias pedagógicas desde a educação universal são desenvolvidas como mecanismos para a produção de cidadãos e cidadãs responsáveis, mecanismos socialmente organizados e projetados para tecer uma rede que incluísse os habitantes de um território num espaço de liberdades reguladas e úteis.

A função pastoral extrapolou o âmbito de instituições tradicionais como as religiosas e as educativas e está hoje disseminada por um conjunto de “especialistas” e de aparatos como a televisão e a mídia. Os especialistas são desde os profissionais habilitados para falar da alma e da conduta humanas, até o apresentador do programa interativo ou de auditório que escuta, discute e dá conselhos sobre o comportamento psicológico, sexual, familiar, etc., auxiliado pelo profissional da psi ou de outra área da conduta humana. A individualidade no mundo moderno e contemporâneo é objeto de saber e poder, uma arena de combate e disputa entre múltiplos discursos.

Breve genealogia do mestre pastoral crítico

A pedagogia de meados do século XVII já dizia que a escola era a oficina de homens para as “Igrejas e Estados bem ordenados e florescentes” (Comênio, 1985, p.71). E que nessas oficinas, como os seres humanos são criaturas racionais, seria melhor que se utilizasse da razão e da persuasão para conduzi-las, ao invés da força e da coação. Nada melhor do que o consentimento voluntário “por amor da ordem”, pensava Comênio, um pastor pietista representante da pedagogia espiritual cristã. Ao mesmo tempo, propunha uma didática baseada na “lição das coisas”, na ordem e no equilíbrio que inspiram a natureza regida por Deus. Um certo naturalismo alia-se a uma visão teística e religiosa dos fins da educação que, posso dizer assim, não são deste mundo.

No século das Luzes, a concepção cristã da formação humana secularizou-se e cobriu-se com “o manto do espiritualismo naturalista”, justificando-se desse modo a “cruzada de salvação civil” que queria transformar os filhos, os criados e os servos do velho poder em sujeitos autônomos e soberanos dos Estados modernos. Lorene (1983, p.17) caracteriza assim a pedagogia emergente em meados do século XVIII: “As sagradas necessidades da feminina natureza substituem as arbitrarias exigências do masculino poder. O novo processo de produção de homens deve atirar a pedra e esconder a mão.” A sujeição será tanto mais eficaz quanto maior for a aparência de liberdade.

A pedagogia do final do século XIX e do início do século XX não deixou por menos o conselho da pedagogia comeniana: inventou a figura do mestre compreensivo e da pedagogia centrada na criança; esta, defende Hunter (1998), é a genealogia do educador e da educadora radicais.

Os experimentos pedagógicos de meados do século XIX, como as “escolas naturais” de Pestalozzi, o trabalho de Maria Montessori, e outras experiências que se desenvolveram em ambientes e condições incomuns, fora do âmbito das ações estatais, desenvolveram as idéias e as práticas da pedagogia científica. Esses experimentos fizeram a adaptação da disciplina espiritual cristã para ambientes seculares e personagens laicos. O mestre pastoral compreensivo substituiu a coação pela formação da consciência através do estudo da natureza, das lições sobre os objetos, da aula centrada na criança, do pátio de recreio, do grupo teatral ou da “lição de empatia política”.

A Psicologia do Desenvolvimento forneceu as bases científicas para o trabalho experimental que a Pedagogia desenvolveu no final do século XIX e no início do século XX. O ensino foi assim transformado em objeto da ciência. Uma pedagogia “científica” desenvolveu-se apoiada na noção do desenvolvimento como uma seqüência normalizada de desenvolvimento infantil; paralelamente, a observação, a regulação e a facilitação de uma seqüência particularizada de desenvolvimento tornaram-se ponto central da prática pedagógica (Walkerdine, 1998, p.91). A pedagogia centrada na criança ou a noção de aprendizagem ativa não resultam da aplicação de um aparato científico, mas elas mesmas são as condições de produção de uma Psicologia do Desenvolvimento.

A produção de normas científicas na pedagogia, ou uma pedagogia cientificamente validada, tem sua emergência num movimento de naturalização da idéia de racionalidade e

nas modernas formas de racionalidade que surgiram a partir do século XVII. A ciência, imaginada como instrumento de progresso e emancipação, passa a ser a base dos processos de normalização dos indivíduos. O imperativo moralizador que na escola mútua colocava os indivíduos sob “vigilância constante”, a fim de lhes inculcar bons hábitos, especialmente pelo exemplo da Bíblia, transforma-se em um “imperativo científico” na pedagogia moderna, acompanhado de um amor “medicalizado” e “higienizado”. A pedagogia avançou através da “compreensão”. Um novo regime de verdade tinha que incluir um campo de administração também diferenciado (Walkerdine, 1998).

A “galeria e o pátio de recreio foram a personificação arquitetônica da secularização da pedagogia pastoral cristã”; os dispositivos ou os arranjos espaciais que marcaram a emergência de um novo “*habitus* pedagógico” baseado na consciência. A galeria² e o pátio de recreio “foram desenhados para transmitir a prática da problematização ética, através da qual os filhos da classe trabalhadora (...) aprenderiam a levar com cuidado sua própria conduta e a fazerem-se responsáveis por ela.” (Hunter, 1998, p.100-101). O mestre das classes numerosas do ensino mútuo³ do século XVII e XVIII, e seus muitos monitores, auxiliares, vigilantes e “oficiais”, que praticavam uma pedagogia baseada na vigilância constante, dão lugar, no final do século XIX, ao mestre mais discreto possível, especializado, que joga para o ambiente a função que propriamente educa, estimulando a auto-reflexão e a auto-regulação.

Durante tres séculos da época moderna (XVI, XVII, XVIII), a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não-especializada. Mas, concomitantemente, congregações de docentes, como os jesuítas e os oratorianos, definiram, nos colégios, um corpo de saberes e de *savoir-faire* como um conjunto de normas e valores próprios da atividade docente. Com a estatização de uma estrutura escolar amplamente administrada pelas Igrejas já no final do século XVIII, substituiu-se um corpo docente religioso por um corpo docente laico e os professores foram transformados em funcionários do Estado. Contudo, o modelo do mestre laico permaneceu muito próximo àquele do padre ou do “sacerdote asceta” (Nóvoa, 1991).

A pedagogia vigente nos colégios foi o modelo que inspirou a pedagogia da escola elementar do final do século XVIII e do século XIX: alunos jovens, de idade homogênea, repartidos por nível em função de suas credenciais escolares anteriores, supervisionados por adultos que já têm como única e principal função ensinar (Nóvoa, 1991). Nos colégios a autoridade dos mestres jesuítas estava baseada antes num modelo de virtude do que na posse e transmissão de determinados saberes, como foi o caso da autoridade docente que se exercia nas universidades e instituições educativas medievais.

Nas escolas Normais que surgem concomitantemente ao processo de funcionarização de professores e professoras, os aprendizes de magistério são submetidos a uma intensa transformação e vigilância e levados a imolar suas vidas privadas em nome de sua futura entrega e abnegação para com a vida pública e a educação da infância. O pagamento que lhes será reservado como docentes, que nunca foi de ordem material, será sobretudo de ordem simbólica: serão comparados ao sacerdote e colocados sob a vigilância de inspetores, que lhes recordarão as pautas de conduta apropriadas.

O seu recrutamento em estratos sociais suficientemente elevados para que nutrissem um certo desprezo pelas culturas de classes populares, e suficientemente baixos para que aspirassem a uma nova profissão como via de ascensão social, permitiu, primeiro, a identificação dos professores com uma cultura burguesa; segundo, o recrutamento em camadas sociais mais próximas daqueles que iriam ser seus alunos. Esse foi um aspecto que certamente facilitou a empatia e a comunicação necessárias ao trabalho pastoral.

Os intelectuais humanistas ilustrados que ocuparam muitos dos postos pastorais e burocráticos do nascente sistema escolar estatal, como portadores de uma classe exemplar de comportamento ético e de autoridade moral, vêm-se, a partir do processo de funcionarização, como agentes governamentais, passando a exercer o disciplinamento da conduta humana “sobre a base de um comportamento moral prestigioso.” (Hunter, 1998, p.172).

A ética burocrática passa a conviver com a ética do intelectual pastoral humanista, ou, em outros termos, com a figura do intelectual que obedece unicamente aos ditames da razão, da verdade, da justiça, e cuja ética é fundamentada em princípios de completo desenvolvimento da pessoa, de autodeterminação e defesa da verdade. A ética burocrática assenta-se na capacidade de subordinar a preocupação por si mesmo à capacidade do *expert* impessoal e aos deveres do ofício (Hunter, 1998, p.110). Dois comportamentos éticos opostos farão do intelectual educacional crítico um ser híbrido e fragmentado.

Os intelectuais educacionais que estão nas instituições ou nos órgãos educacionais têm de atentar para demandas de uma pluralidade de domínios éticos diferenciados. “O comportamento do burocrata e do intelectual crítico representam estações diferentes da vida ética”, diz Hunter (1998), acrescentando: “sendo que nenhum dos dois tem *a priori* primazia sobre o outro”. O esforço de subordinar o comportamento do cidadão ou do burocrata ao comportamento do erudito auto-reflexivo, à pessoa completa e coerente, é um “puro exercício de força ética”, argumenta ele (ibid., p.192-193). Estes são gestos indicativos da marginalidade do intelectual crítico frente ao governo burocrático, que termina por converter essa marginalidade em prestígio ético, dando lugar a uma interpretação compensatória do mundo e da pessoa transcendente de governo. “Críticas a organização dominante da vida social mediante a prática de uma retirada exemplar da mesma, de uma abstenção que afirma a transcendência mediante o acesso a um modo “superior” do ser humano, é algo assim como a prática de uma santidade secular.” (Hunter, 1998, p.195).

É difícil concordar inteiramente com as posições de Hunter. Seu ceticismo é imobilizador. Hunter narra a história da emergência da escolarização popular britânica, e discute aspectos do pensamento radical em educação nos discursos de Henry Giroux, Roger Simon, Peter McLaren. Discursos que, considerando a realidade norte-americana, são mesmo minoritários e dissonantes. No caso dos discursos pedagógicos que aqui estudo, seria difícil sustentar que as pedagogias críticas e seus porta-vozes, no Brasil, nas décadas de 80 e 90 do século XX, tenham estado numa posição marginal em relação ao governo burocrático. O discurso educacional crítico no Brasil teve, e ainda vem tendo, em algumas regiões, estreitos vínculos com a burocracia governamental, oficial e não-oficial. Quais as

implicações disso para o atributo de uma radicalidade maior ou menor dos discursos educacionais é uma questão a ser pensada.

Exercícios de força ética são inevitáveis e sempre necessários. Fazem parte dos combates que se travam no campo dos discursos em torno da verdade, da produção de significados e de subjetividades. A análise de Hunter é útil, entre outras coisas não menos importantes, porque nos coloca diante da pluralidade de demandas éticas a que estamos submetidos, e força-nos a considerar com mais rigor o fundamentalismo e o messianismo que muitas vezes permeiam o discurso educacional de cunho crítico e radical e suas práticas.

A moral ascética

Os discursos pedagógicos críticos instituem uma ética de renúncia e de autonegação para docentes e intelectuais educacionais radicais, a serviço de uma consciência superior e da moralidade da sociedade. Dessa ética resulta uma personalidade cujo ascetismo é sua segunda natureza. Em duas perspectivas: uma personalidade acostumada a ver na renúncia uma virtude; e uma personalidade que se exercita segundo uma moral que desvaloriza os aspectos corpóreos e sensíveis do homem.

O discurso pedagógico e didático crítico faz uso recorrente das histórias exemplares, dos casos em que a “abnegação” e o “compromisso” do professor superaram as péssimas condições de trabalho ou da perseguição ideológica, levando adiante princípios e utopias nos quais acreditavam, mesmo colocando em risco seu bem estar físico e emocional, bem como o de suas famílias (Freire & Shor, 1987). Esses discursos, por vezes, podem ser vistos como uma versão secularizada das narrativas cristãs do amor mártir.

A relação pedagógica pastoral institui uma mística em torno da função docente e intelectual que vem exatamente da personalidade moral que os mestres e aprendizes do trabalho pedagógico devem representar. A moralização é imanente ao discurso e à função pedagógica. Efeitos dessa forma de poder implicados na pedagogia e na função escolar podem ser vistos nas manifestações musicais populares, como é o caso da figura da normalista, cantada em prosa e verso, tema de sambas dos anos 50 e 60. Cantava-se exatamente o exemplo do bom comportamento e recato da figura pastoral, mesclada com uma aura romântica que ao mesmo tempo erotizava essa figura no imaginário masculino por sua associação com a menina-moça, a função maternal, etc.

O cuidado dos outros exige um trabalho de perscrutação e de controle sobre os próprios pensamentos e instintos, num ambiente cuidadosamente preparado para facilitar esse trabalho de ascese, de auto-exame e autocorreção, que exige a renúncia de si e o alçar-se a um estilo de pensamento e existência moral superiores. A pedagogia institui um trabalho sobre a consciência que visa a reforma e uma espécie de cura dos indivíduos.

O ascetismo, segundo Max Weber, é um método para liberar o homem de sua dependência do mundo e da natureza, para submeter as ações a seu controle, para ir além do

estado de natureza, dominar os instintos e fazer prevalecer sua vontade consciente (Lerena, 1983, p.22).

Desde esse ponto de vista Weber está bastante próximo do mundo antigo, sobretudo dos dois primeiros séculos da época imperial, quando o ascetismo encontra-se no interior de uma verdadeira “cultura de si”, cujo princípio é a “conversão a si”, ou seja, o domínio de si por si; ser soberano com relação a si próprio; comprazer-se consigo mesmo; tornar-se objeto de prazer e apaziguamento. Uma moral estreita, mas com poucas interdições, tinha como fim principal a relação do sujeito consigo mesmo, para escapar a todas as formas de dependências e sujeições (Foucault, 1985). O ascetismo cristão inverte essa relação do sujeito consigo. Fundamenta-se numa moral que rechaça o sujeito e que considera o interesse por si mesmo um aspecto não compatível com a moralidade.

Os procedimentos pelos quais os seres humanos foram inventados têm uma certa estabilidade e são retirados de um repertório cultural muito antigo, tendo seu sentido, significado e finalidade incertos, e podendo ser ajustados para novos e diversos propósitos. A afeição do filósofo pelo ideal ascético é uma afeição por si mesmo, é o ideal de libertar-se de todas aquelas coisas que o podem escravizar, que o podem consumir e distrair.

O espírito filosófico que está na base da ética intelectual imitou e mimetizou os tipos já estabelecidos do homem contemplativo (o sacerdote, o feiticeiro, o adivinho). Para o sacerdote ascético, a vida mesma, transitória, é colocada em oposição a uma outra existência, a menos que negue a si mesma e se faça ponte para essa outra existência. Um paradoxo é experimentado pelo ascetismo: busca-se a satisfação na “perda voluntária”, na “negação de si” e no “auto-sacrifício”, movido por um instinto e uma “vontade de poder” que desejam apoderar-se da vida mesma, de suas “condições maiores”, “profundas” e “fundamentais” (Nietzsche, 1998, p.106-107).

O sacerdote ascético está exatamente entre as grandes potências conservadoras e afirmadoras da vida. Ele é um pastor do rebanho doente. “A dominação sobre os que sofrem é o seu reino” (Nietzsche, 1998, p.115). Utiliza seu próprio sofrimento e instintos “ruins” para fins de autodisciplinamento, de autovigilância e auto-superação. É um homem treinado para ter uma moral de ressentimento, fruto de sua civilização e de seu apaziguamento. A violentação de si mesmo, o “se impor a ferro e fogo uma vontade, uma crítica” o horrível prazer de uma alma cindida voluntariamente, que se faz sofrer a si própria, “por crueldade”, é a origem do “não-egoísmo” como valor moral, e de noções como “ausência de si”, “abnegação” e “sacrifício” (Nietzsche, 1998, p.76).

O fenômeno da dívida e da culpa perpassa essa moral “reativa”. Segundo uma genealogia da moral, o sentimento de culpa, da obrigação pessoal, teve origem na relação entre comprador e vendedor, credor e devedor; remete à idéia material da dívida e ao castigo como reparação. Qualquer dano encontra seu equivalente e pode ser realmente compensado, estabelecendo-se uma relação jurídica entre comprador e devedor “que remete às formas básicas de compra, venda, comércio, troca e tráfico”. O sofrimento compensa a dívida (Nietzsche, 1998). E a compensação da dívida pode estabelecer as equivalências mais inusitadas (mutilações parciais do corpo dos condenados, o suplício e a morte), pelo

menos para nós acostumados aos métodos modernos de contenção e controle social pelas disciplinas e pelo poder pastoral.

Houve tempos, no entanto, em que a crueldade era uma festa e a dívida tinha que ser saldada com espetáculos de dor e sofrimento físico, antigo *festim* da humanidade, relegado e combatido em nome da humanização e da civilidade.

E o que foi mesmo que motivou a suspensão dos sangrentos combates públicos dos gladiadores romanos? Humanitarismo? Religião? Não, responde Veyne (1995), é no poder político que está a explicação para tal humanitarismo. A gladiatura foi possível no contexto do senado romano e do império romano dos séculos pagãos. A abolição dos grandes espetáculos de dor e sofrimento foi a manifestação de contingências políticas modificadas.

Uma maldade “desinteressada”, defendia Nietzsche (1998, p.55-56), foi um atributo normal do ser humano, algo profundo e ancestral, “algo a que a consciência diz sim”, e prática sem culpa na pré-história de nossa “humanidade”. Desde remotos tempos o “*fazer-sofrer*” teve o seu encanto, no castigo também há muito de *festivo*.

Mas talvez na modernidade e nos tempos contemporâneos, pressagiava Nietzsche no final do século XIX, a crueldade não esteja realmente extinta, apenas necessite de alguma “sublimação e sutilização”. O castigo é o ingrediente básico da produção do homem como um animal que faz promessas e tem memória, e pode ser ajustado para inúmeros e diferentes fins. O esforço de civilidade do ser humano teve que enfrentar-se com o instinto do esquecimento, o que permite ao ser humano continuar vivendo sem sucumbir às frustrações e aos revezes. A memória teve que ser fabricada por toda uma mnemotécnica que tem no sofrimento e na dor poderosos auxiliares.

Entre os “efeitos do castigo”, o mais “genuíno” é a “intensificação da prudência, um “alargamento da memória”, uma “vontade de passar a agir de maneira mais cauta, desconfiada e sigilosa, na percepção de ser demasiado fraco para muitas coisas, numa melhoria da faculdade de julgar a si próprio.” O castigo *doma* o homem, mas não o torna melhor. Torna-o desconfiado, medroso, deprimido, fraco, etc. (Nietzsche, 1998, p.72).

O ser humano tem uma dívida em relação à sociedade. Estabelece com ela uma relação de devedor: “Vive-se numa comunidade, desfruta-se das vantagens de uma comunidade, (...), vive-se protegido, cuidado, em paz e confiança, sem se preocupar com certos abusos e hostilidades a que está exposto o homem *de fora*, o “sem-paz””. É por causa desses abusos e hostilidades que o indivíduo se comprometeu e empenhou com a comunidade. O criminoso ou o desviante da norma é um devedor que atenta contra o seu credor. Assim, merece o castigo. (Nietzsche, 1998, p.60-61).

O ascetismo é a forma de castigo auto-imposto, ainda que em nome da ciência e da “verdade”, ou em nome do esclarecimento, da humanização, da redenção, da libertação ou da salvação da humanidade. Esse parece ser um traço da ética do docente, do intelectual educacional crítico.

A incondicional “vontade de verdade” é a fé no ideal ascético, é a fé num valor metafísico, no valor em si da verdade. A ciência como outra forma de ascetismo afirma outro mundo. E acrescenta Nietzsche (1998, p.140): “nós homens do conhecimento de hoje, ateus e antimetafísicos, também tiramos nossa flama de uma fé milenar, a crença cristã, de

que Deus é a verdade, de que a verdade é divina”. A ciência e a fé acham-se no mesmo terreno da superestimação da verdade.

É no campo de uma “política da verdade” que docentes e intelectuais educacionais críticos lutam. A verdade, entendida como o conjunto de regras e critérios a que uma série de enunciados tem que obedecer para estar no regime do verdadeiro, é um campo de luta e combate. Isso porque a verdade está posta em funcionamento e está em jogo para ser apropriada, e as regras e os critérios necessários ao verdadeiro podem ser revistos, questionados, modificados. Segundo Foucault, o problema político do intelectual está exatamente em saber se é possível instituir uma nova política da verdade.

Não é papel dos intelectuais fazer profecias, promessas e programas, defende Foucault (s.d, p.229-242). Tampouco é papel dos intelectuais dizer aos demais o que fazer ou modelar a vontade política dos outros. O trabalho intelectual só tem sentido se possibilita o desprender-se de si mesmo e o dissipar das familiaridades; se interroga as evidências e os hábitos; se questiona as maneiras de pensar e de fazer que temos como normais, anormais, críticas, conscientes, ingênuas, alienadas, etc.

Esse é o empreendimento de uma “história crítica” e de uma escrita que sacode as evidências do que somos e banaliza nossas utopias de libertação, ajudando-nos a pensar sobre os limites do nosso presente, sobre as condições nas quais nossas verdades e realidades foram estabelecidas.

Os discursos pedagógicos críticos instituem uma ética de autonegação e renúncia para docentes e intelectuais educacionais críticos em nome de sua tarefa humanizadora, esclarecedora e emancipadora. O cuidado dos outros, o “converter-se aos homens”, o alçar-se a modos de pensamento e existência superiores exige “uma profunda ressurreição”, zelo e a autovigilância constantes, uma moral ascética, em nome da verdade, da conscientização e da emancipação humanas.

Isso é parte do que somos e do que fazemos, do messianismo e do fundamentalismo que por vezes permeiam nossos discursos e práticas de educadores e educadoras críticas e progressistas – guias pedagógicos conduzindo e disciplinando as consciências pelos caminhos do esclarecimento e da auto-realização, enquanto indivíduos e classe social.

Notas

¹ Freire (1979, 1980, 1998); Libâneo (1984); Saviani (1983); Rodrigues (1987, 1989).

² A galeria é o desenho de um ambiente pedagógico constituído de uma plataforma elevada dotada de degraus, nos quais se sentavam os estudantes em filas sob o olhar atento e vigilante do mestre que tinha cada membro sob sua supervisão. Hunter comenta que esse desenho personificou mudanças na relação pedagógica, que passa a se caracterizar pela consciência e pela liberdade supervisionada (Hunter, 1998, p.99).

³ O “ensino mútuo” ou “monitorial”, sistema didático que se afirmou primeiramente na Inglaterra, consistia num grande número de alunos, ocupando um mesmo espaço, e organizados por classes segundo seu nível de instrução. Esses alunos e cada classe eram supervisionados por monitores e auxiliares diretamente instruídos

por um único mestre, e administravam e aplicavam os materiais didáticos mantendo as classes sob vigilância rigorosa e contante. O ensino mútuo instituiu uma rígida disciplina do tempo, dos exercícios e dos corpos dos escolares inspirada na disciplina militar, mas sem a recorrência a punições físicas (Manacorda, 1989, Foucault, 1987c).

Referências bibliográficas

- CARDARELLO, C. G. L. *Pedagogias de Paulo Freire: o cuidado de si do/a educador/a libertador/a*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/PPGEDU, 1999. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- COMÊNIO. *Didáctica Magna*. 3 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- DEACON, R. Discourses of discipline in South Africa: rethinking critical pedagogies in postmodernity. *Discourse: studies in the cultural politics of education, Journals Oxford Ltd*, v.17, n.2, p.227-242. 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 5.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.
- _____. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. 9.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. p.1-14
- _____. A escrita de si. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Vega/Passagens, 1992. p.127-160.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995_a.
- _____. Sobre la genealogía de la ética. In: KAMINSKY, G. *El yo minimalista y otras conversaciones con Michel Foucault*. Buenos Aires: La Marca, 1996_a. p.50-54. [Publicado também sob o título de “Michel Foucault entrevistado por Hubert L.Dreyfus e Paul Rabinow” In: DREYFUS, H; RABINOW, P. *Michel Foucault; uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995_b. p. 253-278. (Apêndice da 2^a edição)].
- _____. A hermenêutica do sujeito (1981-1982). In: _____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p.118-134.
- _____. Verdade e subjetividade (Howison Lectures). *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa: Órgão do Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens (CECL), Edições Cosmos, n. 19, p.203-223, s.d. (Conferências proferidas em Berkeley, em 20 e 21 de outubro de 1980).
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao trabalho de Paulo Freire*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. *Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa*. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. , SHOR, I. *Medo e ousadia; o cotidiano do professor*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- HUNTER, I. *Repensar la escuela; subjetividad, burocracia y crítica*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1998.
- LERENA, C. A. *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal Editor, 1983.
- LIBÂNIO, J. C. *Democratização da escola pública; a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 6 ed. São Paulo: Loyola, 1984.
- MANACORDA, M. A. *História da educação; da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

- NIETZSCHE, F. *Genealogia da moral*; uma polêmica. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. (Trad. notas e posfácio de Paulo César de Souza)
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Porto Alegre, *Teoria & Educação*, Pannonica, n. 4, p.109-139, 1991.
- QUICENO, H. *Los intelectuales y el saber*; Michel Foucault y el pensamiento francés contemporáneo. Colombia: Universidad del Valle, Ensayo, 1993.
- RODRIGUES, N. *Lições do príncipe e outras lições*; o intelectual, a política, a educação. 11ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.8).
- _____. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.24).
- ROSE, N. *Inventing our selves*; psychology, power, and personhood. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
- VEYNE, P. *Como se escreve a história*: Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1995.
- WALKERDINE, V. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, T. T. da (Org.). *Liberdades reguladas*; a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998, p.143-216. (Também publicada com o título "Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. In: LARROSA, J. (ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, s.d.. p.77-152.).

Correspondência

Maria Manuela Alves Garcia, Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Pelotas, Brasil.
E-mail: garciamma@terra.com.br

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
