

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

**DISCURSOS EM LUTA: A PRODUÇÃO DO DOCENTE
UNIVERSITÁRIO NUM PROGRAMA DE
APERFEIÇOAMENTO PEDAGÓGICO**

Maria Martha Dalpiaz

Porto Alegre, janeiro de 2012

Maria Martha Dalpiaz

**DISCURSOS EM LUTA: A PRODUÇÃO DO DOCENTE
UNIVERSITÁRIO NUM PROGRAMA DE
APERFEIÇOAMENTO PEDAGÓGICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do grau de doutor em educação.

Orientadora: Prof. Dra. Rosa Maria Bueno Fischer

Porto Alegre

2012

CIP - Catalogação na Publicação

Dalpiaz, Maria Martha
Discursos em luta: a produção do docente
universitário num programa de aperfeiçoamento
pedagógico. / Maria Martha Dalpiaz. -- 2012.
141 f.

Orientadora: Rosa Maria Bueno Fischer.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. docência. 2. ensino universitário. 3.
discurso. 4. sujeito. 5. Programa de Atividades de
Aperfeiçoamento Pedagógico. I. Fischer, Rosa Maria
Bueno, orient. II. Título.

Resumo

Esta Tese trata de modos de constituição de subjetividades, num programa institucional, destinado ao aperfeiçoamento pedagógico de professores universitários de diferentes áreas de atuação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Este Programa objetiva produzir novos significados sobre ser um profissional do ensino, mediante discussões sobre formas de conceber o ensinar e o aprender em diferentes campos discursivos. Realizou-se, nesta pesquisa, uma análise do Programa, especialmente da XI Edição (2003-2004), descrevendo sua instauração e também as modalidades de trabalhos realizados com e pelos professores-alunos. Fundamentado teórica e metodologicamente em Michel Foucault, este estudo se baseia nos conceitos de discurso, prática discursiva, poder, enunciado, formação discursiva, sujeito e heterogeneidade discursiva. A análise centraliza-se na descrição dos modos de ser sujeito que se produzem com a instauração desse Programa, que, por si, já é portador de enunciados. Nas análises realizadas, desde a perspectiva do poder relacional e com base em uma perspectiva histórica, foi possível demonstrar, mediante a identificação das regras que regulavam os diferentes modos de ser sujeito, que estes transitavam em diferentes formações discursivas sobre educação no ensino superior, evidenciando embates, que remetem às resistências do poder.

Palavras chave: docência, ensino universitário, discurso, sujeito, Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP), UFRGS.

Abstract

This thesis is about the ways subjectivities are constructed in an institutional teacher education program for professors from different areas at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS in Portuguese). This program aims at constructing new meanings for being an education professional throughout discussions on how to understand teaching and learning in different discursive fields. In this work this program was analyzed, especially its 11th Edition (2003-2004), describing its establishment as well as the types of activities done with and by the teacher-students. Theoretically and methodologically based on Michel Foucault, this research builds on the concepts of discourse, discursive practice, power, statement, discursive formation, subject, and discursive heterogeneity. The analysis centers on the description of the ways of being a subject constructed in this program establishment, which are statements themselves. In the analysis done, taking into account relational power based on a historical perspective, it was possible to show that, through the identification of the rules that regulate the different ways of being subject that they were part of different discursive formations about Higher Education showing clashes that refer to power resistance.

Key Words: teaching, Higher Education teaching, discourse, subject, Teaching Improvement Activity Program (PAAP in Portuguese), UFRGS.

Sumário

Resumo.....	03
Abstract.....	04
Prefácio.....	08
Introdução.....	11
PARTE I	
Capítulo 1: Descrição de um percurso teórico-político.....	17
1.1. Por que pesquisar este tema?	17
1.1.2 Compromisso político, mudança e poder.....	20
1.1.3 Incluindo dados da experiência à descrição do percurso.....	22
1.1.4 Discurso, sujeito e poder.....	24
1.1.5. Os deslocamentos realizados.....	28
1.2. Hipótese e objetivos.....	30
1.2.1 Objetivo geral do estudo.....	30
1.2.2 Questões desdobramentos.....	30
Capítulo 2: Discurso e Sujeito em Foucault.....	32
2.1. Discurso como prática.....	32
2.1.1 Relação com o saber verdadeiro.....	34
2.2. A função enunciativa.....	37
2.2.1 Enunciado e enunciação.....	41
2.3. A heterogeneidade enunciativa.....	44
2.3.1 Deslocamentos na concepção de sujeito, modos de subjetivação e poder..	47
2.4. Regularidade e formação discursiva.....	51
2.4.1 A formação discursiva como a individualização da função enunciativa....	53

Capítulo 3: O PAAP: Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico...56

3.1. Descrição do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico.....	57
3.1.1 Experiências anteriores: iniciativas institucionais pedagógicas (UFRGS).....	58
3.1.2 Elementos impulsionadores do Programa.....	59
3.1.3 Organização, estrutura e funcionamento do Programa.....	61
3.2. Fundamentos da proposta pedagógica do PAAP.....	64
3.2.1 Aprender a ser professor e aprender a ensinar.....	64
3.2.2 Inovação e compromisso político.....	66
3.2.3 Planejamento sensível às necessidades, concepções e expectativas dos participantes.....	68
3.3. Funcionamento do módulo pedagógico: construindo na e com a prática.....	69
3.3.1 As etapas do módulo pedagógico.....	71
Capítulo 4: Aspectos teórico-metodológicos.....	76
4.1. Os dados e a escolha teórica.....	76
4.2. Os recortes realizados no tempo e nos documentos.....	77
4.2.1 No tempo.....	77
4.2.2 Nos documentos.....	78
4.3. Sobre a organização dos dados.....	82
4.3.1 Quem são os que enunciam? Caracterização do grupo professores-alunos participantes.....	82
4.4. O <i>corpus</i> da análise: Como se constitui? Que procedimentos foram utilizados?.....	84
4.4.1 A regra como unidade de análise.....	84

PARTE II

Capítulo 5: Os modos de ser sujeito

Retomando algumas questões teóricas.....	87
5.1. A relevância dos saberes prévios.....	93
5.1.1. Adequar o ensino para facilitar a aprendizagem.....	96
5.1.2 Facilitar a relação com os cursos superiores.....	97
5.1.3 Quando os saberes prévios assumem <i>status</i> de verdade.....	98
5.1.4. Uma nota sobre os lugares do sujeito.....	99
5.1.5 Breve síntese 1.....	99
5.2. Mais aprendizagem versus maximizar o aprender.....	101
5.2.1 Relação com o método: participação e construção.....	102
5.2.2 Estratégias para <i>mais aprendizagem</i>	104
a) Tratar os conteúdos de maneira flexível.....	104
b) Tornar os conteúdos menos abstratos.....	105
c) Tornar os conteúdos menos teóricos.....	106
5.2.3. Maximizar o aprender: aprender a aprovar.....	109
a) Estratégias para mais rendimento.....	112
b) Relação com os cursos superiores: conteúdos e enfoques.....	113
c) Relação tempo <i>versus</i> conteúdo <i>versus</i> render mais.....	116
5.2.4. Uma nota sobre os lugares do sujeito.....	118
5.2.5. Breve síntese 2.....	119
5.3. Protagonismo do aluno <i>versus</i> intervenção do professor.....	120
5.3.1. Avaliação como nova metodologia de ensino.....	122
5.3.2 Pesquisa como atividade de ensino.....	125
5.3.3 Mais uma nota sobre os lugares do sujeito.....	128
5.3.4 Breve síntese 3.....	129
Conclusão.....	130
Referências.....	138

Prefácio

Esta tese, como tudo, tem uma história, e, neste caso, o início remete ao período 1990-1991, quando se deu minha incursão no ensino universitário. Refiro-me especificamente a uma experiência vivida, na Universidad Politécnica de Madrid (Espanha)¹ – Escola Técnica Superior de Engenheiros de Telecomunicação, quando estabeleci contato mais estreito com um grupo de professores, da área técnica, que lecionavam, “em conjunto”, a disciplina “Eletrônica de Dispositivos”. Meu trabalho consistia em acompanhá-los na realização das atividades relacionadas com o ensino, ao mesmo tempo em que buscava problematizar algumas questões, pensando sempre em como ensinar bem, segundo o parâmetro do que seria ser um “bom professor”. Naqueles contatos eu já podia perceber que alguns impasses se produziam na nossa comunicação, quando tentava introduzir alguns questionamentos relativos à prática docente daqueles sujeitos. Observo que já estavam ali as origens das inquietações que culminaram com a realização dessa Tese.

Depois de muitos anos fora do Brasil, retorno e retomo o contato com a professora Merion Bordas, com quem, desde os tempos da graduação, mantinha uma estreita relação. Esse reencontro me possibilitou não só reconsiderar os estudos relacionados com o doutorado, que haviam sido interrompidos, como entrar em contato com o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP, desenvolvido pela UFRGS desde 1994, e coordenado por ela, durante várias edições. A professora Merion colocou à minha disposição materiais e documentações relacionados ao Programa, como também me possibilitou participar de várias atividades vinculadas ao ensino universitário, que foram fundamentais para a elaboração do presente trabalho. Refiro-me aqui especificamente à participação no evento em que os professores da edição 2004-2005 apresentavam e discutiam seus projetos de ensino, e também à oportunidade de colaborar na realização da disciplina: “Teoria e Prática no Ensino Superior – EDP 50”. Tais participações, tanto no Programa como nas aulas da

¹ Trabalho de campo realizado em 1990-1991, como parte de minha formação de doutorado, na Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Programa: Formación (Inicial y Permanente) del Profesorado e Innovación Educativa.

disciplina, sem dúvida, me permitiram maior aproximação com a temática que busco desenvolver nesta Tese. Com este trabalho, portanto, desejo fazer uma homenagem à professora Merion.

Dando continuidade aos estudos, e posteriormente à defesa do projeto de tese, alguns novos questionamentos teóricos e metodológicos foram surgindo², sempre levando em consideração que a experiência descrita acima em muito contribuiu para a elaboração dos objetivos, hipóteses e para a própria efetivação da pesquisa para esta Tese. Procurei a professora Rosa Maria Bueno Fischer, especialmente por seus estudos sobre Michel Foucault, buscando responder a algumas indagações que começavam a surgir, em contato com os materiais do PAAP. Ao comentar as inquietações que estava vivenciando, decidimos que eu realizaria a disciplina: “Foucault arqueólogo: saber e verdade, história e discurso”, ministrada por essa professora, que, além de me abrir um leque de possibilidades para novos estudos, acabou me fornecendo o referencial teórico que estava buscando, desde a defesa do projeto de qualificação. Neste processo, com o afastamento da professora Merion Bordas, para tratamento de saúde, a professora Rosa Fischer tornou-se minha orientadora. A ela agradeço principalmente a confiança que depositou em mim, considerando que, sem me conhecer muito, assumiu o desafio que me propus a enfrentar.

No processo de realização da tese, convivi com colegas que ingressaram comigo no doutorado, estudantes dos anos anteriores, além daqueles que chegaram depois. A todos agradeço as trocas realizadas, reconhecendo que muitos já se instalaram na continuação dessa história que ora relato. Não posso deixar de agradecer à Lucia, à Marlize, ao Hamilton, à Maria Lucia, ao Jerônimo, à Tânia, à Gilvânia, à Venice e a tantos outros cujos nomes, agora, possa estar esquecendo. Nas tantas conversas que mantivemos, sempre percebia que voltava para casa com “as pilhas postas”.

Este trabalho não estaria tão bem apresentado sem a revisão cuidadosa, tanto da redação como dos aspectos técnicos que envolvem uma produção desta natureza, da Jane Fischer Barros. A ela quero agradecer sua seriedade e comprometimento.

² Estes questionamentos são explorados quando descrevo meu percurso teórico-político, e que resultou na mudança de foco na realização desta Tese.

Também quero deixar registrado um agradecimento especial às minhas irmãs, Luiza e Sonia Dalpiaz, e à minha mãe, Renata, totalmente presentes neste processo, que também incluiu minha readaptação, depois de tantos anos fora. Elas foram incansáveis, sempre estimulando-me a dar seguimento aos estudos que vinha desenvolvendo. Também agradeço à minha amiga Iolanda, amiga dos tempos da graduação, sempre disponível, especialmente por sua escuta tranquilizadora e estimuladora. De forma muito especial e cheia de carinho, dedico esta tese a meu filho Bruno, que me acompanha desde sempre, sofrendo algumas consequências, para o bem ou para o mal, desta longa jornada.

Introdução

Esta Tese trata da produção de modos de ser sujeito num Programa Institucional, vinculado ao estágio probatório do professor universitário de diferentes áreas de atuação, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujo objetivo é produzir novos significados sobre ser um profissional do ensino. Baseando-me em conceitos da *Arqueologia do Saber* de Foucault (2009), e também da noção de poder relacional, busco mostrar como se instaura um saber pedagógico em diferentes campos discursivos, produzindo enunciados e modos de ser sujeito.

Parto do pressuposto de que os objetos de pesquisa são históricos, no sentido que são discursos produzidos em um determinado tempo e espaço. Valho-me de Rosa Fischer (2011, p. 240) quando, referindo-se a Foucault, diz que aprendemos a pensar relacionalmente e também a enfrentar problemas teóricos a partir das práticas, dos discursos, dos acontecimentos, descrevendo o momento em que certos fatos foram objetivados desta e não daquela forma: “Regimes de verdade de uma dada formação social, produzidos a partir de vários discursos e lugares de poder, produzem determinadas práticas as quais atualizam virtualidades de uma época”. Com isso, reconhece-se que, se pensarmos relacionalmente, como nos ensina Foucault, podemos entender melhor sobre como se produzem os discursos relativo à docência no campo pedagógico, numa determinada época.

Sendo assim, pergunto-me nesta Tese sobre as relações que podem ser estabelecidas com o surgimento do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP): quais discursos circulam nesse Programa? Que modos de ser sujeito-docente são produzidos?

Em primeiro lugar, é preciso registrar a vinculação do Programa com o movimento da Pedagogia Universitária³ que, mediante o desenvolvimento de uma

³ A Pedagogia Universitária constitui-se num movimento que objetiva a revitalização do ensino superior, mediante a re-significação da prática profissional do professor. Fundamenta-se na problemática do professor universitário, entendido como um profissional que possui uma formação de origem que leva associada saberes do campo científico, mas que não dedicaram ou focalizaram sua formação em

cultura da inovação e do protagonismo do aluno, busca a revitalização do ensinar e do aprender, promovendo melhorias do ensino no nível de educação superior.

Para delimitar o objeto de pesquisa que, como já dito anteriormente, é histórico, utilizo como segundo elemento para a análise o movimento promovido pela Prefeitura de Porto Alegre, no período de 1989-2004, que gerou um processo de democratização do Ensino Fundamental, mediante uma ampla reorganização curricular. Isto implicou num forte investimento na qualificação pedagógica do professor.

Este movimento insere-se num acontecimento ainda mais abrangente de democratização do Estado, como retratado por Barreto e Souza (2004), a partir da introdução do regime de ciclos como uma forma de organização da escola no País, no período de 1980 a meados de 2002. A ruptura com a seriação articula-se com a democratização do Estado, desencadeado com a Administração Popular, à frente da gestão municipal de Porto Alegre, a partir de 1989. No período de 1989 a 1992, o foco da política educacional recaiu na alfabetização, e no período 1992 a 1996 delineou-se efetivamente a proposta de reorganização do ensino. Nesse momento, a ênfase governamental direcionou-se à gestão democrática, com a criação de canais de decisão coletiva e colegiada, desencadeando-se a Constituinte Escolar, que culminou com o 1º Congresso Constituinte da Rede Municipal (1995), cujos debates focalizavam alternativas para se evitar a exclusão escolar. Apresenta-se, então, como uma das alternativas, a reorganização curricular do ensino por "ciclos de formação", com o propósito de garantir a aprendizagem de todos os alunos, sem interrupções em sua trajetória escolar.

O módulo pedagógico do Programa, em análise nesta pesquisa, articula-se com o processo desenvolvido pela Prefeitura de Porto Alegre, tanto em termos de tempo como

compreender como se ensina e como se aprende. Sendo um campo amplo de discussão, traz distinções na maneira de abordar a questão da formação docente, evidenciando-se na utilização de termos como: profissionalismo, professoralidade, profissionalidade, que se traduzem em maneiras específicas de conceber a formação de professores, ao mesmo tempo em que organizam os diferentes grupos de pesquisa. Sobre o movimento da Pedagogia Universitária, ver Cunha (2010), na obra intitulada: *Trajétórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*, referido no final deste estudo, especialmente o capítulo 4, em que se teoriza sobre o campo da pedagogia universitária, como eixo da tensão que se estabelece entre os saberes pedagógicos e os científicos.

de concepção teórico-metodológica, evidenciada em sua maneira de conceber e desenvolver o projeto. A proposta da Prefeitura proporcionou debates, seminários e espaços de formação e qualificação de professores, destinados a revisão dos processos de ensinar e de aprender. Como exemplo, pode-se destacar a maneira de organizar o trabalho escolar, mediante a proposta do "complexo temático", que visava orientar interdisciplinarmente o conteúdo do processo de ensino e de aprendizagem da escola. Dessa forma, a articulação dos conceitos, em diferentes níveis de profundidade, tratava dos fenômenos escolares a partir de relações estabelecidas entre a experiência dos alunos e as áreas do conhecimento. Buscando estabelecer conexão entre o movimento e o Programa, sublinha-se a intenção de relacionar conteúdo e experiência, aspecto central no módulo pedagógico, denominada *aprendizagem significativa*. Como referencial teórico foram adotadas, num primeiro momento, as descobertas de Jean Piaget e, numa segunda etapa do movimento, incluíram-se as ideias Vigostsky e a dimensão antropológica de Paulo Freire⁴. Mesmo não sendo um movimento específico do âmbito do Ensino Superior, ao revisá-lo, percebe-se que, desde o ponto de vista teórico-metodológico, há uma estreita vinculação do mesmo com a maneira de conceber a formação e a qualificação do professor no Programa de que trata esta Tese. Essa relação contribui para a constituição de uma ideia de docência em uma determinada época, o que reforça a necessidade de conceber o objeto de estudo como uma produção histórica.

Diante dessas considerações, sobre a inserção do tema da pesquisa no debate da Educação numa certa época, este estudo busca mostrar como se produzem discursos e modos diferentes de ser sujeito, a partir da instauração do PAAP, o qual pretende produzir novos significados sobre ser docente. Foucault (1995) afirma que colocar-se em relações de produção de novos significados é colocar-se em relações complexas de poder. Nesta pesquisa, junto com Fischer (2001), adota-se uma abordagem produtiva de discurso, assumindo a ideia de que o discurso é constitutivo da realidade e produz, com o poder, inúmeros saberes. Busca-se, aqui, descrever minuciosamente as práticas envolvidas na produção de modos de ser sujeito professor universitário.

⁴ Ver o trabalho realizado por Kinoshita (2009) intitulado: *Docência compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças?*, que analisa questões relacionadas com a inclusão escolar e considera a experiência da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, implementada desde os anos 90 do século XX.

Não se concebe a pesquisa a partir de categorias pré-definidas, na medida em que se tomam, como unidade de análise, as regras que regulam os diferentes modos de ser sujeito, buscando relacioná-los com diferentes formações discursivas. Estima-se que a importância do tema está justamente em mostrar que, com a instauração de um Programa que pretende produzir novos significados sobre ser docente, produzam-se diferentes modos de ser sujeito, evidenciando relações complexas de poder em jogo.

Síntese do referencial teórico e do material empírico

O objetivo do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico⁵ é produzir novos significados sobre ser docente, o que coloca em movimento diferentes enunciados do discurso educacional. Destas práticas discursivas do campo da educação emergem modos de ser sujeito, regulados por diferentes regras, que definem, segundo Foucault, o que se pode dizer num determinado tempo e lugar, e em certo campo de saber.

Como material empírico, utilizo os trabalhos realizados *com e pelos* professores, buscando estabelecer relação entre o que se busca produzir com o Programa, no que se refere à produção e à distribuição de discursos, não perdendo de vista nesta análise a perspectiva de que relações de significação implicam em relações complexas de poder, o que sugere uma maneira específica de conceber as relações entre **discurso, sujeito e poder**.

O trabalho se divide em duas partes, totalizando 5 Capítulos. Na primeira parte, apresentam-se escolhas teóricas e metodológicas, além da descrição do Programa (PAAP). Na segunda parte, descrevem-se e analisam-se os dados coletados no estudo.

Parte-se da ideia de que esta Tese tem uma história e, sendo assim, o Primeiro Capítulo é reservado à descrição do meu percurso⁶ teórico político, buscando explicitar

⁵ A partir deste momento, vamos nos referir ao Programa usando a sigla PAAP ou a expressão Programa de Aperfeiçoamento, ou simplesmente Programa, para fins de melhor fluência de linguagem.

⁶ Relaciono a ideia de percurso com a de experiência, e neste sentido remeto a Gondra e Kohan (2006) os quais consideram que existem palavras afins a mestres e a pensamentos. A experiência, segundo eles, é uma palavra afim com o pensamento de Foucault. Larrosa (2002, p. 24) também discorre sobre a

como nasceu a ideia de pesquisar sobre o tema da produção de subjetividades num programa que buscava a produção de novos significados sobre a docência. Além disso, ainda nesse capítulo, delinheio como foi sendo construído e transformado o referencial teórico desse trabalho.

No Segundo Capítulo, apresento os principais conceitos que utilizo na descrição e análise de discursos, que assumem uma determinada maneira de conceber a relação entre sujeito, discurso e poder. Trata-se da relação entre discurso como prática e enunciado como função enunciativa. Em seguida, explora-se o conceito de regularidade, que regra e ao mesmo tempo é regrada pela formação discursiva. Entende-se que a descoberta destas regras de formação são transversais como os enunciados, e permitem delimitar a formação discursiva. Tal formação determina o que pode e o que não pode ser dito, dentro de um determinado campo discursivo, evidenciando diferentes modos de ser sujeito.

A descrição do Programa (PAAP) é feita no Terceiro Capítulo. Faço a explicitação do que se considera no Programa um *módulo pedagógico*, entendido como uma instância que estabelece as condições de produção de modos de ser sujeito, foco da análise aqui feita. Fazemos a descrição de todas as atividades envolvidas nos módulos – atividades que, baseando-se na reflexão, buscam a produção de novos significados de ser docente.

No Quarto Capítulo, específico aspectos teóricos e metodológicos, referentes à delimitação do material empírico, definindo também como se constituiu o *corpus* da análise. Como material empírico utilizam-se principalmente os projetos e relatórios elaborados pelos 74 professores envolvidos na edição 2003-2004 do Programa.

Na Segunda Parte da Tese, procedo à descrição e análise dos discursos que se produziram com a instauração do Programa. Analisam-se as produções e transformações que ocorreram no percurso do PAAP, mediante a multiplicação de discursos e de modos de ser sujeito. Início com uma introdução, onde retomo os

experiência e sobre ações e elementos que a destroem, que a empobrecem, como, por exemplo, a opinião, a informação desenfreada, a falta de tempo e o excesso de trabalho. É possível entender seu ponto de vista se considerarmos que a experiência para ele “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

principais conceitos que foram utilizados, e também específico os procedimentos para realizar a descrição e análise dos discursos. Centralizando-me nos modos de ser sujeito e nas regras que os regulavam, emergiram três tópicos para análise. No primeiro, intitulado: “Sobre a relevância dos saberes”, busquei identificar subjetividades que se produziram quando se reconhecia o aluno como portador de saberes e conhecimentos prévios. No segundo, “Mais aprendizagem *versus* maximizar o aprender”, o objetivo principal foi analisar práticas discursivas que se produziram sobre *ensinar e aprender mais*, de maneira participativa, superando a perspectiva transmissiva. E no terceiro tópico, relativo à intervenção do professor, procuro mostrar o que se produziu quando se assumia a intervenção docente, desde uma perspectiva de indagação ou de confirmação, tendo como pano de fundo a noção de aluno protagonista. No final de cada tópico, inclui-se uma breve síntese do que foi tratado e tecem-se considerações sobre os lugares de sujeito, já remetendo às considerações finais da Tese.

Na Conclusão, faço uma síntese dos principais achados da pesquisa, sinalizados ao final de cada tópico analisado, e que foram organizados a partir dos três desdobramentos da hipótese de trabalho. Esses desdobramentos referem-se à relação que se estabelece entre os discursos dos quais os docentes se tornaram sujeitos e a produção de modos de ser sujeito nesse processo; as regras que regulam estes modos de ser sujeito e, finalmente, a relação com as formações discursivas, que informam o que pode ser dito dentro de um certo campo discursivo.

Capítulo 1

Descrição de um percurso teórico-político

Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer, a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? Existe sempre algo de irrisório no discurso filosófico quando ele quer, do exterior, fazer a lei para os outros, dizer-lhes onde está a sua verdade e de que maneira encontrá-la, ou quando pretende demonstrar-se por positividade ingênua; mas é seu direito explorar o que pode ser mudado, no seu próprio pensamento, através do exercício de um saber que lhe é estranho (FOUCAULT, 1984, p. 13).

1.1. Por que pesquisar este tema?

Início com a citação de Foucault sobre as possibilidades de pensar diferente do que se pensa: de alguma forma sintetiza o que pretendo explicitar nesta seção, em que apresento as mudanças que se foram produzindo a partir do Projeto de Pesquisa, e especifico os pontos de vista adotados no estudo, descrevendo uma trajetória – que não separa teoria e prática, como sugere Foucault (1979).

Frente a indagações sobre como nasceu a ideia de pesquisar a produção de subjetividades num Programa de Aperfeiçoamento, assim sobre como foi sendo construído e transformado o referencial teórico-metodológico, deixo registrado que iniciei partindo do pressuposto da importância da formação pedagógica do professor universitário, tendo como intenção investigar os efeitos pedagógicos de um programa institucional de aperfeiçoamento docente. A premissa na qual me baseava era de que, ao professor universitário, para tornar-se um profissional do ensino, faltava-lhe o conhecimento pedagógico. Supunha então que, ao entrar em contato com o saber sistematizado, que serviria de orientação ao processo de ensinar e de aprender, poderia ser sensibilizada pela complexidade inerente a este ato.

A problemática do ensino era colocada em função de este ser concebido como mera **transmissão**, o que implicava em que o domínio do conteúdo especializado era

condição necessária e suficiente para ensinar. Frente a isso, relacionava este ensino transmissivo com o conhecimento fragmentado não integrado e separado das vivências cotidianas (separação entre sujeito e objeto) e a isto atribuía a necessidade de formação pedagógica. Por que grifei a palavra transmissão? Relacionado a este termo está a ideia de alguém que *sabe* ensinar a alguém que *não sabe*, trazendo implícita uma relação desigual de poder, que no Projeto desta Tese estava concebida da seguinte maneira:

A superação deste tipo de ensino passa por uma formação que questione - discuta (supere/rompa) a perspectiva epistemológica predominante da modernidade, que concebe o ato de conhecer a partir da separação sujeito/objeto, sendo o conhecimento concebido como algo pronto ou semi-pronto a ser repassado, reforçando **relações desiguais de poder** (grifo meu). Assim, os atos de ensinar e de apreender aparecem como duas entidades desvinculadas e independentes, onde **só quem aprende é o aluno** (grifo meu), sendo os resultados atribuídos exclusivamente a eles (DALPIAZ, 2009, p. 38).

A argumentação por mim apresentada sustentava-se no suposto de que, mediante uma experiência que associasse investigação e reflexão sobre a prática (da racionalidade técnica à racionalidade prática⁷), poderia promover formação pedagógica, o que contribuiria para melhorar os níveis de rendimento dos alunos, além de qualificar o ensino na graduação, estando, aqui, implícita uma espécie de solução e de adequação às necessidades institucionais. Considerava que esta perspectiva de experiência e integração com a prática poderia significar níveis de aperfeiçoamento e de formação pedagógica, traduzindo-se em melhoramentos, tanto referente à qualidade da educação no ensino da graduação, quanto aos níveis de rendimento dos alunos. Reconhecia e destacava a existência de um descaso e de um desprestígio com este tipo de formação, e tinha como exemplo a questão trabalhada na LDB – Lei 9394/96⁸. O fragmento que apresento, retirado do Projeto de Tese, ilustra a perspectiva que pretendo adotar:

Penso que uma proposta que articule/reúna teoria e prática, gerando/possibilitando investigar sobre sua docência, experienciando situações de aprendizagens significativas, podem desestabilizar as verdades únicas e totalizantes, característica de uma visão moderna de conhecimento,

⁷ Para Foucault (1995) a palavra racionalização é perigosa. Mesmo reconhecendo o impacto da produção realizada pela Escola de Frankfurt, o autor sugere que o que devemos fazer é analisar racionalidades específicas mínimas, mais do que evocar constantemente o progresso da racionalização em geral.

⁸ A promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (BRASIL, 1996) estabelece, no art. 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Estabelece, assim, que a formação para o exercício da docência no ensino superior seria responsabilidade dos programas de pós-graduação (mestrados e doutorados). Assim, os programas de pós-graduação assumem uma responsabilidade com critérios próprios e sem diretrizes gerais.

que desconsidera as incertezas, tornando o processo de formação mecânico e de fácil aplicação. Ao mesmo tempo, penso que uma proposta com estas características articuladoras podem promover mudanças no cotidiano do professor, traduzindo – se em uma postura diferente e em uma maior sensibilização frente às complexidades da docência (DALPIAZ, 2009, p. 51).

Conceitualmente, no percurso da construção do Projeto de Pesquisa, baseava-me na noção de práxis (ação-reflexão-ação), relacionando-a com a melhoria e aperfeiçoamento da prática. Explorava estudos no âmbito da formação de professores e reconhecia a abordagem do professor reflexivo e pesquisador de Zeichner⁹ e de Donald Schön¹⁰, sendo que este último fundamentou seus estudos em John Dewey¹¹. A partir desses autores, afirmava a importância da reflexão nos processos de mudança. Devido ao meu compromisso político e à vinculação com a teoria crítica, centralizava meus estudos em autores como Henry Giroux e Michael Apple. O convencimento no poder individual aliado à possibilidade de o sujeito fazer diferente orientava meu trabalho, levando-me a identificar possíveis aprendizagens realizadas pelos professores a partir da passagem pelo Programa.

Na continuidade dos estudos, foram realizadas leituras e revisões de conceitos, e comecei a estabelecer novas relações teóricas. Paralelamente a isso, colaborava em atividades de docência, especificamente na disciplina EDP-50 (Teoria e Prática no Ensino Superior), no PPGEDU-UFRGS, que tratava do tema de minha pesquisa, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do módulo pedagógico. Portanto, as questões que se foram delineando, e que pretendo discutir com o presente estudo, foram se concretizando e ficando mais evidentes a partir dessa experiência. Ou seja, ao

⁹ Zeichner (2002) trata do que considera ser uma ruptura, no âmbito da retórica, do modelo de formação de professores. Segundo ele, passa-se de uma ênfase que considera a preparação do professor para ser um implementador eficiente das políticas desenvolvidas por quem está fora da realidade da sala de aula, para uma que considera a formação de professores reflexivos e analíticos em relação a seu trabalho e que desempenham um papel ativo no processo de reforma educacional. O conceito de professor como um profissional reflexivo surge para reconhecer a proficiência que está localizada nas práticas de bons professores.

¹⁰ Donald Schön (1987) realizou estudos sobre o processo de formação do “profissional reflexivo”, tornando-se referência para muitas pesquisas e propostas no campo da formação de professores. No centro das proposições de Schön encontra-se a distinção entre o conhecimento tácito, também denominado “reflexão na ação”, e o conhecimento escolar

¹¹ John Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte americano, contribuiu intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de *Escola Nova*. Para Dewey a Educação é uma necessidade social; as pessoas devem ser aperfeiçoadas para que se afirme o prosseguimento social, podendo assim dar prosseguimento às suas ideias e conhecimentos. Para John Dewey a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim, a própria vida. Assim, a educação tem como eixo norteador a vida-experiência e aprendizagem, fazendo com que a função da escola seja a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem dentro de sua vida. Então, para ele, a educação teria uma função de democratizar e igualar as oportunidades.

mesmo tempo em que retornava aos estudos teóricos posteriores à defesa do projeto, problematizava as questões que estava elaborando.

Fischer (2011) faz referência ao que Foucault considera ser o trabalho do pensador, e neste sentido comenta o que significa trabalhar com problematizações. Assumir ou adotar uma atitude crítica remete a um movimento, que envolve tomar distância em relação ao que vemos e ao que sabemos, envolve transformar constatações em problemas a serem pensados. Problematizar um tema é investigar o que tornou possível a construção de determinado modo de saber, de poder, de ser e estar no mundo e, assim, também é expor de que modo puderam ser construídas diferentes soluções a determinados problemas que nos pusemos, em épocas e lugares distintos. Assim, os interrogantes que formulo nesta Tese fundamentam-se nas inquietações que se foram instalando neste “percurso teórico” realizado.

1.1.2 Compromisso político, mudança e poder

A distinção proposta por Foucault (1979, p. 8) entre o intelectual soberano e o específico considera que o poder político do intelectual soberano relaciona-se com o seu direito a falar enquanto dono da verdade e da justiça, pretendendo ser ouvido como representante do universal. “Ser intelectual era um pouco ser a consciência de todos”, diz o autor nessa passagem. O específico¹², por outro lado, tem seu poder político vinculado ao saber que detém (relação poder-saber) sendo que a politização se realiza **em função da sua atividade específica**. Assim, na perspectiva de Foucault (Ibid.) pode-se dizer que o papel do intelectual específico deve-se tornar cada vez mais importante, na medida em que ele é obrigado a assumir responsabilidades políticas enquanto profissional implicado com a política da verdade, que não é exclusiva do discurso científico. Essa formulação foucaultiana me possibilitou iniciar um processo de questionamento de pontos de vista sobre o professor como intelectual transformador e

¹² Foucault (1979) situa o aparecimento do intelectual específico a partir da Segunda Grande Guerra, e exemplifica com a situação do físico atômico – Openheimer – por ter sido quem fez a articulação entre intelectual universal e o específico, na medida em que possuía uma relação direta e localizada com a instituição e o saber científico que lhe permitia intervir. A ameaça atômica concernia a todo gênero humano e o destino do mundo, sendo assim, seu discurso podia ser ao mesmo tempo universal e específico no referente à ordem do saber. Foi perseguido, pela primeira vez, pelo poder político, não mais pelo seu discurso geral, mas pelo saber que detinha.

comprometido politicamente, que era uma categoria analítica¹³ previamente definida, com a qual trabalhava já no Projeto dessa Pesquisa.

Considerar que o poder político do intelectual não provém de uma consciência universal, mas de sua atuação local e específica (relação saber-poder), implica em interrogar-se sobre a prioridade do discurso científico na identificação daquilo que seria a verdade. Neste sentido, Foucault (1979, p. 13) afirma existir um combate “pela e em torno da verdade”, entendida esta não como um “conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar, mas como o conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro, efeitos específicos de poder”. Assim, não se trata de um combate “em favor da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico e político que ela desempenha” (Ibid., p. 13). Com isso, o autor destaca que os problemas políticos sejam pensados em termos de verdade e poder, na medida em que o essencial para o intelectual é saber se é possível constituir-se uma nova política da verdade: “O problema não é mudar a consciência das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção de verdade.”(Ibid., p. 7). O que se deve levar em consideração, seguindo o autor, é o fato de que o intelectual é alguém que ocupa uma posição específica ligada às funções gerais do dispositivo de verdade em nossas sociedades. Para finalizar, Fischer (2011, p. 239) sinaliza que, para Foucault, os intelectuais não estariam no mundo para dizer aos oprimidos qual seria “a verdade” dos fatos. A função seria, segundo ela, “lutar nos espaços micro, fazer que o poder apareça nos espaços em que ele se faz mais insidioso; também para aprender a olhar os problemas marginais, nos quais se corporificam focos particulares de poder”.

Com relação ao compromisso político, Fischer (Ibid.) busca estabelecer as possíveis contribuições de Foucault à teoria crítica, e nesse sentido refere-se à consideração realizada por ele sobre pesquisar, sem que sejamos plenamente pré-determinados por partidarismos teóricos ou políticos. O pensamento crítico, segundo o autor, está diretamente relacionado a um questionamento a qualquer esquema fechado

¹³ Fischer (2004), num diálogo com Veiga-Neto, considera que estudos que envolvem análises das representações e muitas das análises de conteúdo acabam seccionando os objetos empíricos de tal forma que, em muitos casos, o ponto de chegada já existe na partida, na medida em que se parte de alguns pressupostos e logo adiante vêm os dados empíricos para comprovar.

de criar, de fazer história ou de investigar. Sendo assim, aponta a necessária busca pela pluralidade das questões teóricas e políticas, bem como pelo cruzamento amplo dos diferentes campos de saber e das mais diferenciadas práticas sociais, na análise do social. Partir de uma doutrina política para pensar os problemas da educação seria pouco produtivo para Foucault; ao contrário, abrir-se a uma pluralidade de problemas, dirigidos às práticas pedagógicas e acadêmicas, poderia oferecer maiores possibilidades, novas maneiras de pensar esse campo institucional e de saber.

Frente a essas considerações, realizei revisões e questionamentos sobre o sentido do político, sobre a concepção de poder e sobre sua vinculação à maneira entendida pela teoria crítica, na qual me apoiava, além de interrogar a metodologia que estava propondo. A discussão do poder político do intelectual, ao enfatizar a passagem da consciência para o saber, remeteu-me a indagações sobre a ênfase que estava colocando no compromisso político, reforçada em experiências passadas como alfabetizadora de adultos, além de estudiosa de Paulo Freire. Fui percebendo que atribuir um valor à experiência inovadora como propulsora de uma forma de pensar e fazer diferente levava implícita uma perspectiva de soberania do sujeito e do poder, com implicações na maneira de conceber a relação do sujeito com a mudança. No trabalho que estava desenvolvendo, esta noção evidenciava-se na preocupação explicitada com a ideia de mudança de consciência, como função do professor como intelectual transformador, o que também implicava numa maneira específica de pesquisar, onde considerava o estabelecimento prévio de determinadas categorias, no caso o professor, como um intelectual, que leva a recomendações ou a prescrições de *como fazer bem*. Diante dessas considerações, iniciou-se um processo em que os delineamentos fundamentais deste trabalho foram sendo reconsiderados.

1.1.3 Incluindo dados de experiência à descrição do percurso

Como já dito anteriormente, paralelamente à realização das leituras e dos estudos envolvidos com a Tese, participei como professora – colaboradora na disciplina EDP 50¹⁴, Teoria e Prática no Ensino Superior – no segundo semestre de 2008. Nesse

¹⁴ A disciplina EDP 50 – Teoria e Prática do Ensino Superior, anteriormente denominada, Teoria e Prática da Educação Superior, inscreve-se na oferta de disciplinas pedagógicas para alunos de pós – graduação (mestrado e doutorado) beneficiados com o Programa Bolsas REUNI de Assistência ao ensino. O projeto

período, realizei tarefas de seguimento e de sistematização das atividades propostas aos alunos, participei dos trabalhos em grupo, e, em algumas situações, substituí a professora responsável¹⁵, na realização de atividades por ela desenhadas e planejadas.

A dinâmica empregada na realização da disciplina apresentava semelhanças¹⁶ com o módulo pedagógico do PAAP, especificamente naquelas atividades destinadas à produção de novos significados sobre ser docente, sobre tornar-se um profissional do ensino. Mediante discussões relacionadas com o significado de ensinar e de aprender, a tônica dos trabalhos baseou-se em refletir sobre experiências vividas em sala de aula, como aluno, no caso da disciplina (EDP-50), e como professor, no caso do PAAP. O conteúdo das análises e das discussões eram, na sua grande maioria, estas experiências vivenciadas por eles mesmos.

A partir da observação desta dinâmica, e da participação dos alunos nas atividades propostas, comecei a perceber que, os participantes tornavam-se efetivamente sujeitos de determinados discurso. No decorrer dos trabalhos, emergiram diferenças e, também, diferentes subjetividades (modos de ser sujeito), desde campos discursivos diferentes, ou seja, o que diziam e faziam se ramificava e se diversificava. Com essas observações, produziram-se questionamentos, que serão analisados a seguir.

Minha intenção, aqui, foi de relatar as principais modificações que se foram estabelecendo neste percurso da pesquisa, o que caracteriza uma passagem desde a teoria crítica à perspectiva foucaultiana, no que se refere à relação entre discurso, sujeito e poder. Fischer (2011), em seu ensaio “Desafios de Foucault à teoria crítica em educação”, contribuiu no esclarecimento de algumas questões, ao longo desse meu deslocamento. Além disso, surgiram novos questionamentos teóricos e metodológicos,

institucional de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, REUNI da UFRGS, inclui a integração da graduação com o pós graduação, com o objetivo de promover a inovação e renovação pedagógica do ensino superior.

¹⁵ A responsável pela disciplina era a professora Merion Bordas, que participou ativamente na concepção do Programa de Atividade de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP, tanto desde sua atuação como Pró-Reitora de Graduação, como quando Diretora da Faculdade de Educação da UFRGS. Merion atuou como Coordenadora do Programa.

¹⁶ Uma diferença importante era que a disciplina EDP 50 era destinada a alunos de pós-graduação, bolsistas do REUNI, enquanto que os participantes do programa eram professores ingressantes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e já possuíam prática docente em outras instituições de ensino superior.

que me levaram a procurar a professora Rosa Maria Bueno Fischer, especialmente nos seus estudos sobre Michel Foucault, sistematizados na disciplina que cursei¹⁷, cuja temática desenvolvida foi fundamental para a construção do referencial teórico que utilizo neste trabalho.

As considerações realizadas sobre as mudanças que se produziam na pesquisa, remetem a uma discussão que será apresentada em seguida. Início explicitando como a teoria crítica entende esta diversidade e como a relaciona com o sujeito e com o poder, para, em seguida, focar na perspectiva de Foucault.

1.1.4 Discurso, sujeito e poder

Desde a teoria crítica, compreende-se que a linguagem não é um espelho da sociedade. Os pesquisadores críticos, segundo Kincheloe e McLaren (2006), falam da linguagem como uma prática social instável, cujo significado altera-se, dependendo do contexto no qual é empregada. A linguagem, assim concebida, não é um condutor neutro e objetivo de descrição do mundo real. “As descrições linguísticas não servem simplesmente para explicar o mundo, mas para construí-lo” (Ibid., p. 286). Com essas premissas, estuda-se o modo como a linguagem na forma de discurso serve como forma de regulamento e de dominação.

As práticas discursivas, nessa perspectiva, são definidas como um conjunto de regras tácitas que regulam o que pode e o que não pode ser dito; quem pode falar e quem deve escutar; de quem são as construções sociais válidas e de quem são as incorretas e as sem importância. Nessa forma de análise, cujo interesse está na construção da consciência¹⁸, os discursos do poder enfraquecem os múltiplos significados da linguagem. Nesse sentido, se estabelece uma leitura correta que implanta uma determinada mensagem ideológica e hegemônica na consciência do leitor, mediante um processo que consiste na tentativa de imposição de um fechamento

¹⁷ Intitulada “Foucault arqueólogo: saber e verdade, história e discurso”.

¹⁸ Kincheloe e McLaren (2006, p. 289) descrevem a dinâmica e fundamentação do que ocorre no que se denominam círculo hermenêutico crítico. Segundo eles, entrar em contato com outras formas pode modificar – questão da consciência. Com base em Dewey (praticismo) afirmam que os indivíduos adotam os valores e as perspectivas de seus grupos sociais de forma que esses fatores acabam influenciando suas visões de mundo. Esta noção se relaciona com a perspectiva bakhtiniana que entende que se aprende da boca de outros.

discursivo. Frente a essa perspectiva, Giroux e McLaren (1994, p. 148) consideram que o trabalho dos educadores críticos consiste no seguinte:

Para entender e interrogar os múltiplos e variados significados que compõem os discursos da voz do estudante as linguagens polifônicas que os seus alunos trazem para as escolas, os educadores radicais precisam valorizar e iluminar-las e absorver-las criticamente, no sentido bakhtiniano¹⁹.

Desta maneira de conceber a relação entre discurso, sujeito e poder – perspectiva crítica –, sublinha-se o entendimento do poder como algo negativo, que distorce, reprime, massifica. Apple, Au e Gandin (2011, p. 19 e 20) sugerem uma compreensão mais “robusta²⁰” da pedagogia crítica, e situam a segunda metade dos anos 70 como um período fundamental para o desenvolvimento de análises da educação, em especial aquelas que focavam na relação entre as escolas e a reprodução social e cultural, interessadas em analisar os modos pelos quais as hierarquias de poder operavam na educação. Com base numa série de estudos sobre novos direcionamentos teórico-conceituais que superassem as perspectivas reprodutivistas, esses mesmos autores propõem que os educadores críticos sejam menos redutores em seus pressupostos; da mesma forma, apontam para a necessidade de novos posicionamentos, mais abertos às nuances e às transformações no tecido social. Reconhecem (p. 20) o aporte realizado pelas compreensões marxistas e neomarxistas, bem como pelas teorias feministas e antirracistas, e enfatizam que essas teorizações continuam sendo colocadas sob um exame sério, no que se refere ao tratamento dado ao poder. Neste sentido, consideram

¹⁹ Faraco (2006, p.81) explica que, para Bakhtin, o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e interações sociolinguísticas, vai se constituindo discursivamente. Como a realidade linguística-social é heterogênea, o sujeito absorve muitas vozes e sendo assim, ele não é entendido como “um ente verbalmente uno, “mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrechoques”. Neste processo de construção sociolinguística do sujeito, as vozes funcionam de diferentes modos, sendo que algumas funcionam como de autoridade e outras como internamente persuasivas. A palavra de autoridade é aquela que nos interpela, nos cobra reconhecimento e adesão incondicional. Trata-se de uma palavra que se apresenta como uma massa compacta, encapsulada, centrípeta, impermeável, resistente a bivocalizações. A internamente persuasiva, por outro lado, é aquela que aparece como uma entre muitas. Transita nas fronteiras, é centrífuga, é permeável às bivocalizações e hibridizações, abre-se continuamente para a mudança. O embate e as inter-relações dialógicas dessas duas categorias do discurso são determinantes da história da consciência ideológica individual. “Quanto mais as vozes forem funcionalmente de autoridade para o sujeito, mais monológica será sua consciência; quanto mais internamente persuasiva as vozes, mais galileana será sua consciência” (Ibdem, p. 81). Nosso mundo interior é, em sua essência, sociossemiótico (sem signos, não há consciência) e, por isso heterogêneo, na medida em que a realidade linguístico – social é heterogênea, sendo que sua dinâmica interior decorre da dialogização desta heterogeneidade.

²⁰ Para Apple, Au e Gandin (2011, p. 14) uma compreensão mais robusta da pedagogia crítica envolve uma reconstrução minuciosa daquilo que a educação é ou para que serve, o modo como deve ser executada, o que se deve ensinar e quem deve ser capacitado a envolver-se em tal processo.

que o poder, quando assumido como algo produtivo e não somente reprodutivo, torna a pedagogia crítica um terreno de debate e conflito. Nas palavras dos autores:

Um enfoque sobre a indeterminação, sobre a capilarização do poder, sobre o poder como algo produtor e não apenas reprodutivo, sobre a identidade e sobre sua “constituição” discursiva, em geral baseado em *insights* foucaultianos, fez da pedagogia crítica um terreno de ricos debates e conflitos. Mas também deu a ela uma vitalidade que faz com que se mantenha viva e em crescimento (APPLE, AU e GANDIN, 2011, p. 20).

Na perspectiva foucaultiana, adotada neste estudo, o poder não é algo negativo, mas algo pelo qual se luta; além disso, o poder é produtivo, no sentido de que produz ações, movimenta-as e, sobretudo, produz maneiras diferentes de ser sujeito. É importante registrar que o objetivo de Foucault não era analisar o fenômeno do poder e nem de elaborar os fundamentos de tal análise, mas o que buscava era criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos.

Silva (1995), ao interrogar-se a respeito do que se produz e do que se reproduz na educação, analisou as deficiências das teorias críticas focalizadas na reprodução. Segundo ele, a falta de uma perspectiva histórica nos faz esquecer o quanto estamos conformados, limitados e determinados em nossas ações educativas e pedagógicas, por elementos pertencentes à definição da educação institucionalizada. Como recomendação, enfatizou a necessidade de tomarmos distância da tradição, para nos aproximarmos de uma análise histórica, no sentido de entender a educação desde a sua constituição. Complementando esta ideia, Fischer (2011) comenta que Foucault nos oferece, desde o ponto de vista metodológico, uma maneira de pesquisar diferenciada – e que desafia a teoria crítica –, na medida em que se compromete não com ideias e comportamentos, nem com visões de mundo ou ideologias, mas com problematizações e práticas. De acordo com Fischer (Ibid., p. 221):

(...) o autor ensina aos pesquisadores um modo de investigar não o que está por trás dos textos e documentos, nem o que se queria dizer com aquilo, mas sim descrever quais são as condições de existência de um determinado discurso, enunciado ou conjunto de enunciados. Suspendendo continuidades, acolhendo cada momento do discurso e tratando-o no jogo de relações em que está imerso, é possível levantar um conjunto de enunciados efetivos, em sua singularidade de acontecimentos raros, dispersos e dispersivos e indagar:

afinal, por que essa singularidade acontece ali, naquele lugar, e não em outras condições?

O objetivo do trabalho era continuar desenvolvendo uma atitude crítica, sem esquecer a importância de se adotar uma perspectiva histórica, e especialmente trabalhar numa perspectiva de análise que considera o poder como produtivo. Isso me permitiu descrever as diferentes posições e funções de sujeito que o enunciado pode implicar, possibilitando evidenciar o que se produzia como subjetividade. Frente a essas considerações, optei por um tipo de análise que Machado (2008, p. xiii) denomina como análise ascendente e que “estuda o poder não como uma dominação global e centralizada que se pluraliza, se difunde e repercute em outros setores da vida social de modo homogêneo, mas como tendo existência própria e formas específicas ao nível mais elementar”. Além disso, o autor sinaliza que:

(...) o fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber (Ibid., p. 199).

Imbuída das inquietações que se instalaram neste percurso, destaco as considerações de Foucault (1979, p. 6-7), quando se refere à constituição do sujeito na trama histórica, sem remetê-lo ao sujeito constituinte:

É isto que eu chamaria de genealogia, isto é, uma forma de história que de conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc. sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história.

Com relação à ênfase dada à agência do sujeito, e seguindo na mesma linha de Foucault, Rose (2001) distingue sua abordagem daqueles que analisam formas cambiantes de subjetivação ou identidades como consequência de transformações sociais e culturais mais amplas. Esta concepção caracterizada como individualizada e psicologizada do ser humano, emergida no séc. XIX, destaca a biografia individual e fornece a base para crenças nas políticas que colocam a ênfase em direitos, escolhas e liberdades individuais (criaturas de liberdade, ser de auto-realização). Contrapondo-se ao que caracteriza como perspectiva individualista, Rose (2001, p. 34) tenciona a maneira de fazer a história da vida privada, mediante uma abordagem que denomina “genealogia da subjetivação”, cuja importância está em não pretender escrever a história

das mudanças das ideias sobre as pessoas (transformação de mentalidades), onde a psicologia desempenha um papel fundamental, e sim descrever como determinadas épocas produziram humanos com diferentes características psicológicas. Sua preocupação é com as práticas pelas quais as pessoas são compreendidas e pelas quais se age sobre elas. Segundo ele, relações cambiantes de subjetivação não podem ser estabelecidas por uma operação de derivação ou de interpretação de outras formas culturais ou sociais, na medida em que isso significaria pressupor a continuidade dos seres humanos como sujeitos da história, como seres essencialmente equipados para atribuir sentido à sua experiência.

(...) as formas como os seres humanos atribuem sentido à experiência tem sua própria história. Dispositivos de produção de sentido não são produzidos pela experiência; eles produzem a experiência. A subjetivação tem sua própria história (ROSE, 2001, p. 36).

1.1.5. Os deslocamentos realizados

As problematizações desenvolvidas no percurso desta investigação me levaram a reconsiderar alguns aspectos já formulados. Em primeiro lugar, a perspectiva inicial do trabalho não levava em conta a instauração do Programa, na qual instalaram-se outros discursos²¹, para além daqueles que já existiam. A partir dessa constatação, percebeu-se a necessidade da realização de uma análise que concebesse uma relação diferente entre o discurso, o sujeito e o poder: três eixos inseparáveis, na perspectiva foucautiana. Além disso, foi também indispensável considerar a dinâmica destinada à produção de novos significados, situação que remete à advertência de Foucault (1995): para ele, enquanto o sujeito humano é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas.

A utilização das concepções foucaultianas, para analisar a produção e a transformação dos discursos, implica na formulação de uma pergunta anterior ao que

²¹ Conjunto de enunciados, que emergem do não discursivo e circulam como “verdades” no espaço social. Enunciado aqui é definido como função de realização da performance verbal (desempenho da função enunciativa); ou seja, trata-se de uma função que consiste em fazer com que alguma coisa seja dita ou feita de certo modo num certo momento e num dado campo discursivo (FOUCAULT, 2009, p. 232).

havia sido formulado num primeiro momento. De uma ideia que buscava identificar os efeitos pedagógicos no atuar dos professores, mediante identificação de inovações, entendidas como rupturas, passei a indagar sobre o que se produz a partir da instauração do Programa e como operam os enunciados nele divulgados. Com isso, questionei sobre que efeitos de verdade se produzem nas práticas mínimas, nas enunciações, nos modos de ser sujeito. Indagar sobre como se produzem e se transformam os diferentes modos de ser sujeito, concebendo os enunciados em sua função de existência, consiste em pensar a noção de prática discursiva, segundo a qual se produzem condições de exercício da função enunciativa. De acordo com Foucault (2009), a noção de prática discursiva tem a ver com a idéia de que falar é *fazer* alguma coisa.

Metodologicamente, percebi que apenas revisar possibilidades de rupturas mediante a identificação de práticas inovadoras, e relacioná-las com os efeitos pedagógicos, me impedia de perceber algo anterior, que se refere a como se instaura o “discurso” com a instalação do Programa. O que produz a instauração do Programa como efeito de verdade? Como operam os enunciados nele implicados? Que efeitos eles produzem nas práticas mínimas, nas enunciações, nos modos de ser sujeito?

Diante dessas considerações, evidenciou-se a necessidade de reconsiderar a problemática, desde uma perspectiva das produções. O deslocamento que realizei implica em alterações no tipo de pesquisa. Aqui reforço algo já enfatizado por Fischer (2011), quando a pesquisadora fala da estreita vinculação entre o teórico e o metodológico e entre a teoria e a prática. Então, mais que investigar sobre o que pensam os docentes a respeito da atuação no ensino universitário, ou de como tornar-se professor um profissional de ensino (identificando possíveis mudanças e inovações resultantes de uma perspectiva de sujeito individual, autônomo, responsável de seu destino soberano), optei por uma análise ascendente, desde e a partir das práticas discursivas, buscando descrever os modos de os professores se tornarem “sujeitos” das verdades enunciadas pelo Programa. Procurei, também, analisar como se produzem e se transformam as enunciações em seus depoimentos e nos materiais por eles produzidos.

1.2 Hipótese e objetivos

A hipótese desta Tese é que a instauração de um Programa que busca a produção de novos significados sobre ser docente, destinado à formação pedagógica do professor universitário, opera na constituição de sujeitos e nas subjetividades docentes, em direção ao que significa tornar-se (e ser) professor. Nesse sentido, trabalho com a ideia de que, nesse Programa, se produzem e circulam discursos (complexos, heterogêneos, impuros, não transparentes) que lutam (já que o poder é relacional) por imposições de sentidos, dentro do campo pedagógico. Isso pode ser evidenciado nas multiplicidades de enunciações e modos de ser sujeito, as quais emergem dos diferentes campos discursivos em jogo no Programa.

1.2.1 Objetivo geral do estudo

O objetivo desta Pesquisa é descrever os modos de ser sujeito que se produzem com a instauração de um Programa que busca a produção de novos significados sobre a docência. Desde diferentes campos discursivos, emergem subjetividades que são analisadas mediante a identificação das regras que as regulam, vinculando-as a diferentes formações discursivas, que determinam o que pode ser dito dentro de um certo campo de saber.

1.2.2 Questões e desdobramentos

Desmembrando a hipótese desta Pesquisa em seus elementos principais, é possível anunciar como se fará o trabalho sobre o material empírico. A hipótese aqui formulada supõe que:

a) O Programa produz e faz circular discursos, que põem em funcionamento enunciados. Neste sentido, a pergunta que se impõe é: Como operam os enunciados? De que discursos se tornam sujeitos? Que efeitos de verdade se produzem nas práticas discursivas, nas enunciações, nos modos de ser sujeito?

b) As regras que regulam os diferentes modos de ser sujeito emergem desde diferentes formações discursivas, regulam as enunciações e determinam o que pode ser dito dentro de um campo discursivo, com implicações na constituição de diferentes modos de ser sujeito. Diante disso, indaga-se sobre as regras que regulam os diferentes modos de ser sujeito e como estas se relacionam com as regularidades que emergem das formações discursivas, as quais determinam o que pode ser dito dentro de um determinado campo discursivo.

c) Desde diferentes campos discursivos, emergem modos de ser sujeito, que evidenciam discursos em luta por imposição de sentido, remetendo a um questionamento sobre as forças envolvidas nos embates que se produzem e a relação que estabelecem com os diferentes campos discursivos articulados ao campo mais amplo da educação.

Capítulo 2

Discurso e sujeito em Foucault

Neste capítulo apresento e analiso noções fundamentais da teoria de discursos de Foucault, que orientam este trabalho. São elas: discurso como prática, função enunciativa, heterogeneidade discursiva e regularidade. Trata-se de mostrar, mediante esta exploração conceitual, a estreita vinculação que se estabelece entre discurso como prática e a produção de diferentes modos de ser sujeito. Permeando as apresentações, emerge uma maneira não soberana de conceber o sujeito do discurso e o poder relacional, que se mantém no decorrer das análises. Como uma forma de facilitar a exposição destes conceitos e relações, lanço mão de exemplos retirados tanto da literatura como da própria pesquisa²².

2.1. Discurso como prática

Antes de entrar em definições sobre o discurso, que são muitas e irão emergindo no decorrer do texto, inicia-se com as considerações realizadas por Larrosa (1999), sobre a linguagem. O autor explora sua constituição pela superposição de duas imagens: uma referencial, em que as palavras são essencialmente nomes que representam as coisas, e uma expressiva, que considera a linguagem como veículo para a exteriorização de estados subjetivos: “algo assim como um canal para extrair para fora, elaborar e tornar públicos certos conteúdos interiores” (Ibid., p.63). Na referencial, a linguagem copia a realidade e na expressiva exterioriza o interior: “*ex-premere* significa algo assim como apertar para fora, trazer para fora, empurrar algo para fora, exteriorizá-lo e, assim, mostrá-lo ou torná-lo manifesto” (Ibid., p.64). A expressão seria algo assim como a externalização de estados e intenções internas ou subjetivas. O discurso expressivo seria

²² Utilizarei exemplos dos projetos analisados, identificando-os da seguinte forma: a letra “P” associada a um número para referir-me aos projetos; por exemplo, P1, P2, P3 e, no caso dos professores, utilizei códigos, que incluía letra inicial do nome e número, que foram estabelecidos a partir de uma colocação em ordem alfabética, exemplo: A1, B3, D4.

aquele que oferece a subjetividade do sujeito, sendo que esta seria entendida como o significado do discurso, aquele prévio ao discurso e expressado e exteriorizado por este.

Na concepção foucaultiana, segundo Larrosa (1999), não se considera o discurso como representativo ou expressivo, mas como um mecanismo autônomo que, funcionando no interior de um dispositivo, constitui tanto o representado e o expressado quanto o sujeito mesmo, como capaz de representação ou expressão. Com relação à autonomia do discurso, o autor tece algumas considerações com relação a este tema, como veremos a seguir.

Em primeiro lugar, refere-se à instrução metodológica, de analisá-lo em si mesmo, considerando que o discurso tem sua própria regra. Frente a isso, o enunciado se relaciona com outros enunciados e não se admite nenhuma soberania exterior a si mesmo, nem a de um mundo de coisas da qual seria uma representação secundária e nem a de um sujeito que seria sua fonte ou origem: “o discurso é condição de possibilidade tanto do mundo das coisas, quanto da constituição de um falante singular ou de uma comunidade de falantes” (LARROSA, 1999, p. 66).

Em segundo lugar, chama atenção para a contingência de qualquer distinção entre linguagem referencial e imaginativa ou entre linguagem representativa ou mascaradora. Segundo ele, tais distinções, na perspectiva foucautiana, são internas ao discurso, variáveis do discurso e, como tais, têm uma história, que depende essencialmente da história da verdade, do surgimento e da consolidação de determinados jogos de verdade.

Não se trata, então, de diferenciar o que há de verdadeiro, de fictício ou de ideológico no discurso, mas de determinar as regras discursivas nas quais se estabelece o que é verdadeiro, o que é fictício ou o que é ideológico (Ibid., p. 67).

E, por último, destaca que o funcionamento do discurso é inseparável dos dispositivos materiais nos quais se produz, da estrutura e do funcionamento das práticas sociais nas quais se fala e se faz falar, e nas quais se fazem coisas com o que se diz e se faz dizer. Frente a essas considerações, Larrosa (*Ibid.*) considera que participar de práticas pedagógicas de aprendizagem da língua não remete a dizer que uma pessoa

aprende meios de expressão de si mesma. O que ocorre é que, ao aprender a gramática para a auto-expressão, a pessoa constitui-se ao mesmo tempo como o sujeito que fala e como alguém que exercita uma experiência de si. Não se trata de que a experiência de si se expresse pela linguagem, mas que o discurso mesmo constitui-se num operador que constitui ou modifica, tanto o sujeito quanto o objeto da enunciação.

É inserindo-se no discurso, aprendendo as regras de sua gramática, de seu vocabulário e de sua sintaxe, participando dessas práticas de descrição e de redescricao, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade (LARROSA, 1999, p. 68).

Das considerações realizadas pelo autor, o que se destaca, em função da continuidade do texto, é a noção de discurso como um operador que constitui ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto da enunciação. No item a seguir, explora-se a relação que se estabelece entre discurso e saber verdadeiro.

2.1.1 Relação com o saber verdadeiro

O discursivo, entendido como algo que se constitui, que produz saberes e se transforma em função de determinadas regras de formação, pertencentes a uma formação discursiva, constitui-se a partir de determinados enunciados, que circulam no social com *status* de verdade. Com isso, pode-se afirmar que a função de existência dos enunciados, caracterizada como uma força que rege as performances verbais ao possibilitar que determinadas coisas sejam ditas (poder produtivo), mantém um vínculo estreito como o “saber verdadeiro”.

Tomo um exemplo retirado da pesquisa, que foi escolhido por duas razões principais: a primeira, por introduzir a noção de discurso como um bem pelo qual se luta, estabelecendo relação com a verdade. Em segundo, porque caracteriza uma situação de discurso secundário²³, discurso que fala de outros discursos, permitindo estabelecer diferença com o discurso primário.

²³ Foucault (2009, p. 51) caracteriza as relações primárias e secundárias e como elas se relacionam com as discursivas. As primárias são relações que, independentemente de qualquer discurso ou de qualquer objeto de discurso, podem ser descritas entre instituições, técnicas, formas sociais. As secundárias podem ser formuladas no próprio discurso e, nesse sentido, Foucault (2009, p. 51) exemplifica com o que os psiquiatras do século XIX **puderam dizer sobre** as relações entre a família e a criminalidade, o que, segundo ele, não reproduz o jogo das dependências reais e tampouco o das relações que tornam possíveis

Numa publicação que analisava as avaliações realizadas pelos professores ao finalizar as atividades do módulo pedagógico referentes à edição 2003- 2004, Bordas (2005) registra que, para os participantes, os temas teriam ficado muito dispersos e vagos, sem entrar mais fundo nas questões filosóficas e epistemológicas da área da educação, o que, como disseram alguns deles, era sua expectativa. Em função dessas observações, conclui que estas questões deveriam ser examinadas nas edições futuras:

(...) entretanto, desde já se consideraria como um testemunho importante a respeito da concepção de formação pedagógica que trazem e esperam encontrar os professores universitários, que vai além das famosas “receitas” de como ensinar bem (grifo meu) (Ibid., p. 13).

Ao assumir a necessidade de entrar mais fundo nas questões filosóficas e epistemológicas da área da educação, como um “testemunho importante”, em detrimento daquelas que enfatizam a demanda por receitas de como ensinar bem, constantemente rebatida pela equipe do Programa²⁴, constata-se, em primeiro lugar, a presença de dois discursos em luta: um que fala nas questões filosóficas e outro nas receitas.

Percebe-se assim que, na medida em que as considerações realizadas por alguns professores sintonizam com os objetivos do programa, esses discursos entram “na ordem do discurso”, cumprem uma função enunciativa e são assumidos como um “testemunho importante”. De acordo com o exemplo, conceber o “filosófico” como um

e sustentam os objetos do discurso psiquiátrico. Sobre as discursivas, enfatiza que não são internas ao discurso, na medida em que não ligam entre si os conceitos ou as palavras, não estabelecem entre as frases ou as proposições uma arquitetura dedutiva ou retórica. Também não são exteriores, considerando que não o limitam ou lhe impõem certas formas, ou o forçam, em determinadas circunstâncias, a enunciar certas coisas. “Elas estão, de alguma maneira, no limite do discurso: oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou tais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc.” (FOUCAULT, 2009, p. 51). Essas relações caracterizam o próprio discurso enquanto prática.

²⁴ Para ilustrar, apresento extrato de um ofício elaborado pela diretora da Faculdade de Educação, destinado aos professores, que entre outras coisas, fazia referência à questão das receitas e técnicas de ensino. “Em relação às indicações bibliográficas e lembrando algumas manifestações de colegas participantes, quando da avaliação do Módulo II, reitero que os colegas perceberão também nas leituras indicadas que não caberia aos docentes da Faculdade de Educação, no curto espaço de tempo do Módulo II, apresentar-lhes “receitas” de “técnicas de ensino”, mas somente alertá-los para aspectos críticos do ensino universitário de graduação, que não se resolvem com a aplicação descontextualizada de “técnicas”, e tentar mostrar-lhes novas possibilidades de compreender os significados de ensinar e aprender na universidade e para as exigências de busca de possíveis aperfeiçoamentos da docência que daí decorrem”. (OFÍCIO CIRCULAR, com data de 22 de abril de 2005)

testemunho importante, em detrimento das “receitas”, remete a outro aspecto explicitado por Foucault (2009), quando se refere ao discurso como um bem. Segundo o autor, o discurso é um “bem”:

[...] um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas ‘aplicações práticas’) a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política (Ibid., p. 136-137).

As observações realizadas por alguns professores referentes à demanda por modelos, receitas – e contra o que se lutava no Programa – permitem o exercício de relacionar verdade, saber e poder. Veyne (2008, p. 36) nos ajuda a pensar nessa complexa relação, quando fala das articulações mútuas entre saber-poder e verdade, destacando que o saber é frequentemente utilizado pelo poder, que muitas vezes lhe presta auxílio.

Evidentemente, não se trata de erigir o Saber e o Poder numa espécie de casal infernal, mas antes de precisar, em cada caso, quais foram as suas relações e, antes de mais, se as tiveram, e por que vias. Quando se relacionam, efetivamente, encontram-se num mesmo dispositivo onde se entrelaçam, sendo o poder sábio na sua área, o que confere poder a certos saberes.

Sobre a relação que se estabelece entre saber e verdade, toma-se outro exemplo, agora retirado da literatura: Varela (1999) realiza um estudo que o situa em dois momentos históricos: começo da modernidade e Ilustração. Em linhas gerais, o que mostra a autora é que, em função da necessidade de uma nova concepção de infância, que começava a ser aceita, instaurou-se um processo de pedagogização do conhecimento. Com isso, em países católicos, especialmente nos colégios dos jesuítas, necessitava-se delinear, pôr em ação novas formas de educação, o que implicava controlar os saberes que iam ser transmitidos, organizando-os de tal forma que se adequassem a determinadas necessidades. Os saberes foram selecionados e organizados em diferentes níveis e programas, ao mesmo tempo em que foram submetidos à censura, em função de seu caráter moral. Com esse exemplo, rapidamente referido, o que se pretende mostrar é que, em função da necessidade de uma nova concepção da infância, instaurou um processo de censura em diferentes âmbitos, que suprimiu determinados enunciados, os quais passaram a ser apresentados “convenientemente”, com a finalidade de “evitar que qualquer perigo moral se aproximasse das tenras mentes dos colegiais” (VARELA, 1999, p. 88). Evidencia-se assim que a função de existência dos enunciados,

ao facilitar o aparecimento e o fortalecimento de determinadas práticas, mantém um vínculo estreito como o “saber verdadeiro”.

Desta condição de “verdade histórica” emerge um conceito de discurso, entre tantos explicitados por Foucault, que Veyne (2008, p. 12) qualifica como algo bastante simples e que define assim: “é a descrição mais precisa, a mais cerrada de uma formação histórica na sua nudez, é o pôr em dia da sua última diferença individual”.

2.2 A função enunciativa

A função produtiva dos enunciados remete ao conceito de prática discursiva, que, para Foucault (2009), não se confunde com a operação expressiva pela qual se formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada em um sistema de inferência, e tampouco com a competência de um sujeito para formular frases gramaticais. A prática discursiva, segundo Foucault (2009, p. 136-137),

(...) refere-se ao conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa.

Estabelecer relação entre prática discursiva com as condições de exercício da função enunciativa implica uma determinada forma de conceber o discurso, que, para Foucault (Ibid., p. 55), consiste em:

[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar as coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala. É esse “mais” que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (grifo do autor).

Tomo aqui como exemplo o fragmento de discurso retirado do P.7, em que emerge a seguinte preocupação: “Como vencer o programa (a velha preocupação) e, ao mesmo tempo incentivar uma postura mais ativa dos (as) alunos (as)?”A7. A pergunta

que se impõe frente a essa situação é: como ele é incitado a tornar-se sujeito desse discurso (enunciado), “postura mais ativa”, ou nele se reconhecer?

É aí que tomamos de Foucault (2009) suas considerações sobre a tarefa do arqueologista, que consiste no seguinte: considerar que o enunciado se refere a certas formulações pertencentes a uma formação discursiva – algo que circula no social, com *status* de verdade, cuja função básica é permitir que alguma coisa venha a ser dita, sob forma de enunciação, proposição ou de um ato de fala – implica relacioná-lo a sua função de existência, que pertence exclusivamente aos signos e, a partir da qual, se pode decidir se fazem sentido ou não. O enunciado é o que faz com que existam de um modo singular, conjunto de símbolos, e que se atualizem regras e formas. Se considerarmos os exemplos anteriores, podemos verificar que, tanto no caso de nova concepção de docência como na da infância, é necessário que regras e formas sejam atualizadas, “adequadas” aos novos modos de nomear e “saber” sobre docência ou infância.

Assumir o enunciado como função que se exerce remete a um interrogante sobre regulação que está sendo exercida para que algo seja dito. Para Foucault (2009), de forma resumida, as condições para que uma sequência de elementos linguísticos possa ser considerada e analisada como um enunciado em sua função enunciativa são as seguintes:

a) Uma série de signos se tornará enunciado com a condição de que se tenha com a “outra coisa”, uma relação específica que se refira a ela mesma e não a sua causa e nem a seus elementos. O problema não está na causa ou na origem, mas na relação singular que se estabelece desde que seja enunciada, emergindo a seguinte pergunta: Como definir a relação singular que caracteriza o enunciado?

Em oposição ao nível gramatical e ao nível lógico, o nível enunciativo se caracteriza pelo referencial do enunciado, que está constituído de leis de possibilidades e de regras de existência. Ele forma o lugar, a condição e o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados de coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de

aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido e, à proposição, seu valor de verdade.

(...) a descrição do nível enunciativo não pode ser feita nem por uma análise formal, nem por uma investigação semântica, nem por uma verificação, mas pela análise das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação, em que ele mesmo faz aparecer as diferenças (FOUCAULT, 2009, p. 103).

b) O sujeito do enunciado é uma função determinada, mas não forçosamente a mesma de um enunciado ao outro. Sendo uma função vazia, pode ser exercida por indivíduos diferentes. Um único e mesmo indivíduo pode ocupar alternadamente, em uma série de enunciados, diferentes posições e assumir o papel de diferentes sujeitos. O enunciado mantém uma relação determinada com o sujeito, que deve ser isolada. Mas esse lugar, entendido como uma dimensão que caracteriza enquanto enunciado, constitui um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa:

(...) a posição do enunciante nem sempre é idêntica quando se trata de afirmar uma proposição verdadeira e tampouco é a mesma quando se trata de efetuar uma operação no próprio enunciado, não sendo necessário “conceber o sujeito do enunciado como idêntico ao autor da formulação, nem substancialmente, nem funcionalmente (Ibid., p. 107).

c) A função enunciativa não pode se exercer sem a existência de um domínio associado. Um enunciado sempre tem margens povoadas por outros enunciados, e essas margens se distinguem do que se entende por contexto (real ou verbal) na medida em que o tornam possível.

Deleuze (2005) também considerar que os enunciado têm suas margens povoadas por outros enunciados, quando o filósofo, tratando de Foucault, explica que nenhum enunciado é neutro e puro, na medida em que está sendo tocado por outros discursos, dentro do campo maior. Neste sentido, o autor refere-se aos espaços a distinguir em torno de um enunciado, especificando-os como espaço colateral, correlativo ou complementar²⁵. Para Deleuze (Ibid., p.17), a questão de saber se é o

²⁵ De forma resumida, Deleuze (2005, p. 16 – 21) define estes espaços assim:

- *Espaço colateral, associado ou adjacente*: formado por outros enunciados que fazem parte do mesmo grupo. Considerando que não há espaço homogêneo indiferente aos enunciados e nem enunciados sem localização, espaço e grupo se confundem ao nível das regras de formação, que são transversais.
- *Espaço correlativo*: trata-se da relação do enunciado com seus sujeitos, seus objetos e seus conceitos. Sobre a relação com os sujeitos, o enunciado distingue-se da maneira como são concebidos nas frases, palavras e proposições. Por exemplo, nas frases remete a sujeitos de enunciação, que têm o poder de começar o discurso. Trata-se do EU. A frase é analisada desde um duplo ponto de vista: da constante

espaço que define o grupo ou se o grupo de enunciados que define o espaço tem pouco interesse. Ele nos explica nessa mesma passagem que não há espaço homogêneo indiferente aos enunciados, nem enunciados sem localização, uma vez que os dois se confundem no nível de regras de formação, não se deixando reduzir a axiomas e nem a um contexto.

No que se refere ao espaço complementar definido por Deleuze (Ibid.), trago outra situação da pesquisa: revisando os projetos apresentados pelos professores, foi possível constatar uma preocupação em adequar o ensino às Diretrizes Curriculares do MEC, e com isso mostrar-se em sintonia com os delineamentos do Programa²⁶. Exemplifico com as noções referidas à prática: “necessidade de um conhecimento maior e mais prático” (Projeto 15), e às referidas ao “aprender a aprender”, no Projeto 19, ambos fundamentados na necessidade de adequação às novas Diretrizes.

Machado (1981) diz que o ponto importante da análise arqueológica, entendida como descrição dos enunciados, é não fechar-se no interior do próprio discurso. Pelo contrário, importante é articular o acontecimento discursivo com o acontecimento não discursivo, as formações discursivas com as não discursivas. A análise, segundo ele,

intrínseca e das variáveis extrínsecas. Com o enunciado ocorre o contrário: ele não remete a uma forma única, mas a posições intrínsecas muito variáveis, que fazem parte do próprio enunciado. Função derivada da primitiva. Então, um enunciado pode ter varias posições, vários lugares de sujeito. Mas todas essas posições não são aspectos de um EU primordial, do qual o enunciado derivaria. Nessa categoria estão os modos de uma “não-pessoa”, de um “ELE” ou de um “SE”, “ELE diz”. “Diz-se”, que se especifica segundo a família de enunciados. A mesma análise referida às frases se aplica no caso dos objetos e conceitos.

- *Espaço complementar ou de formações não discursivas* (instituições, acontecimentos políticos, práticas e processos econômicos): uma instituição comporta enunciados; por exemplo, uma constituição, uma carta, um contrato, inscrições e registros. Por outro lado, os enunciados remetem a um meio institucional sem o qual os objetos não poderiam ser formados, e nem o sujeito que fala de tal lugar. Com relação a esta questão Deleuze, (2005, p. 21) faz uma advertência referente à tentativa de estabelecer, entre as formações não discursivas de instituições e as formações discursivas de enunciados, uma espécie de paralelismo vertical ou uma causalidade horizontal, segundo a qual os acontecimentos e instituições determinariam os homens enquanto supostos autores de enunciados (relação secundária de reflexão). A diagonal, na perspectiva de Deleuze, impõe um terceiro caminho: relações discursivas com meios não-discursivos, considerando que constituem o limite, o horizonte determinado, sem o qual tais objetos não poderiam aparecer.

²⁶ Como exemplo, coloco a 10ª edição do programa, que introduziu na documentação do módulo pedagógico, entregue aos alunos, a Resolução N° 32/98 que aprova as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além da resolução também inclui na documentação as proposições apresentadas pelos Pró-Reitores de Graduação das Instituições de Ensino Superior, frente ao tema das diretrizes curriculares, particularmente no que se refere à necessidade de conceber o currículo flexibilizado e outras abordagens do conhecimento. Neste documento especifica linhas caracterizadoras de um Projeto de Universidade Pública resultante da discussão entre Câmara de Graduação, Pró-Reitoria de Graduação, Fórum de Coordenadores de Comissões de Graduação e Fórum das Licenciaturas.

não permanece unicamente do nível do discurso, embora seja esse o seu objeto, aquilo para o qual tudo converge, mas busca estabelecer uma relação com os acontecimentos de outra ordem seja ela técnica, econômica, social ou política.

d) O enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, que o constitui. O papel que desempenha a materialidade do enunciado é importante, na medida em que ele precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data. *Quando esses requisitos se modificam, ele próprio muda de identidade.* (FOUCAULT, 2009, p. 114).

2.2.1 Enunciado e enunciação

Longe de serem síntese de palavras e de coisas, longe de serem composições de frases e de proposições, os enunciados, ao contrário, são anteriores às frases ou às proposições que os supõem implicitamente, são formadores de palavras e de objetos (DELEUZE, 2005, p. 24).

Deleuze enfatiza aqui tanto a função produtora como a não percepção imediata do enunciado, por considerar que oferecem uma imagem rica para introduzir este conceito, central na teoria de discurso de Foucault (2009, p. 126): “Talvez ele seja tão conhecido que se esconde sem cessar; talvez seja como essas transparências familiares que, apesar de nada esconderem em sua espessura não são apresentadas com clareza total”. Tenho presente aqui, portanto, a função de produção e ao mesmo tempo a condição de invisibilidade do enunciado, noções que parecem contradizer-se, constituindo-se, como diz Foucault (*Ibid.*, p. 124), “numa tese difícil de sustentar”. Mas que, a meu ver, são conceitos que me auxiliam muito na análise que empreendo nesta Tese.

Em seu modo de ser singular, o enunciado segundo Foucault não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem. Trata-se de uma função que se exerce verticalmente sobre unidades como as frases, as proposições ou o ato de linguagem. É uma função de existência que pertence exclusivamente aos signos e a partir da qual se pode decidir se fazem sentido ou não. O enunciado é o que permite que grupamentos unitários de signos existam de um modo singular (cfe. FOUCAULT, 2009).

Ao exercer sua função enunciativa (fazer com que algo seja dito ou feito), o enunciado materializa-se se em enunciações que o validam. Quanto mais o enunciado é multiplicado (enunciações múltiplas, heterogeneidade enunciativa), mais forte ele é (*status* do enunciado). Assim, o enunciado de um discurso sempre tem a ver com uma enunciação, foi afirmado. É a partir desta materialidade que se descreve o enunciado.

Referir-se a esta materialidade requer um esclarecimento com relação às enunciações, como ocorrências múltiplas, repetições, transcrições. Foucault (2009, p.114) enfatiza que há enunciação cada vez que um conjunto de signos for emitido, e que cada uma dessas articulações tem sua individualidade espacial e temporal: “Duas pessoas podem dizer ao mesmo tempo a mesma coisa; já que são duas, haverá duas enunciações distintas”. Com isso pode-se considerar que “a enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir”.

A partir de seus estudos sobre o discurso clínico, Foucault (2009) descreve como atuou ao constatar disparidades nos tipos de enunciações. Segundo ele, não tentou reduzi-lo fazendo aparecer as estruturas formais, categorias, modos de encadeamento lógico, tipos de raciocínio e indução, formas de análise e síntese, que puderam ser empregados em um discurso; não quis separar a organização racional, que é capaz de dar a enunciados o que comportam em termos de necessidade intrínseca. Valeu-se, sim, da materialidade perceptível dos discursos.

Sobre a função básica e fundamental do enunciado, de permitir que alguma coisa venha a ser dita sob forma de enunciação, proposição ou de um ato de fala, Foucault (Ibid.) interroga sobre a possibilidade de poder falar do enunciado se uma voz não o tivesse enunciado, se uma superfície não registrasse seus signos, se ele não tivesse tomado corpo em um elemento sensível se não tivesse deixado marca. Poderíamos falar de um enunciado como de uma figura ideal e silenciosa? A esta interrogação, ele responde que o enunciado é sempre apresentado através de uma espessura material, de uma materialidade, que em parte o constitui. A materialidade é constitutiva do próprio enunciado, que precisa ter uma substância, um suporte, um lugar e uma data.

Qual é essa materialidade, própria do enunciado, que autoriza certos tipos singulares de repetição? Como se pode falar do mesmo enunciado, em que há distintas enunciações, enquanto devemos falar de vários enunciados nos quais podemos reconhecer formas, estruturas regras de construção, alvos idênticos? O campo de estabilização é o que permite, apesar de todas as diferenças de enunciação, repeti-lo em sua identidade. Mas, segundo Foucault (2009), esse mesmo campo pode também definir um limiar a partir do qual não há mais equivalência, sendo preciso reconhecer o aparecimento de um novo enunciado. A constância do enunciado, a manutenção de sua identidade através dos acontecimentos singulares das enunciações, seus desdobramentos através da identidade das formas, tudo isso é função do campo de utilização no qual ele se encontra inserido.

Quando Foucault (Ibid.) fala na condição de identidade do enunciado, fazendo referência à função do campo de utilização no qual está inserido, diz que o enunciado, em vez de ser uma coisa dita de forma definitiva, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias em que sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, segundo o autor, o enunciado circula, serve, esquiva-se, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade.

Tomo um fragmento de discurso, retirado da própria pesquisa, por dois motivos: em primeiro lugar porque se evidencia uma situação de embate entre dois enunciados e em segundo lugar porque permite que se perceba a questão de que as regras estão na espessura do próprio discurso. O exemplo é o seguinte (P. 34, executado por L8):

Não posso abrir mão de provas escritas por vários motivos. Um deles é que são mais de 20 alunos, e a participação em aula não seria suficiente para que o professor soubesse da evolução individual de cada aluno. Outro motivo é que o resultado nesta disciplina é fundamental para a aceitação dos alunos de Nivelamento no Mestrado, e não há como julgar com precisão a evolução deles sem prova escrita.

Ao posicionar-se frente ao “proposto” via participação, enunciado com *status* de verdade, argumenta com a insuficiência da participação frente à necessidade de julgar

com precisão a evolução dos alunos, L8 assume uma posição discursiva diferente, evidenciando uma situação de embate entre enunciados.

Ao explicitar sua postura com relação à avaliação, torna-se sujeito de outro enunciado, posicionando-se desde outro campo discursivo. Assim, com esse exemplo, evidencia-se, entre outras coisas, o tema da rivalidade nos enunciados, sendo que um deles carrega o status de verdade. Esta situação remete ao que Foucault²⁷ (1970) comenta como sendo o poder de constrangimento de um discurso sobre o outro.

Com este exemplo, caracteriza-se o que se pode denominar de relação discursiva²⁸, na medida em que a regra, neste caso, referida à participação, está na própria espessura do discurso. Lembramos aqui Foucault (2009), quando diz que uma prática discursiva se produz e se exerce em função de algumas regras de formação que têm seu lugar não na “mentalidade” ou na consciência dos indivíduos, mas no próprio discurso: elas se impõem segundo um tipo de anonimato uniforme, a todos os indivíduos que tentam falar desde um campo discursivo.

2.3 A heterogeneidade discursiva

A noção de dispersão do sujeito, dispersão em relação a si mesmo, relaciona-se com a heterogeneidade discursiva. Nos discursos, sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico. Com isso, Foucault afasta-se do espaço em que se relacionam sujeitos individuais (sujeitos da modernidade), optando por uma relação mais ampla, baseada na noção de dispersão do sujeito, que se relaciona com a heterogeneidade discursiva (modos de subjetivação que transformam os seres humanos em sujeitos).

As diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam a sua dispersão. Com isso, renuncia-se à idéia de ver no discurso um fenômeno de expressão, tal qual foi destacado no início

²⁷ FOUCAULT, Michel de. *A Ordem do Discurso*. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970.

²⁸ Dreyfus e Rabinow (1995, p. 70) comentam que, apesar de estar consciente de que as práticas não discursivas desempenham um papel na formação de objetos, Foucault insiste em que o papel principal é desempenhado por aquilo que ele chama de relações discursivas, que são as que se estabelecem entre os atos discursivos utilizados em contextos específicos para realizar certas ações.

deste capítulo, mediante considerações realizadas por Larrosa (1999). O discurso, assim concebido, não é a manifestação de um sujeito que pensa, conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. “É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” (FOUCAULT, 2009, p. 61). Nele buscaremos um campo de regularidade para diversas posições de subjetividade.

A seguir, apresento um exemplo retirado da pesquisa, que permite analisar uma situação de heterogeneidade discursiva. No P. 41, intitulado “Conhecendo o aluno: breve investigação sobre o perfil dos acadêmicos da disciplina de Parasitologia Aplicada à Enfermagem”, a intenção era conhecer aspectos pessoais dos alunos, tendo em vista melhorar as estratégias de ensino-aprendizagem.

Ao revisar a documentação relativa ao projeto, percebe-se que o plano de ensino é entregue junto com a aplicação do questionário. Se considerarmos que, no Programa, a intenção de reconhecer o aluno como portador de conhecimentos, saberes, etc. era para adequar o ensino a sua realidade, tornando a aprendizagem significativa²⁹, entendo que esse fato remete a uma importante interrogação.

Ao mesmo tempo em que tento manter uma perspectiva de análise dos documentos como monumentos [que segundo Foucault (2009) significa não interpretá-los não determinar se dizem a verdade, nem qual é seu valor expressivo, mas sim trabalhá-los em seu interior], com esta premissa retorno ao trabalho e percebo que a ressalva realizada com relação a esse aspecto temporal (o que vem antes ou depois) é a seguinte:

A aplicação do questionário investigatório deve ser feita logo após a apresentação do docente e antes da apresentação da disciplina, para que as informações desta última não influenciem as respostas dos alunos (questões 18 e 19 do questionário³⁰).

²⁹ A noção de aprendizagem significativa relaciona-se com os princípios do construtivismo crítico de Freire, que, segundo Gadotti (1997), refere-se a aprender. Aprende-se quando se **quer** aprender e só se aprende o que é **significativo**, dizem os construtivistas. Paulo Freire também foi um dos criadores do construtivismo, mas do **construtivismo crítico**.

³⁰ Questão 18 – *Para que tu achas que a Parasitologia poderá servir na via profissional?*
Questão 19 – *Quais as tuas expectativas em relação à disciplina de Parasitologia?*

O motivo para que a aplicação do questionário ocorresse antes da apresentação da disciplina difere da perspectiva do Programa, do qual se tornou sujeito inicialmente e que apontava para a utilização das respostas como possibilidade de adequar o plano de trabalho, tornando-o significativo para o aluno. Em documentação entregue aos alunos participantes do Programa, 10ª edição, a coordenação do módulo II esclarece o seguinte:

As ações educativas desenvolvidas nesta Faculdade procuram orientar-se pelo pressuposto de que todo o trabalho docente voltado para o ofício de ensinar é, em qualquer nível ou situação que ocorrer, a permanente construção de um diálogo produtivo entre o professor e seus alunos na busca comum de novos conhecimentos e modos de perceber a realidade, o que supõe atenção às diferenças e flexibilização nos planejamentos. Isto não significa "navegar ao sabor do vento", sem objetivos ou metas, sem algumas prévias definições de princípios e o conhecimento de alguns "*modus operandi*". Trata-se, sim, de visualizar a relação ensino-aprendizagem como uma caminhada que respeita conhecimentos e saberes dos alunos, aos quais deve ser assegurado dizerem sua palavra (Coordenação do Módulo II).

Então, o que se evidencia é que, no projeto em questão (P. 41), o objetivo, ao entregar plano e questionário, era evitar influências, constituindo-se assim em sujeito de um enunciado diferente. Este aspecto remete a Fischer, quando estabelece relação entre a noção de dispersão do sujeito e a heterogeneidade discursiva, que, segundo ela, estão diretamente ligados. Nas palavras da autora,

Nos discursos sempre se fala de algum lugar, o qual não permanece idêntico: falo e, ao mesmo tempo sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém, a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares, há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade (FISCHER, 2001, p. 208).

Com o exemplo dado foi possível perceber o assujeitamento a um determinado enunciado (de conhecer o aluno) que, no Programa, vinculava-se com a prática de flexibilização e adequação no planejamento do ensino às necessidades dos alunos, tendo em vista a produção de aprendizagem significativa. Mas, na medida em que o sujeito se posiciona em uma cena enunciativa diferente, evidencia-se o assujeitamento a outro enunciado:

(...) conduzir o processo de ensino aprendizagem, especialmente no que concerne à abordagem dos diferentes assuntos e à elaboração de trabalhos e

avaliações. Além disso, auxiliou o docente a conhecer os alunos e a lidar com características e dificuldades individuais. (P. 41)

Observa-se assim que, a partir de um enunciado, que aponta na direção de conhecer o aluno, emergem, desde diferentes campos discursivos, diferentes discursos, com diferentes lugares ocupados pelos sujeitos, produzindo-se uma multiplicação de sujeitos e discursos. Com essas considerações, o que se verifica é que se produzem diferenças em dois âmbitos: em função do lugar que se ocupa no campo e em função de onde se obtém o discurso, remetendo à noção de formação discursiva, que se verá mais adiante.

Então, o que se percebe é uma modificação do discurso inicial, produzindo-se uma dispersão com relação a si mesmo. As enunciações, ao serem entendidas como materialidade e como dispersões, não remetem a subjetividades, individualidades psicológicas. Foucault (2009) adverte sobre a necessidade de reconhecer que não é pelo recurso a um sujeito transcendental nem pelo recurso a uma subjetividade psicológica que se deve definir o regime de suas enunciações. As dispersões assim entendidas não remetem a subjetividades psicológicas anteriores, mas a modos de ser sujeito, a processos de subjetivação.

2.3.1 Deslocamentos na concepção de sujeito, modos de subjetivação e poder

Sobre a problemática do sujeito, Foucault³¹ (1971, p. 28) fala de um estreitamento no campo filosófico, uma espécie de deslocamento que o separa da filosofia tradicional. “A filosofia era a maneira de pensar as relações entre o mundo, a história, a biologia, por um lado, e os sujeitos, a existência, a liberdade, por outro lado”. Segundo ele, a interrogação atual do filósofo não é mais saber como tudo isso é pensável, nem como o mundo pode ser vivido, experimentado, atravessado pelo sujeito. “O problema é saber quais as **condições impostas** a um sujeito qualquer para que ele possa se introduzir, funcionar, servir de nó na rede sistemática que nos rodeia” (Ibid., p. 30).

³¹ Refiro-me aqui a uma entrevista realizada por Sérgio Paulo Rouanet³¹ e José Guilherme Merquior (1971), publicada na Revista *Tempo Brasileiro*.

Grifei a expressão “condições impostas” porque ela permite introduzir a discussão sobre o sujeito e o poder, na perspectiva foucaultiana. Em primeiro lugar, é importante esclarecer que o objetivo do trabalho de Foucault, segundo suas próprias palavras, não é o de analisar o fenômeno do poder e nem elaborar os fundamentos de tal análise. Segundo o autor o que busca é criar uma história dos diferentes modos pelos quais os seres humanos se tornam sujeitos, e nesta busca lida com modos de objetivação que transformam os seres humanos em sujeitos. “Parece-me que, enquanto o sujeito humano é colocado em relação de produção e de significação, é igualmente colocado em relação de poder muito complexa” (FOUCAULT, 1995, p. 232).

Foucault (Ibid.) interroga-se não sobre o que é o poder, ou quem o possui e quem não tem, em termos de posse, de opressão e de autoridade (aspectos negativos), mas como ele se exerce ou como funcionam suas capilaridades. Para ele, uma relação de poder é um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros (relação de violência³²), mas que age sobre sua própria ação e se articula sobre dois elementos indispensáveis: que “o outro” (aquele sobre o qual ele se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação, e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. O poder como um instrumento de análise capaz de explicar a produção dos saberes.

O poder opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos;

(...) ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Conceber o lugar do sujeito como vazio, interrogando sobre os discursos dos quais se torna sujeito, é um tema tratado também por Paul Veyne (2008): para ele, o discurso não arrasta a história, é arrastado por ela na companhia de seu inseparável

³² Uma relação de violência age sobre um corpo, sobre as coisas; ela força, ela submete, ela quebra, ela destrói; ela fecha todas as possibilidades; não tem portanto, junto de si, outro pólo senão aquele da passividade e, ao encontrar uma resistência, a única escolha é tentar reduzi-la.

dispositivo. Nesta fala, faz referência a Foucault quando interpelado a responder a uma pergunta frequente: de onde saiu essa determinação pretensamente cega que é o discurso? O que o produz? De onde vêm as mutações misteriosas do discurso através dos séculos? Essas considerações levam a um questionamento de sua soberania, não só do sujeito coletivo da história, mas do próprio sujeito individual. A teoria do discurso está ligada à questão da constituição do sujeito social.

Numa publicação de 1999, Fischer reconstrói a trajetória de Foucault, no que concerne ao modo como o sujeito foi tratado no decorrer de sua obra. Segundo ela, Foucault depositou um olhar profundamente crítico às formas de sujeição do homem, visíveis nos diferentes campos institucionais e nas inúmeras técnicas, procedimentos, estratégias, discursos e arquiteturas construídos historicamente.

Seu olhar, porém, jamais foi benevolente ou paternalista daquele típico que enxerga a verticalidade das relações, a grandeza moral dos oprimidos em contraposição à perversão dos poderosos. Em suas investigações sempre apontou para a ideia de que o poder existe em ato, e de ambos os lados: do lado de quem exerce o poder e do lado daquele sobre o qual o poder é exercido. Em ambos os lados há agente, e há sempre espaço para respostas, reações, efeitos. Enfim, o poder se exerce sobre aquele que é livre. (FISCHER, 1999, p. 45).

Sendo assim, conceber o poder como produtivo, no sentido de que produz saber; relacional (não se estuda o poder, mas relações de poder), que se exerce com sujeitos livres, implica uma determinada maneira de analisar as relações estabelecidas entre o sujeito e o poder. A partir destas considerações, a indagação que emerge é: como se exerce o poder nas lutas estabelecidas por imposição de sentidos no interior dos discursos? Como se produzem as resistências? Como funcionam as capilaridades?

Fischer (Ibid., p. 42) comenta que, para Deleuze, Foucault não só mostrou como os processos de subjetivação se fazem diversos, nas diferentes épocas, produzindo modos de existência e estilos de vida muito próprios; ele afirmou sobretudo que, nos interstícios da dinâmica de poder e saber há um lugar de “intensidades”, uma possibilidade ética e estética de se produzir uma “existência artista”.

Frente às observações até então realizadas sobre o poder, cabe interrogar sobre o que significa ser sujeito, na perspectiva aqui adotada. Para Foucault (1995), há dois

significados para a palavra sujeito, e ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna *sujeito a*. Num primeiro caso aponta a ser sujeito a alguém pelo controle e dependência e no outro, refere-se a estar preso a uma identidade, por uma consciência ou autoconhecimento (conhecimento de si).

Com relação ao sujeito, Fischer (1999) esclarece que falar de sujeito para Foucault é falar de modos de subjetivação. Ao centrar na arqueologia do saber, especifica que o sujeito, nesta obra, ocupa um determinado lugar na ordem do discurso, que ele fala de um lugar e, portanto, não é dono livre dos seus atos discursivos. Fischer esclarece que Foucault, com essas considerações, não está negando que as pessoas, individualmente, possam perceber-se como únicas, indivisas senhoras do seu destino e de seus menores atos.

Com relação a essa temática, nas conclusões da obra *A arqueologia do saber*, Foucault (2009, p. 224-225) discute sobre o que pretendeu quando falou em suspender as referências ao sujeito falante:

(...) se suspendi as referências ao sujeito falante não foi para descobrir leis de construção ou formas que seriam aplicadas da mesma maneira para todos os sujeitos falantes, nem para fazer falar o grande discurso universal que seria comum a todos os homens de uma época. Tratava-se pelo contrário, de mostrar e que consistiam as diferenças, como era possível que homens, no interior de uma mesma prática discursiva, falassem de objetos diferentes, tivessem opiniões opostas, fizessem escolhas contraditórias; tratava-se, também, de mostrar em que as diferentes práticas discursivas se distinguiam umas das outras; em suma, não quis excluir o problema do sujeito; quis definir as posições e as funções que o sujeito podia ocupar na diversidade dos discursos.

O discurso informa sobre a dispersão do sujeito (fazendo distinção com a noção de polifonia já comentada anteriormente) e a sua descontinuidade em relação a si mesmo. Neste sentido, a dependência do discurso com relação ao sujeito constitui uma variável, considerando que, para cada enunciado existem diferentes posicionamentos de sujeito. Foucault fala de sujeito disperso em distintos lugares, que pode ocupar diferentes *status*, papéis, quando profere uma fala, levando-nos a abdicar da ideia de ver no discurso uma síntese originalmente elaborada por apenas um sujeito.

Ao analisar um discurso, não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o

sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque, através dele, outros ditos se dizem. Esse caráter contraditório do sujeito, segundo Fischer (2001), rompe com uma tradição de algumas teorias da linguagem, mas também com concepções que consideram que o eu seria determinado de fora, dominado por outro que o constitui.

2.4 Regularidade e formação discursiva

Para Foucault (2009), mais importante do que a determinação de um objeto, ou caracterização de um tipo de enunciação, ou ainda a forma ou o conteúdo de um conceito, seria estudar e descrever o princípio da multiplicidade e da dispersão de um objeto, de uma enunciação ou de um conceito. Quais as regras que definem essa dispersão e essa multiplicação? Ora, essas regras, que disciplinam objetos, tipos enunciativos, conceitos e temas, caracterizam o discurso como regularidade e delimitam o que Foucault chama de “formação discursiva”. Sobre a formação discursiva, Fischer (1996, p. 106) explica que ela deve ser vista como o “princípio de dispersão e de repartição” dos enunciados, segundo o qual se sabe o que pode e o que deve ser dito, dentro de um determinado campo e de acordo com certa posição que se ocupa nesse campo. A formação discursiva funcionaria como uma matriz de sentido, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, “naturais”.

Descrever enunciados, descrever a função enunciativa de que são portadores, analisar as condições nas quais se exerce essa função, percorrer os diferentes domínios que ela pressupõe e a maneira como se articulam é tentar revelar o que se poderá individualizar como formação discursiva (FOUCAULT, 2009, p. 131).

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, que por sua vez define sua regularidade. Com relação à correlação que se estabelece entre formação discursiva e regras de formação, tomo um exemplo de Foucault (Ibid.), quando fala da impossibilidade de descrever nosso próprio arquivo³³. De acordo com a explicação dada

³³ O arquivo para Foucault (2009, p. 147) é a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. Refere-se ao que faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa, não se inscrevam em uma linearidade sem rupturas e não desapareçam ao simples acaso de acidentes externos, mas que se agrupem em figuras distintas, se componham umas com as outras, segundo relações múltiplas, se mantenham ou se esfumem segundo

por ele, isso se deve ao fato de que é no interior de suas regras que falamos: “É ele que dá o que podemos dizer” (Ibid., p. 148).

A correlação que se expressa em: “ser parte de algo que nos produz ou nos regula” remete às considerações realizadas por Dreyfus e Rabinow (1995) quando estes estudiosos se referem à impossibilidade de organizar o *corpus* da análise por temas ou por objetos, considerando que eles estão determinados, são regulados pela própria formação discursiva da qual fazem parte. Segundo eles (1995, p. 68), Foucault, na arqueologia, compreende que “longe de serem diferenciadas pelos objetos, as formações discursivas produzem o objeto sobre o qual falam”. Com relação a este aspecto pode-se tomar como exemplo da pesquisa o seguinte: o tema da incorporação de atividades de pesquisa no ensino remete a várias utilizações, com diferentes finalidades, podendo ser considerado um tema produzido por diferentes formações discursivas. Assim, vê-se a pesquisa, por alguns docentes, como um método que desenvolve autonomia e pensamento científico nos alunos (P. 43); quando relacionada ao aumento do protagonismo do aluno, com ampliar o espaço discente, como uma forma de participação, assume um caráter de pesquisar conteúdos já estruturados (P7, P.28 e P. 10). Quando a finalidade é superar o caráter teórico, entendido como distante da realidade, utiliza-se atividades de pesquisa para a construção de conteúdos com significação (P. 46). É disso que se trata quando Dreyfus e Rabinow (1995, p. 84) recomendam, a partir de Foucault, manter-se o mais próximo possível dos fenômenos de dispersão e, então, denominar a descrição resultante de “sistema de transformação”. Em outras palavras: a concepção de pesquisa dispersa-se em várias enunciações, referidas a diferentes enunciados do campo pedagógico do ensino superior. E são essas dispersões que nos interessam, nas suas regularidades e nas suas variantes.

Mas é importante ressaltar que o conceito de regularidade enunciativa se relaciona com a noção de algo que regula (regras do campo), com a curva, e não somente com uma questão de quantidade, podendo em alguns casos implicar numa maior frequência. Para Deleuze (2005), a originalidade de Foucault está na maneira pela qual ele determina o *corpus*, não sendo em função de frequências ou de constantes linguísticas e nem por conta de qualidades pessoais dos que falam ou escrevem. Ele não

regularidade específicas. O arquivo é o que define, desde o início, o sistema de enunciabilidade, é o sistema de seu funcionamento.

escolhe as palavras, as frases e as proposições de base segundo a estrutura, nem segundo um sujeito-autor de que emanariam, mas segundo a simples função que exercem num conjunto. No caso do exemplo acima, importa saber (e descrever) que função têm essas variantes dos modos de conceber a pesquisa na prática universitária, pelos docentes desse nível de ensino.

Aprofundaremos esse tópico a seguir, na discussão sobre formação discursiva, que determina o que pode e o que não pode ser dito, dentro de um determinado campo discursivo, funciona como individualização do discurso.

2.4.1 A formação discursiva como a individualização da função enunciativa

Com relação à análise da formação discursiva, Foucault (2009) faz referência aos quatro domínios em que se exerce a função enunciativa, que mantém entre eles uma relação de dependência, na medida em que um depende e define o outro. Neste sentido, interroga sobre o que pode ser definido a partir da análise da formação discursiva, especificando o seguinte:

- o regime geral a que obedecem seus objetos, a forma de dispersão que reparte regularmente aquilo de que falam o sistema de seus referenciais;
- o regime geral ao qual obedecem os diferentes modos de enunciação, a distribuição possível das posições subjetivas e o sistema que os define e prescrevem;
- o regime comum a todos os seus domínios associados, as formas de sucessão, de simultaneidade, de repetição de que todos são suscetíveis, e o sistema que liga, entre si, todos esses campos de coexistência;
- o regime geral a que está submetido o *status* desses enunciados, a maneira pela qual são institucionalizados, recebidos, empregados, reutilizados, combinados entre si, o modo segundo o qual se tornam objetos de apropriação, instrumento para o desejo ou interesse, elementos para uma estratégia.

Ao referir-se ao sistema vertical de dependência, Foucault (2009) explica que os quatro níveis não são independentes uns dos outros, e apresenta argumentos que envolvem escolhas estratégicas, conceitos e modalidades de enunciação. Segundo ele, as escolhas estratégicas não surgem diretamente de uma visão de mundo ou de uma predominância de interesses que pertenceriam a este ou àquele sujeito falante, mas sua possibilidade é determinada por pontos de divergência no jogo dos conceitos. Com relação aos conceitos, enfatiza não serem formados pelas idéias, mas a partir das formas de coexistência entre os enunciados. E, finalmente, quanto às modalidades de enunciação, estas são descritas a partir da posição que o sujeito ocupa em relação ao domínio de objetos de que fala. Desta maneira, conclui que existe um sistema vertical de dependência, na medida em que as posições do sujeito, os tipos de coexistência entre enunciados, e as estratégias discursivas são possíveis sempre e quando autorizadas pelos níveis anteriores.

(...) os níveis não são, pois, livres, uns em relação aos outros, e não se desenvolvem segundo uma autonomia sem limites; da diferenciação primária dos objetos à formação das estratégias discursivas existe toda uma hierarquia de relações (Ibid., p. 81-82).

Sobre a relação de dependência, Machado (1981) esclarece que esta não implica que as análises arqueológicas, que devem definir as regras de formação dos objetos, das enunciações, dos conceitos e estratégias, não possam privilegiar algum dos níveis. Sobre este aspecto comenta que, nos estudos realizados por Foucault, o ponto difícil da análise nem sempre foi o mesmo, e nesse sentido considerou os seguintes exemplos: em *História da Loucura*, o problema maior era a emergência dos objetos e, assim, a análise procurou prioritariamente definir as regras de formação dos objetos para individualizar o discurso sobre a loucura; em *O Nascimento da Clínica*, a questão importante eram as modificações que se efetuaram no discurso médico nos tipos de enunciação. O estudo procurou definir a regularidade que presidia essas modificações. Em *As Palavras e as Coisas*, o estudo privilegiou o estudo das regras de formação dos conceitos que se prestavam melhor à inter-relação de saberes que se pretendia.

Diante das considerações teóricas realizadas que enfatizam fundamentalmente a função produtiva do discurso, remeto-me ao próximo capítulo, cujo objetivo é descrever o Programa, buscando evidenciar como este se constituiu. Recordar-se o que

diz Varela (1999), no estudo referenciado no início deste capítulo, quando afirma, que em função da necessidade de uma nova concepção de infância, instaurou-se um processo, que significou suprimir determinados saberes e enunciados. No caso deste estudo busca-se mostrar como, em função de adesões e tensões que emergiram das relações estabelecidas entre as instancias institucionais envolvidas na concepção e execução do Programa, se promovesse que este se objetivara de uma determinada maneira.

Capítulo 3

O PAAP: Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico

O objetivo deste capítulo é descrever o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógicas (PAAP), tentando dar conta de três aspectos principais: as características de sua criação, a participação da Faculdade de Educação no chamado “módulo pedagógico” e a dinâmica desse importante elemento (o módulo), do ponto de vista institucional e das demandas dos participantes.

Sinteticamente, podemos assim fazer referência a esses três pontos fundamentais do PAAP, para efeito da análise que aqui fazemos:

1. O Programa, segundo Bordas (2005) se situa na área da Pedagogia Universitária³⁴, e não se instaurou imediatamente com estrutura e atribuições definidas. Elas foram se estabelecendo em função de adesões e tensões que emergiram, tanto das relações estabelecidas entre as instâncias institucionais envolvidas na concepção e execução do Programa³⁵, como dentro delas mesmo, promovendo a que se objetivara de uma determinada maneira.

2. No que se refere ao módulo pedagógico, responsabilidade da Faculdade de Educação (e foco de interesse deste trabalho), observa-se que, em função de aspectos administrativos e de orientação teórica e metodológica adotada, produzem-se tensões e adesões, registradas nos movimentos que se produzem entre professores, no interior do Programa.

3. As estratégias e dinâmicas de trabalho adotadas no módulo pedagógico caracterizam-se por projetar-se a cada nova edição; e são motivadas basicamente pela necessidade de se

³⁴ Bordas (s/d, p. 1) caracteriza a Pedagogia Universitária como um espaço transdisciplinar, voltado ao estudo da formação docente para o exercício pedagógico profissional.

³⁵ Pro-Reitoria de Graduação, Faculdade de Educação, e departamentos de origem dos professores participantes.

adequarem às condições institucionais e às necessidades dos participantes, caracterizando seu funcionamento e orientação teórica, e determinando a constituição do módulo pedagógico de uma determinada maneira.

Para esta descrição, foi necessário tomar como base os documentos oficiais, quais sejam: correspondências, portarias, ofício circular; programação e relatórios de atividades³⁶, elaborados pela equipe da FACED, dando conta das atividades realizadas, e também o relatório elaborado pela PROGRAD³⁷, sobre o desenvolvimento do módulo, que estava sob sua responsabilidade. Além desses documentos, também foram analisadas várias publicações sobre o Programa³⁸, entre 2004 e 2006.

3.1 Descrição do Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico

Para iniciar, é importante descrever as iniciativas institucionais pedagógicas anteriores ao Programa que, de certa forma, abrem espaço para a discussão sobre o tema e sobre a necessidade da construção desse Projeto. Considerando que sua estrutura não se estabeleceu, num primeiro momento, com um funcionamento definido, é necessário apresentar as mudanças que foram ocorrendo, bem como os elementos que as impulsionaram. No que se refere ao módulo pedagógico, também penso ser interessante caracterizar seu funcionamento e, ao mesmo tempo, apontar as modificações que foram se produzindo. Finalizo com a descrição das diferentes etapas do PAAP, especialmente na edição 2003-2004, que se constituíram como foco das análises realizadas nesta Tese.

³⁶ *Relatório Final das atividades do módulo II – 8ª edição 1999. Relatório Final das atividades dos módulos II e III – 11ª Edição (2003-2004).*

³⁷ Relatório PROGRAD (Módulo I- ano 1999) – A Universidade Pública.

³⁸ BORDAS, Merion Campos e BAZZO, Vera Lúcia. Relatos de uma experiência de capacitação pedagógica. ANAIS do III Simpósio Internacional de Educação Superior. Faculdade da Serra Gaúcha, Caxias do Sul, 2004, Disponível em CD Rom.

BORDAS, Merion Campos. Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência BORDAS, ANPED/GT 11. Caxambu - Minas Gerais - 2005.

BORDAS, Merion, Campos. Discutindo resultados de investigação exploratória no contexto de um programa de pesquisa sobre o PAAP-UFRGS. In: ANPED SUL – Seminário de pesquisa e educação da Região Sul. UFSM, 2006. CDROM

3.1.1 Experiências anteriores: iniciativas institucionais pedagógicas (UFRGS)

A preocupação institucional com a melhoria da qualidade do ensino de graduação e, conseqüentemente, do desempenho docente, não é recente na UFRGS. Várias iniciativas relativas à pedagogia universitária foram propostas em nível de administração central da Universidade ou a partir de proposições de seus Departamentos e Unidades Acadêmicas. Nesta seção, apresento as propostas anteriores ao PAAP – no período entre 1970 e 1990 -, momento denominado como os “movimentos de fortalecimento da Pedagogia Universitária³⁹”, que se sustentam na preocupação com a formação do professor universitário.

Em 1972, realizou-se na UFRGS o primeiro seminário sobre metodologia do ensino para professores universitários, promovido pela CAPES. O modelo adotado pelo Laboratório de Ensino Superior (LES) caracterizou-se pela ênfase metodológica, fundamentada em proposições técnico-comportamentais, ou seja, aponta para uma tendência tecnicista, cuja preocupação era, principalmente, com o “como fazer?”. Tratava-se de orientar o fazer pedagógico do professor universitário através de “Tarefas Individuais Programadas” que destacavam a importância do planejamento e da organização do ensino. O modelo se completava com disciplinas teóricas e práticas, com destaque para a didática do ensino superior.

O Projeto de Apoio e Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES) foi instalado na UFRGS no ano de 1978. Inicialmente ligado à CAPES, teve como objetivo o desenvolvimento institucional. A partir de 1981, a orientação passa a ser assumida pela SESU/MEC, direcionando-se a repensar a própria instituição, explicitando seu projeto pedagógico. Caracterizava o ensino da graduação como espaço e tempo de formação adequada de profissionais atuantes na transformação da sociedade. O Programa desenvolveu um Serviço de Assessoria Pedagógica junto aos docentes da Universidade, promovendo cursos, seminários, encontros, além de apoio, técnico e financeiro, a projetos que visavam à melhoria do ensino. Como exemplo, destacam-se os experimentos de caráter preliminar e exploratório na área de avaliação do ensino, nos quais foram elaborados dois tipos de

³⁹ Coloco entre aspas a expressão “movimentos de fortalecimento da pedagogia Universitária” para enfatizar a diversidade de instituições e grupos envolvidos que buscavam o fortalecimento desta temática. Como exemplo de esforço de organização desta produção, posso citar a Enciclopédia de Pedagogia Universitária publicada em 2003, que entre outros objetivos buscou registrar de forma mais sistematizada as ações voltadas à melhoria da qualidade no ensino superior, desde diferentes instituições de ensino superior, tanto públicas como privadas.

questionários: um, mais geral, sobre o ensino na disciplina; e outro, específico, sobre o desempenho do professor.

Deve-se registrar, também, o Projeto das Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs) na área das ciências agrárias (agronomia e veterinária). As UAPs espalharam-se nas instituições de educação superior agrícola e tinham como objetivo propiciar condições de aperfeiçoamento didático-pedagógico e melhoria do ensino, na busca de uma formação mais adequada às necessidades do aluno e aos interesses nacionais.

O Programa de melhoria da qualidade do ensino de graduação da UFRGS manteve-se de 1981 a 1984, e buscava a avaliação e a melhoria das várias facetas vinculadas ao ensino superior. Teve como subprogramas: avaliação e melhoria do currículo; melhoria do desempenho docente; melhoria da participação discente e melhoria acadêmica e administrativa. Este programa foi apresentado à comunidade universitária mediante um seminário institucional promovido pela Pró- Reitoria de Graduação (PROGRAD).

A partir de meados da década de 80, vários cursos de pós-graduação da UFRGS passaram a incluir em seus currículos uma disciplina a cargo do PPGEDU, voltada para o desenvolvimento de conteúdos didáticos e pedagógicos. Inicialmente identificada como Metodologia do Ensino Superior, ainda hoje é desenvolvida com a denominação de Teoria e Prática do Ensino Superior (EDP-50).

Em 1994, por Resolução do Conselho de Ensino e Pesquisa (COCEP), instaura-se o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP, foco deste estudo, que será descrito a seguir.

3.1.2 Elementos impulsionadores do Programa

No início dos anos 90, instituições, cujos Pró-Reitores de ensino eram participantes do Fórum de Pró- Reitores de Ensino de Graduação (FORGRAD) assumiram o compromisso de realizar o processo de avaliação institucional⁴⁰ das universidades e, também, propuseram

⁴⁰ No Brasil, na década de 90, surge o Programa de Avaliação Institucional (PAIUB), que objetivava resguardar a autonomia das instituições. Com duração média de dois anos, o PAIUB estabelecia três fases centrais para o processo a ser desenvolvido em cada universidade: avaliação interna da universidade por seus segmentos

programas de melhoria do ensino da graduação. Com o objetivo de avaliação e busca de melhoria para o ensino, foram criados programas de formação pedagógica, apoiados institucionalmente por diferentes instituições, como UNICAMP, UFPel, UFPR, USP, UFMG, UFSC e UFRGS.

No caso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico (PAAP/UFRGS) foi criado em 1994. De caráter institucional e obrigatório, destinado à formação pedagógica dos professores ingressantes, o Programa foi estabelecido com base na Resolução 01/94 do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa (COCEP), desenvolvido pela Pró-Reitoria de Graduação, pela Faculdade de Educação e pelos Departamentos de origem dos professores em estágio probatório⁴¹. O PAAP se mantém ativo até este momento, em que está sendo planejada/executada a versão 2011 (17ª edição). Em termos de abrangência, de acordo com documentos analisados, até 2004 já haviam passado pelo programa, aproximadamente, 300 professores⁴².

No documento intitulado: “Discutindo resultados de investigação exploratória no contexto de um programa de pesquisa sobre o PAAP/UFRGS”, Bordas (2006) estabelece as origens do Programa a partir de três vertentes empíricas: a primeira refere-se a experiências prévias, que já foram comentadas anteriormente. A segunda vertente situa-se na busca de resposta à preocupação com a melhoria da qualidade do ensino na graduação, revelada por muitos professores da Faculdade de Educação, envolvidos com os diferentes cursos de graduação da universidade. Esses professores, segundo a autora, destacavam a importância de

constitutivos, avaliação externa por especialistas das áreas de conhecimento e/ou provedores de informação da comunidade externa e reavaliação, que reúne e discute os resultados das fases anteriores, estabelecendo ações para a melhoria da qualidade dos cursos e restabelecimento do projeto pedagógico e desenvolvimento da instituição. No 1º ciclo avaliativo proposto, o PAIUB dedicou-se ao ensino de graduação, uma vez que a pesquisa e a pós-graduação já eram sistematicamente avaliadas pelo CNPq e CAPES.

⁴¹ Resolução Nº 25/92 – O estágio probatório é uma exigência constitucional (Constituição, art. 41, *caput*) e legal (Lei Nº 8112 de 11.12.90, Art. 20): durante o período de vinte e quatro (24) meses, o servidor nomeado para o cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório, durante o qual a sua aptidão e a sua capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo, observados os fatores assiduidade, disciplina, capacidade de iniciativa, produtividade e responsabilidade.

⁴² A partir de contatos realizados para essa pesquisa, percebe-se a ausência de registros sobre os participantes no PAAP. Considerando que a finalização do processo se dava mediante a realização de um relatório elaborado pela equipe da FACED, destinada à PROGRAD, supõe-se que nesta instância obteriam informação que não havia sido possível nos contatos estabelecidos na FACED. Sendo assim, em fevereiro de 2011, realizei uma reunião com a técnica de assuntos educacionais da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, responsável pelo Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico junto a este órgão, com o objetivo de recompilar informações, principalmente em termos de abrangência (número de professores que já haviam passado). Na entrevista, constatei a inexistência desse registro, estando disponível somente o relativo à 17ª edição, que estava sendo realizada naquele momento.

serem criados mecanismos institucionais que garantissem ao quadro docente universitário ações continuadas e sistematizadas, com vistas à necessária formação pedagógica. Por último, a terceira vertente foi decorrente da participação da UFRGS, entre 1993 e 1994, na elaboração e na implementação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que envolveu, no período de 1994 a 1996, a quase totalidade das universidades públicas do país e grande número das privadas. A participação da UFRGS nesse Programa tornou-se um fator importante para a legitimação interna do PAAP em sua dimensão institucional, sendo percebido como uma contribuição necessária para a melhoria do ensino da graduação da Universidade.

Em documento anterior, Bordas (2005) faz referência ao estudo “Diplomação e evasão nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras” (Brasil/ MEC, 1996), que analisou a situação do ensino de graduação de 60 instituições públicas de Ensino Superior do país e sinalizou a existência de reais distorções nos índices de sucesso escolar em diferentes cursos. Além disso, esse trabalho chama a atenção para a necessidade de se buscar minimizar tais índices, especialmente os de retenção prolongada dos estudantes nos respectivos cursos. A hipótese explicativa para esse resultado, conforme Bordas (2006), seria o despreparo pedagógico da maioria dos professores responsáveis pelos cursos, uma vez que, à exceção daqueles docentes que atuavam em cursos de licenciatura (e nem em todos eles), os professores dos demais cursos eram egressos de cursos de bacharelado ou de cursos profissionalizantes, como, por exemplo, os cursos de Medicina, Engenharia, Informática e Direito. Reconhecia-se que esses docentes, embora altamente qualificados em suas áreas de conhecimento específico, não detinham o conhecimento didático-pedagógico que deve caracterizar o trabalho do profissional professor.

3.1.3 Organização, estrutura e funcionamento do Programa

A organização do PAAP estava a cargo da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e de uma comissão da Faculdade de Educação, que inicialmente incluía representantes de todos os Departamentos, designada pelo Pró-Reitor. De acordo com a portaria N° 04, de 22 de maio de 2000, o Pró-Reitor de Graduação designava uma comissão composta por professores da Pró-Reitoria de Graduação e da Faculdade de Educação, que tinha como objetivo organizar e executar o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico.

Em seu formato inicial, a estrutura foi definida em três etapas, a serem desenvolvidas durante um semestre: Seminário I (30 horas), Semestre Experiencial (60 horas) e Seminário III (30 horas), envolvendo as seguintes temáticas (Moraes, 1996, p. 10):

Etapas	Temáticas/procedimento	Nº horas
Seminário I	Universidade Pública e Sociedade: a UFRGS hoje. A profissão docente na UFRGS (a carreira acadêmica, apoios, etc.). Currículo e desenvolvimento do ensino.	30 horas
Semestre Experiencial	Vivência docente envolvendo inovação e reflexão sobre a prática pedagógica.	60 horas
Seminário II	Fundamentos epistemológicos e didáticos, reflexões sobre experiências docentes (atividade de grupo, com intercâmbio de experiências).	30 horas

Na 8ª edição, ocorreu uma alteração na terminologia inicialmente utilizada: seminário passou-se a denominar seminário/módulo, emergindo como um momento de transição. A partir da 9ª edição, denominou-se módulo, com responsabilidades e objetivos definidos e divididos, número de horas estabelecido e frequência mínima definida⁴³. A partir da 8ª edição, propôs-se a separação e especificação das atribuições e responsabilidades de cada área (seja da FACED, seja da PROGRAD) finalizando na criação dos módulos, com atribuições e responsabilidades delimitadas, distribuídas da seguinte maneira:

Módulo	Responsabilidade	Objetivo	Nº de horas
Módulo I	Coordenado e executado pela Pró-Reitoria de Graduação.	Informar e inserir o professor ingressante na instituição.	15 horas
Módulo II	Coordenado e executado pela Faculdade de Educação.	Inserir o docente nos temas e discussões sobre a docência universitária.	30 horas
Módulo III	Coordenado e executado pelos departamentos de origem dos participantes.	Acompanhar o desempenho do professor no Estágio Probatório.	15 horas

Ao finalizar as atividades previstas pelo módulo II, a equipe responsável da FACED elaborava um relatório para a PROGRAD. Nele se descreviam as atividades desenvolvidas e se especificava a situação dos professores participantes, com relação aos 75% de frequência exigida (controle de frequência e especificações de situações de dispensa de participação).

⁴³ De acordo com o ofício circular nº 63/99 da PROGRAD, para a obtenção do certificado pelo docente, é necessário o aproveitamento de 75% da frequência.

Como já foi dito anteriormente, a PROGRAD, mediante documentos oficiais do Pró-Reitor, definia tanto os participantes da equipe coordenadora-executora do PAAP, relativo à PROGRAD, quanto os da FACED, além de estabelecer as atribuições relativas aos departamentos de origem dos professores participantes. A revisão de documentos oficiais, como cartas, ofícios e atas de reuniões, possibilitou identificar tensões tanto na equipe de trabalho da FACED, como com a PROGRAD⁴⁴, assim como no âmbito de departamento de origem dos professores participantes. Para exemplificar, no primeiro caso, em relação à FACED, há situações em que professores se desligam do Programa tendo em vista a fixação de datas inconvenientes para a execução das atividades, por motivos de orientação teórica ou por motivos administrativos.

Em respeito às relações com os departamentos de origem dos professores, detenho-me em alguns fatos ocorridos, como, por exemplo: uma carta da vice Pró-Reitora de Graduação – coordenadora do PAAP – aos diretores de departamentos, com data 22 de junho de 1999. Neste ofício circular nº 035/99, ela solicita a organização de um módulo III de atividades: “A PROGRAD vem solicitar à Direção da Unidade que, em conjunto com as chefias de Departamento e de COMGRADs, organizem e promovam a edição anual de um terceiro módulo de atividades, compreendendo 15 horas”. Apesar desse ofício da PROGRAD, a solicitação da realização do Módulo não foi atendida.

Bazzo e Bordas (2004) qualificam o fato como “descaso”, apesar das várias tentativas realizadas pela equipe da FACED de implicar essa instância (departamentos específicos de origem) nos planejamentos das atividades do PAAP. Frente a esse não envolvimento dos departamentos, a Faculdade de Educação passou a incluir o módulo III, originalmente

⁴⁴ Alguns exemplos:

1. 6ª edição – Ofício nº 093/97 – com data de 9 de setembro de 1997, o colegiado do DEBAS, encaminha ATA nº 145/97, que trata da posição do Colegiado e do Departamento de Estudos Básicos em relação à continuidade da participação dos professores da Faculdade de Educação no programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP.

2. Carta de 16 de setembro de 1997, dirigida à diretora da Faculdade de Educação, em que se expõem os motivos pelos quais três professores encaminham a demissão da Comissão do programa. O conteúdo da carta enfatiza principalmente aspectos relacionados com concepções e condições do Programa.

3. 7ª edição do PAAP (Data do ofício circular: 23 de julho de 1998) – Ao revisar a documentação oficial do programa, foi possível identificar manifestações de desconforto dos professores do Departamento de Ensino e Currículo – DEC – da FACED em relação a certas determinações da PROGRAD. Em reunião do colegiado, verificaram que a primeira etapa do programa coincidia com o período letivo, que era atípico em função da necessidade de reposição de aulas pela greve nas universidades públicas. Faz referência às edições anteriores, quando os planejamentos eram realizados de tal forma a não coincidirem com o período letivo. Carta assinada pela presidente do colegiado e por cinco professores, cujo objetivo era solicitar revisão de datas, em função das aulas (recuperação de greve).

responsabilidade dos departamentos, nas suas próprias atividades. Como exemplo destas tentativas de inclusão dos departamentos nas atividades promovidas pela FACED, pode-se citar o procedimento extraído do relatório da 9ª edição, segundo o qual a apresentação individual dos participantes deve ficar a cargo dos Diretores de Unidade ou Chefes de Departamentos.

Contudo, mesmo reconhecendo esses impasses nas relações institucionais, é importante registrar que o objetivo aqui não é o de realizar uma descrição e análise de como se instalou o Programa, desde o ponto de vista do poder institucional, mesmo que ele, de uma forma ou de outra, apareça e precise ser analisado e questionado. Foucault (1995, p. 245) assinala que uma parte importante dos mecanismos operados por uma instituição é destinada a assegurar sua própria conservação. Aponta, sobretudo nas relações de poder “intrainstitucionais”, as funções essencialmente reprodutoras. Ao analisarmos as relações de poder a partir das instituições, buscamos a explicação e a origem de tais relações, ou seja, explicar o poder pelo poder. Na medida em que as instituições agem essencialmente através da colocação de dois elementos em jogo – regras (explícitas ou silenciosas) e um aparelho –, corre-se o risco de privilegiar exageradamente um ou outro na relação de poder e, assim, de ver apenas modulações da lei e da coerção. Entende-se, neste caso, a necessidade de, ao analisar o PAAP, ter o cuidado de estar atento aos meandros das relações existentes. Percebe-se que, à medida que o Programa foi sendo instalado na Instituição, alguns questionamentos foram emergindo, destacando conflitos e diferenças e, em função disso, decisões foram sendo tomadas e mudanças realizadas.

3.2 Fundamentos da proposta pedagógica do PAAP

3.2.1 Aprender a ser professor e aprender a ensinar

No PAAP, parte-se do entendimento de que, para ser professor, não é suficiente o domínio de um campo específico de trabalho. Ou seja, é necessário aprender a ser professor e, para isto, não basta a ideia de que qualquer profissional, competente no exercício de sua atividade, possa exercer a atividade de ensinar. O domínio do conteúdo específico é condição básica para ensinar, mas é apenas uma dimensão da tarefa docente. Professor é aquele que, em

um campo de conhecimento, é capaz de fazer aprender e estruturar os processos de conhecimento com o aluno.

Na apresentação de uma publicação⁴⁵ destinada aos professores do PAAP, que reúne pontos de vista de professores da FACED e de outras unidades acadêmicas sobre questões pedagógicas, Bordas (1996) chama a atenção para a complexa e desafiadora tarefa de ensinar e de aprender, destacando a importância de professores e professoras terem consciência do que significa sua prática docente e, também, que estejam “armados de **saberes específicos** para enfrentar os desafios do cotidiano em suas salas de aula”. Na apresentação da obra *Melhoria do Ensino e Capacitação Docente*, segundo suas palavras:

Ensinar adolescentes e jovens adultos estudantes da Universidade não é trabalho rotineiro e desprezioso, ao alcance de qualquer um que detenha diploma de curso superior. Esta visão da “facilidade” só pode ser aceita quando ensinar é assimilado ao ato de “transmitir” conhecimentos prontos ou semiprontos. Trata-se de uma perspectiva muito pobre para qualificar o ato pedagógico que se pretenda realmente voltado para uma educação transformadora dos sujeitos nele envolvidos, ou seja, professor e aluno. Infelizmente, a perspectiva da “transmissão”, a crença de que basta ter domínio do conteúdo para ser bom professor é, ainda, a mais presente em nossas escolas, especialmente nas de nível superior. Suas raízes remontam a um passado longínquo, mas são suficientemente forte para demarcar trajetórias docentes de hoje e para resistir às exigências que o mundo contemporâneo impõe à educação (BORDAS, 1996).

A autora nos aponta para o que é chamado de “concepção reducionista do que significa ensinar”. Atribui-se tal concepção à falta de familiaridade dos professores com a área da educação, o que os impede – ou os dificulta – de perceber uma nova compreensão do que seja ensinar ou aprender. De acordo com Bordas (2008), o principal objetivo do Programa foi o de procurar sensibilizar os professores da UFRGS, levando-os à descoberta da existência de um pensamento pedagógico capaz de orientá-los, no sentido de melhor compreenderem a complexidade dos processos de ensinar e de aprender. Em outras palavras, pretende-se possibilitar aos professores a aproximação dos significados mais amplos da educação e do ensino universitário, com o objetivo de que os mesmos reconheçam a responsabilidade de cada um na busca de inovar seu próprio fazer docente.

⁴⁵ A obra referenciada é a seguinte: MORAES, Vera Regina Pires (org) *Melhoria do ensino e capacitação docente: Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1996.

No módulo pedagógico do Programa, privilegia-se a discussão em torno da construção de uma identidade docente: ser profissional professor ou um professor profissional? De acordo com o documento intitulado: “Uma resposta institucional aos desafios da formação pedagógica do docente universitário”, Bordas (s/d, p. 8) considera que o exame crítico de concepções teóricas sobre a educação superior, sobre os processos de ensinar e de aprender, bem como o desenvolvimento de novas práticas docentes durante o estágio probatório num movimento de interação teoria e prática, foram os principais focos do módulo pedagógico:

A tônica dos módulos pedagógicos é, portanto, criar possibilidades dos docentes visualizarem e experimentarem novas perspectivas para o ensino de graduação, no sentido de sensibilizá-los para entender, aceitar e propor inovações em suas salas de aula.

3.2.2 Inovação e compromisso político

Ao constituir-se como responsabilidade da equipe da FACED, o módulo II focaliza-se nas relações da teoria e da prática. Para Bordas (2005), os novos significados sobre o ensinar e o aprender na universidade e sobre a importância de ser um profissional professor ou um professor profissional não podem ser construídos sem que os professores reflitam sobre a pertinência social da educação superior e sobre seu próprio compromisso, a partir da compreensão das intrínsecas relações entre educação e sociedade. Nesse mesmo nível de compreensão, segundo a autora, estão as relações entre teoria e prática, ensino-ação-reflexão-aprendizagem e o espaço da criatividade e da invenção, componentes cada vez mais essenciais à formação do profissional, para as distintas áreas de conhecimento e atuação social.

A respeito da inovação educativa ou pedagógica no contexto universitário, Leite (2005) a identifica como um processo descontínuo de rompimento com os paradigmas tradicionais vigentes na educação, no ensino-aprendizagem e na avaliação. Além disso, percebe-se a inovação como uma transição para um modo diferente de ver e fazer ciência e de produzir conhecimento em que aconteceria uma reconfiguração de saberes e poderes, favorecendo novas articulações entre o ser, o saber e o agir emancipatório. Essas modificações constituem-se como um rompimento com visões hegemônicas da modernidade reguladora.

Na palestra de abertura da edição 2003-2004⁴⁶, do módulo pedagógico, proferida por Leite, é proposta uma reflexão sobre a inovação no ensino superior; a pesquisadora reconhece que são poucas as instituições que se preocupam em promover uma reflexão coletiva sobre o setor pedagógico. Destaca Leite: “o programa PAAP 2003- 2004 faz um desafio e propõe a todos repensar os mitos sobre o ‘bom ensino’ e talvez construir novos paradigmas para a universidade”. Ao referir-se ao ensino como sumamente reprodutivo e anacrônico, muitas vezes distante da realidade social e da investigação e dos avanços da ciência mais contemporânea, Leite propõe alguns interrogantes: “Temos algo para acrescentar ao desafio da revitalização do ensinar e do aprender na universidade? Existem inovações que afetem ao pedagógico? Alguma receita nos habilitaria a produzir inovações que melhorassem o ensinar-aprender-avaliar na universidade? Inovação educativa em quê? Com quem e para quê?”.

Considerando que o PAAP propunha-se a provocar e estimular mudanças nas concepções e nas práticas dos seus participantes, a ideia da inovação, como visto até aqui, constituiu-se num dos fundamentos do Programa, evidenciado na ênfase colocada nas diferentes edições. Por exemplo, nos *folders* de divulgação do Programa (edição 1ª, 2ª, 3ª e 5ª) destacam-se os “benefícios da inovação no ensino universitário”⁴⁷. Também pode-se trazer aqui, a título de ilustração, a temática desenvolvida na 8ª edição do ano 2000, quando analisou-se o significado de práticas inovadoras no ensino, mediante a pergunta que sustentava as discussões em grupo: *Em que medida o ambiente da universidade a “cultura institucional” do seu curso/departamento/setor, abre perspectivas, estimula ou favorece*

⁴⁶ “Inovação na educação superior: desfazendo mitos e construindo novos paradigmas”, palestra que contou com a participação de 83 professores.

⁴⁷ O texto apresentado é o seguinte:

Revitalizar o ensino e a aprendizagem da Universidade requer esforço, competência e vontade política dos diferentes segmentos que compõem a comunidade. A ação integrada reverte na melhoria da qualidade de ensino. Uma, dentre outras possibilidades, é a inovação – a superação e melhoria de uma situação existente.

No campo didático e curricular, a inovação significa uma forma de resistência ao estabelecido como regra; uma atitude de não conformidade com uma situação dada; uma procura de novas modalidades de ensinar e aprender, diferentes do convencional.

Reconhece-se uma inovação principalmente porque, e quando se verifica:

- a) uma mudança com ruptura de status quo;
- b) um salto qualitativo, uma descontinuidade que afeta o sistema e impede a repetição de práticas habituais;
- c) uma forma diferente de organização de recursos e materiais para atingir fins dentro de um determinado contexto (Lucarelli, 1992).

As inovações que contribuem para a melhoria do ensino e da aprendizagem na universidade podem se dar:

- no limite de uma disciplina;
- entre disciplinas, do mesmo semestre ou de semestres distintos;
- no currículo como um todo; atingindo aspectos não claramente percebidos como a forma de gestão da disciplina, curso, departamento ou da sala de aula.

Alunos e professores, como protagonistas da ação inovadora ao planejá-la, desenvolvê-la e avaliá-la estão não só realizando a inovação em si, como afetando e influenciando na cotidianidade da prática pedagógica na universidade.

iniciativas docentes, na graduação, que fujam ao padrão convencional de tratar o conhecimento, o ensino, a aprendizagem e a avaliação?

A preocupação com o inovar, entendido como fazer diferente, com a “novidade”, esteve presente nos projetos apresentados e executados pelos participantes no Programa. No Projeto 38, por exemplo, essa preocupação emergiu da seguinte maneira: *Tendo em vista a requisição para o desenvolvimento de **inovação** dentro das disciplinas que ministramos, ou esta “novidade” será aplicada.* Já no Projeto 45, a preocupação com a inovação emergiu como uma reflexão sobre o que é ser inovador, a partir de sua experiência pessoal:

Deve ficar claro que este projeto não trata de uma ideia completamente original, uma vez que a autocorreção já vem sendo, algumas vezes, utilizada. No entanto, trata-se de um projeto **inovador** no sentido de que ele nunca foi utilizado nesta disciplina, bem como não tenho conhecimento de ele ter sido empregado em alguma disciplina da Física, ao menos nos moldes aqui apresentados (P. 45).

3.2.3 Planejamento sensível às necessidades, concepções e expectativas dos participantes

É essencial levar em consideração que uma característica fundamental do desenvolvimento do módulo pedagógico refere-se à flexibilidade do planejamento das atividades envolvidas. Como destacam Bordas e Bazzo (2004, p.3), mesmo que a intenção fundamental tenha se mantido,

(...) sempre houve o reconhecimento de que os alunos carregam saberes que devem ser respeitados e conhecidos para, a partir daí, planejar as atividades (...). As atividades desenvolvidas quando da realização das diferentes edições do programa procuraram sempre se orientar por alguns pressupostos básicos: o respeito aos interesses, expectativas e saberes específicos dos participantes; a validade dos saberes pedagógicos; a necessidade de troca de saberes entre os participantes e entre esses e o ministrantes.

A dinâmica adotada no módulo pedagógico, concebido em três etapas que se complementavam, era planejada de tal forma que uma dependia da outra, no sentido de que se investigavam concepções, expectativas junto aos alunos, constituindo-se no conteúdo da reflexão do momento seguinte. Para o planejamento e a realização do módulo II, Edição 2003-2004, como nas anteriores, manteve-se a preocupação em conhecer previamente concepções, interesses, trajetórias, expectativas dos professores e alunos participantes e, em função disso, desenhar as estratégias de ensino que constituiriam o módulo.

Este caráter adaptativo às necessidades, que implica atividades de caráter flexível, foi percebido e ficou registrado em dois estudos realizados, da seguinte maneira: em primeiro lugar, numa obra intitulada *Enciclopédia de Pedagogia Universitária* (DAL PAI FRANCO E KRAHE, 2003), que revisou outras iniciativas institucionais de aperfeiçoamento docente. Nela, explicam que o PAAP não tem um projeto pronto para ser desenvolvido, a não ser nessas linhas básicas, porque ele se reconstrói a cada nova edição. Em segundo lugar, num estudo recente, publicado em 2010, que localizava instituições e programas já consolidados, buscando perceber os impactos que pudessem estar refletindo na qualidade do trabalho acadêmico e na identidade profissional dos professores. A característica “adaptativa”, já comentada, foi percebida da seguinte forma:

(...) uma das condições que manteve a valorização do programa, talvez tenha sido a sua possibilidade de se autoavaliar, revendo práticas e atualizando sua proposta. Cada edição do Programa manteve os objetivos originais, mas se flexibilizou em função do contexto, característica e interesses dos docentes participantes (CUNHA, 2010, p. 93).

3.3 Funcionamento do módulo pedagógico: construindo na e com a prática

Para descrever o funcionamento do módulo pedagógico, torna-se necessário definir uma linha divisória, que ocorre a partir do ano 2000, quando se estabelece que a equipe da FACED, responsável pela organização e execução do módulo pedagógico, deve tomar para si as atribuições do módulo III, tarefa que oficialmente era responsabilidade dos departamentos de origem dos professores. Sendo assim, a descrição do módulo pedagógico divide-se em dois momentos: antes e depois de 2000, quando emerge uma focalização maior no que ocorre no cotidiano.

Com relação aos conteúdos, apresento como exemplo a proposta dirigida aos participantes da 1ª Etapa, denominada “Explorando as bases teóricas e explorando a prática”. Nesta comunicação, a coordenação do módulo, ao buscar explicar as atividades a serem desenvolvidas, refere-se a uma “inversão”, fazendo menção aos conteúdos previstos. Neste documento, convida os professores a uma reflexão individual sobre questões⁴⁸ que marcam o

⁴⁸ Questões para refletir e discutir:

cotidiano da docência do ensino superior, que se constituem em problemas e desafios para cada um dos participantes. Essas reflexões, compartilhadas no grupo, segundo o documento, auxiliariam a definir as proposições de trabalho para os encontros seguintes, incluindo as escolhas de temáticas.

Nas edições posteriores a 2002, o foco nas questões da prática concretizou-se na elaboração de um projeto de trabalho pedagógico, individual ou em pequeno grupo, e seu posterior desenvolvimento no semestre subsequente, como parte do plano de trabalho correspondente ao Estágio Probatório. Na perspectiva da coordenação do módulo, a estratégia de solicitar aos professores-alunos a elaboração de um projeto inovador nas áreas de ensino da disciplina, ou da investigação sobre a realidade de sala de aula ou do respectivo curso, constituiu-se no ponto forte da proposta do PAAP, em função do empenho da quase totalidade dos participantes no cumprimento da tarefa. Este dado, entretanto, constitui para a coordenação como um dos pontos a serem sujeitos à investigação, uma vez que a realização de um trabalho de cunho obrigatório talvez não seja evidência confiável do real envolvimento dos participantes. Uma pergunta se impõe, na perspectiva de Bordas (2006, p. 8) – explicitada no documento intitulado: “Discutindo resultados de investigação exploratória no contexto de um programa de pesquisa sobre o PAAP/UFRGS” (em função do propósito principal do PAAP): até que ponto o fato de apresentar e desenvolver um projeto é revelador de mudanças de atitude em relação aos saberes pedagógicos?

Para a caracterização das etapas do módulo pedagógico, descreverei a seguir em que consistia cada uma delas, ilustrando-as a partir do que foi desenvolvido na edição 2003-2004, foco do presente estudo. Assim, demonstro em que consiste cada etapa e exemplifico o modo como foi desenvolvida. Antes disso, considero importante tecer algumas considerações sobre a edição 2003-2004, que, mesmo mantendo o caráter adaptativo já comentado anteriormente, manteve especificidades com relação às anteriores no que se refere à relação com o professor orientador.

-
1. Considerando sua experiência como professor da graduação da UFRGS, como você descreveria sua atuação docente em termos da inter-relação com seus alunos?
 2. Quais os problemas que mais perturbam essa relação e seu próprio desempenho enquanto responsável pela aprendizagem de seus alunos?
 3. Você acredita nas possibilidades de introduzir inovações em seu modo de atuar como professor?
 4. Em que medida você considera que sua participação no PAAP poderá auxiliá-lo a dirimir problemas ou encontrar soluções para o ensino na Universidade?
 5. Você insere nas atividades de ensino de graduação alguma atividade de pesquisa que desenvolve em sua área?

A edição 2003-2004 caracterizou-se pela realização de atividade prática, mediante elaboração de projeto inovador nas áreas de ensino da disciplina, ou da investigação sobre a realidade de sala de aula ou do respectivo curso, como já foi dito. O que a diferencia das demais é a relação com o professor orientador, que é substituído por uma relação de professores que se disponibilizam a auxiliar, no caso de necessidades.

Para apoiá-los, os professores contaram com bibliografia sugerida pela coordenação dos módulos e também dispunham, caso necessário, da assessoria dos docentes da FACED envolvidos nesta edição do PAAP⁴⁹.
(Fonte: Relatório enviado à PROGRAD).

3.3.1 As etapas do módulo pedagógico

O módulo pedagógico dividia-se em três etapas, articuladas entre si, segundo especificação e número de horas que apresento no quadro a seguir:

Etapas	Denominação	Nº horas
Etapa 1	Conhecendo os participantes e seus interesses.	8 horas
Etapa 2	Discutindo as relações teoria-prática no ensino da graduação.	14 horas
Etapa 3	Avaliação e o significado das práticas inovadoras no ensino universitário.	8 horas

Etapa 1: Conhecendo os participantes e seus interesses

Esta etapa, denominada como preparatória, durante o período analisado, manteve uma mesma dinâmica: aplicação de um questionário, denominado: Levantamento de dados dos Participantes, cujo objetivo era coleta de informação junto aos participantes a fim de orientar o planejamento das atividades. Bordas e Bazzo (2004, p.4) explicam que a estratégia utilizada pelos planejadores foi a de procurar conhecer antecipadamente as características do grupo de participantes e suas expectativas em relação ao Programa, mas, principalmente, em relação a sua atividade como docente universitário. As perguntas que direcionavam o trabalho e que foram colocadas regularmente aos participantes, antes de definir-se o plano de ação do

⁴⁹ Prof.^a Dra. Denise Leite, Prof.^a Dra. Malvina Dorneles, Prof.^a Dra. Maria Luiza R. Becker, Prof.^a Dra. Merion Campos Bordas, Prof.^a Dra. Rosane de Aragon Nevado, Prof.^a Dra. Marie Jane Carvalho, Prof.^a Ms Ilza Jardim, Prof.^a MS Tânia Marques, Prof. Dr. Fernando Becker, Prof. Dr. Johannes Doll, Prof. MS César V. Lopes.

Programa, especialmente a partir de 1998, foram as seguintes: *Qual é o significado de seu trabalho? Quais dificuldades encontra? Que problemas identifica como os mais graves? Quais são suas responsabilidades pessoais enquanto docentes?*

Na edição 2003-2004, o instrumento utilizado dividia-se em dois grandes grupos: a) dados de identificação; b) repensando escolhas e práticas. O objetivo do instrumento era obter informações sobre os saber e o fazer docente, de modo a orientar o planejamento das atividades de ensino-aprendizagem, além de detectar interesses que permitissem a organização de pequenos grupos em função de temáticas significativas.

Em função da organização da etapa 2 do módulo, na última questão do questionário, os alunos definiam, entre 5 alternativas propostas, uma temática de interesse que os destinariam a um determinado grupo de reflexão, sob a orientação de um professor responsável. A pergunta era formulada assim: “Considerando sua experiência docente, os aspectos apresentados em suas respostas anteriores e suas expectativas pessoais, que temas de natureza educacional você gostaria **de discutir/desenvolver/aprofundar** durante os módulos II e III do PAAP?” As opções temáticas, que deveriam ser numeradas de acordo com a(s) preferência(s), eram apresentadas na seguinte ordem:

- Educar-ensinar-aprender na universidade: as relações professor-aluno no contexto da sala de aula e do curso;
- Inovação na educação superior: desfazendo mitos e construindo novos paradigmas;
- Os distintos papéis da avaliação da aprendizagem, do ensino e da instituição no aperfeiçoamento da educação superior;
- Metodologias de ensino: a intrínseca relação entre visões de mundo, de conhecimento, de educação e a promoção de aprendizagens significativos;
- Os aportes das teorias da comunicação e informação à melhoria do ensino; as tecnologias, suas possibilidades e limites;
- A contribuição da pesquisa ao ensino de graduação; iniciação científica ou desenvolvimento de atitudes, para a vida e para a profissão, para todos os alunos?

Após a aplicação do instrumento, as respostas eram contabilizadas e sistematizadas, sendo posteriormente devolvidas aos alunos para análise e discussão em conjunto, na etapa 2 do módulo.

Etapa 2: Discutindo as relações teoria-prática no ensino da graduação

De acordo com o relatório de atividades final (2003-2004, p. 6), elaborado pela comissão⁵⁰ encarregada pela execução do módulo pedagógico, esta etapa, do ponto de vista da Faculdade de Educação, é considerada a principal do módulo II, e até mesmo do Programa, uma vez que traz a discussão das questões que ocupam o cotidiano dos professores ou, no mínimo, abrem-se perspectivas para que eles se deem conta da complexidade e do significado do trabalho pedagógico (pelo menos é o que esperam professores-pesquisadores da área da educação).

A dinâmica adotada girava em torno de atividades que buscavam, fundamentalmente: a devolução da informação obtida dos alunos mediante a aplicação do questionário, a realização de uma espécie de seminário no qual se apresentavam sínteses de pesquisas realizadas, reflexões de professores, e finalizavam com a organização de sessões temáticas conduzidas por um professor orientador.

Descrevo aqui a sequência de atividades realizadas no módulo pedagógico da versão 2003-2004 do Programa, cuja temática girava em torno da exploração da ideia/relação: “educar-ensinar e aprender na universidade” – a qual foi proposta em três instâncias diferentes (as quais, na perspectiva da análise arqueológica feita nesta Tese, constituem “cenas enunciativas” de um discurso).

1 – Inicialmente a temática foi proposta a todos os participantes mediante a questão de número 5 do questionário, que se dividia em duas partes: *Como você definiria a relação ensinar-aprender na Universidade? Como você a vivencia no cotidiano da sala de aula e no curso em que atua?*

⁵⁰ A comissão organizadora do PAAP – 9ª edição – é designada pelo Pró-Reitor de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que o faz mediante a portaria Nº 04 de 22 de maio de 2000.

2 – Posteriormente, esta mesma temática foi proposta como tema de sessão de estudo e organizada da seguinte maneira: em função do número de participantes, estes foram divididos em grupos A e B, a partir dos interesses declarados no questionário. O grupo A teve como temática *Educar-ensinar e aprender na universidade: relações professor-aluno no contexto da sala de aula e do curso*⁵¹, com assistência de 42 alunos. O grupo B: *Educar-ensinar na universidade: os significados do ensino na construção do conhecimento*⁵², com participação de 36 alunos. Com isso, a temática se ramificava de duas maneiras: na ideia da construção do conhecimento, por um lado, e nas relações professor/aluno, por outro.

Como é possível observar, nas dinâmicas utilizadas na realização das atividades, iniciava-se com uma definição, seguia-se com uma reflexão desde a prática (questão 5); e, nas sessões de estudo, esta mesma questão era tratada desde o ponto de vista da construção de conhecimento e nas relações professor-aluno. Posteriormente, realizavam-se os projetos inovadores, entendidos como uma instância de implementação dos saberes recentemente adquiridos.

Etapa 3: Avaliação e significado das práticas inovadoras no ensino universitário

A tarefa final do módulo, relativo à avaliação, consistia na apresentação e discussão, em grande grupo, dos relatórios finais dos projetos teórico-práticos de ação pedagógica (ensino ou pesquisa sobre o ensino), de acordo com um cronograma de apresentação, tendo em vista os seguintes objetivos:

- Refletir e debater sobre o significado, as possibilidades e as limitações de práticas docentes inovadoras no ensino universitário, à luz dos aportes teóricos desenvolvidos durante o Módulo II e da análise de experiências desenvolvidas pelos próprios participantes em suas situações de ensino.

⁵¹ Como ministrantes as professoras: Prof^a Dra. Malvina Dorneles (FACED/UFRGS), Prof^a Dra. Leda Scheibe e Prof^a Ms. Vera Lúcia Bazzo (CED/UFSC/PPGEDU/UFRGS).

⁵² Como ministrantes: Prof. Dr. Fernando Becker, Prof^a Dra. Maria Luiza Becker e Prof^a MS. Tânia Marques (FACED/UFRGS).

- Identificar e discutir as diferentes racionalidades que informam os campos profissionais e suas relações com a construção dos saberes e dos desempenhos docentes, as decisões curriculares na universidade e os sistemas e práticas avaliativas da aprendizagem.

Como se buscou evidenciar neste capítulo, o Programa, em função de adesões e tensões que emergiram, tanto das relações estabelecidas entre as instâncias institucionais envolvidas em sua concepção e execução, como dentro delas mesmas, promoveu a que se constituísse de uma determinada maneira, caracterizando seu funcionamento e orientação teórica. Ao associar a maneira como se objetivou o Programa à noção produtiva do discurso, enfatizada anteriormente, quando se tratou de questões teóricas envolvidas nesta Tese, remete ao capítulo que segue, no qual se busca mostrar como se operou para a constituição do *corpus* da análise.

Capítulo 4

Aspectos teórico-metodológicos

É preciso pôr em questão essas sínteses inacabadas, esses agrupamentos que, na maioria das vezes, são aceitos antes de qualquer exame, esses laços cuja validade é reconhecida desde o início; é preciso desalojar essas formas e essas forças obscuras pelas quais se tem o hábito de interligar os discursos dos homens; é preciso expulsá-las da sombra onde reinam. E, ao invés de deixá-las ter valor espontaneamente, aceitar tratar apenas, por questão de cuidado com o método e em primeira instância, de uma população de acontecimentos dispersos. (FOUCAULT, 2009, p. 24)

Início com este fragmento de Foucault, por considerar que sintetiza a maneira como pretendo tratar os materiais que serão analisados. Neste capítulo, especifico o modo como operei com o material empírico, como foi construído o *corpus* da análise, os materiais selecionados e os respectivos critérios que orientaram essas escolhas.

4.1 Os dados e a escolha teórica

A hipótese desta Tese é a de que a instauração de um Programa destinado à formação pedagógica do professor universitário, de distintas áreas do saber, opera na constituição de sujeitos e subjetividades docentes, em direção ao que significa tornar-se e ser professor. Isso ocorre na medida em que produz e faz circular discursos (complexos, heterogêneos, impuros, não transparentes) que lutam (poder relacional) por imposições de sentidos dentro do campo pedagógico, o que pode ser evidenciado nas multiplicidades de enunciações e modos de ser sujeito, as quais emergem dos diferentes campos discursivos em jogo no Programa.

Realizar um estudo que pretenda dar conta de como se instaura um programa, que busca produzir novos significados sobre a docência, implica a realização de uma pesquisa que se fundamente na função produtiva dos discursos. Entendemos, com Deleuze (2005, p. 29), que enunciados

(...) não são palavras, frases ou proposições, mas formações que apenas se destacam de seu corpus quando os sujeitos da frase, os objetos da proposição, os significados das palavras mudam de natureza, tomando lugar no “diz-se”, distribuindo, dispersando-se na espessura da linguagem.

Ao enfatizar a ideia de que falar é fazer alguma coisa (diferente de exprimir o que se pensa, de traduzir o que se sabe) implica uma maneira de pesquisar que se mantém ligada ao que é dito, não buscando simplesmente interpretar ou buscar intencionalidades ocultas. O discurso, na forma como é assumido neste trabalho, opera como produtor de subjetividades, entendidas como modos de ser e de tornar-se sujeito. Certamente, não defendo a onipotência do discurso, nem o entendo como o que tudo pode, nem que o mesmo tenha total autonomia.

O ponto de partida da arqueologia, para Foucault (2009), é a análise dos discursos como descrição de uma dispersão. Para o autor, a dispersão, com suas lacunas, falhas, desordens e superposições, pode ser descrita à medida que se definem as regras específicas, segundo as quais foram formados objetos, enunciações, conceitos, opções teóricas. Esse método, como diz Deleuze (2005, p. 29), fazendo referência à análise de discurso, “é muito rigoroso em seu conjunto e se exerce, com diferentes graus de explicitação, em toda obra de Foucault”.

Estabelecer relações entre conceitos foucaultianos, conforme explicitado na obra *A arqueologia do saber* (2009), significa operar questões do sujeito e do discurso, em meio a relações complexas de poder. Essa opção nos proporcionou uma base teórico-metodológica, de sustentação para a realização deste estudo. Enfatizamos aqui a ideia de poder relacional, que supõe liberdade, e segundo a qual presta-se atenção nas resistências (focos difusos de poder) que, quando associadas aos diferentes modos de ser sujeito, contribui na identificação das transformações ocorridas nos discursos, o que constitui um desdobramento de nossa hipótese de trabalho.

A seguir, especifico os recortes realizados no tempo e nos documentos, e determino os critérios aplicados para tais definições.

4. 2. Os recortes realizados: no tempo e nos documentos

4.2.1 No tempo

Ao analisar os objetivos deste trabalho, percebi num primeiro momento que poderia tomar qualquer edição do Programa, a partir do ano 2000, quando se iniciou a incorporação de

atividades práticas ao módulo pedagógico. Aqui é importante realizar duas considerações sobre esta questão: em primeiro lugar, percebi que, se viesse a considerar toda a produção de materiais a partir de 2000, talvez isso poderia resultar em uma análise superficial, em função da quantidade de material que deveria ser incluído. Em segundo lugar, no processo de recopilação e organização de documentos, percebi que o Programa se encontra pouco documentado oficialmente. Tive muita dificuldade no momento de realizar essa pesquisa⁵³, em vista da falta de documentação oficialmente organizada– situação que já foi relatada em outro momento nesta Tese.

Em relação à edição 2003-2004, deparei-me com os trabalhos realizados pelos professores, bem como com o relatório da edição organizados e registrados. Isso pode estar relacionado com a percepção da coordenação, quando diz que a estratégia de solicitar aos professores-alunos a elaboração de um projeto inovador nas áreas de ensino da disciplina ou da investigação, sobre a realidade de sala de aula ou do respectivo curso, constituiu-se, nas últimas edições, no ponto forte da proposta do PAAP, em função do empenho da quase totalidade dos participantes no cumprimento da tarefa (BORDAS, 2005). Nesse sentido, posso afirmar que a decisão pela edição escolhida teve um cunho bastante pragmático.

4.2.2 Nos documentos

Os critérios adotados para realizar o recorte nos documentos submeteram-se à seguinte pergunta: por que escolhi determinados documentos para comporem meu *corpus* de análise? Antes de prosseguir, é importante deixar claro que a pesquisa não teve como foco analisar os conteúdos das palestras, mesas de trabalho ou apresentação de investigação do âmbito pedagógico, proferidas pelos diferentes professores envolvidos na edição que me proponho analisar. O foco foi colocado nos trabalhos realizados com e pelos professores e, a seguir, busco responder o porquê desta opção.

Inicialmente, distribuí em grandes quadros a informação obtida dos questionários, que buscavam levantar dados dos participantes. Nesse trabalho prévio, percebi que, além de

⁵³ Entre julho de 2010 e fevereiro de 2011, estabeleci vários contatos via correio eletrônico, para obtenção de informação específica (por exemplo, as exposições realizadas nas sessões de trabalho com os alunos). Em função do tempo transcorrido, elas não foram identificadas e, como não ficou registrado, não foi possível identificá-las.

informações concretas como titulação, tempo de serviço etc., também pretendia-se captar com esse instrumento o que os docentes pensavam ou como definiam determinados aspectos. Aqui, relato alguns fragmentos do que os professores disseram quando indagados, por exemplo, sobre como definiam a relação educar-ensinar e aprender:

“Nunca pensei no assunto. Não tenho nenhuma definição.” (A3)

“Não tenho certeza sobre a definição dos termos da relação sobre a qual se pergunta (não tenho muita clareza sobre quais seriam as diferenças relevantes entre ensino e educação). Por isso não respondo a essa questão.” (C6)

“Minha pouca experiência em uma IES pública não me permite chegar a uma opinião conclusiva a respeito deste tema. Todavia, para não fugir da resposta, diria que eu ainda não encontrei condições favoráveis para a realização do trinômio supracitado.” (A7)

“Definiria esta relação como sendo uma relação que exige grande motivação interna e que proporciona, apesar das dificuldades operacionais, grande satisfação pessoal e profissional, proporcionada pela reciprocidade da educação e ensino entre alunos, professores e colegas. Tento vivenciar o cotidiano de aula com permanente compromisso com o otimismo e com a função social que o professor desempenha e deve cada vez mais desempenhar.” (H5)

“Este é um tripé indissociável que deve fazer parte do cotidiano dos professores e dos alunos, sem o qual não há desenvolvimento nem progresso em algum campo. Através de um constante aperfeiçoamento da forma como ministrar aulas, ouvir alunos, suas queixas e tentar criar formas diferentes de ensinar conteúdos de maneiras diferentes e mais eficazes.” (H4)

De maneira resumida, retomo a sequência adotada na realização do exercício, que foi comentada no capítulo destinado à descrição do Programa (Capítulo 3): partia-se de uma definição remetendo ao que “deveria” ser feito no trabalho docente e, a partir daí, realizava-se uma reflexão desde a prática. Posteriormente, as informações produzidas e organizadas eram apresentadas ao grupo, mediante a sistematização das respostas, sendo que o dito pelos alunos

passava a constituir-se em parte do conteúdo⁵⁴ do curso. Finalmente, realizava-se o projeto. Com este procedimento, considero que a própria maneira como se realiza a atividade já trazia em si um enunciado, na medida em que representava uma opção discursiva: pelo tipo de pergunta e pela condução das mesmas; ou seja, são perguntas que fazem pensar.

Esta “sequência” de perguntas remete ao que Larrosa (1999, p. 49) caracteriza como “perguntas para fazer pensar”, na medida em que remete à auto-reflexão dos educadores; o que se pretende é que os participantes problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem a forma com a qual construíram sua identidade profissional (profissional professor ou um professor profissional), que nos termos do Programa era colocado no sentido de torna-se um profissional do ensino:

Trata-se, na verdade, de contribuir para a construção de uma identidade de *profissional professor* (grifo do autor), que substitua aquela do médico, do engenheiro, do farmacêutico, do cientista político, do advogado ou jurista, - que se vê como *um profissional que se propõe a ensinar* (grifo do autor) o que sabe de sua área, *transmitindo os conhecimentos* (grifo do autor) que supõe essenciais para a formação de novos profissionais. (BORDAS, 2005, p. 14).

Frente às considerações realizadas até agora, considero que o trabalho prévio realizado se enquadra naquilo que Larrosa (1999) entende ser a política da consciência, em que a aposta estaria no desenvolvimento da consciência; logo, no desenvolvimento da prática.

Trazendo outros elementos para a discussão sobre a opção pelos trabalhos com e pelos professores, tomo como exemplo a pergunta sobre o que pensam e, a partir daí, de que modo são remetidos a pensar sobre a prática. Portanto, é uma pergunta que se divide em duas partes e, na segunda, já aponta para uma cena enunciativa diferente. Abaixo, cito um fragmento de discurso retirado da pesquisa:

A sala de aula é, para mim, um local bastante agradável, de bom contato pessoal com os alunos. Todavia, também penso que a sala de aula é, possivelmente, o pior lugar para desenvolver o aprendizado. O professor é chamado a uma posição ativa, e os alunos convidados a uma posição passiva. Turmas de aproximadamente 100 alunos tornam impossível que se trave qualquer diálogo inteligente em sala de aula. Os lugares mais apropriados são obviamente o grupo de pesquisa e algumas atividades de extensão. (C6)

⁵⁴ Refiro-me à parte do conteúdo do curso porque, além dos exercícios, se adotava uma lista de referências denominada bibliografia de apoio, que incluía desde reflexões gerais sobre a universidade, o bom professor até aspectos didáticos relacionados com o ensino e a avaliação.

O que se observa é que, à medida que os depoimentos se vinculam ao exercício da docência, outros elementos-força são incorporados, evidenciando complexidades não consideradas, quando mantidos no nível das definições e do “dever”. Então, frente a essas considerações, reafirma-se a importância incluir os trabalhos realizados pelos professores.

Percebe-se que os modos de ser sujeito, que constituem as unidades de análise, são anunciados nos trabalhos prévios, realizados com os professores, mas ficam mais evidentes, quando se trata de analisar os projetos. Então, frente a essas observações, o trabalho prévio realizado **com** os professores passa a ser assumido como uma etapa em que se estabelecem as condições do exercício da função enunciativa, remetendo ao exercício da prática discursiva. E os trabalhos realizados **pelos** professores são considerados como uma instância que permite mostrar os enunciados dos quais se tornavam sujeito, e também as transformações que se produziam, evidenciadas nos diferentes modos de ser sujeito, que se manifestavam em função dos diferentes campos discursivos dos quais emergiam. Esses dados constituíram parte importante da hipótese com que trabalho neste estudo.

Frente a essas considerações, passo a definir os critérios que utilizei para realizar o recorte de análise. Ao referir-me aos trabalhos realizados pelos professores, estou considerando seus projetos e relatórios. Para efeitos deste estudo, não faço distinção entre eles; trato-os de uma maneira geral como projetos, considerando que os modos de ser sujeito, que constituem o foco de interesse, já emergiam neste momento do projeto. Em alguns casos, foi necessário revisar projeto e relatório, não com a intenção de verificar se realizaram algo ou não, mas com o intuito de esclarecer aspectos que não foram bem compreendidos ao analisar os projetos. Frente a isso, eliminaram-se aqueles projetos sem relatório.

Além disso, considere que a solicitação desde o Programa era de realização de uma atividade prática ou de pesquisa⁵⁵. O que isso significava? Significava eliminar aqueles

⁵⁵ Tomo como exemplo um estrato do ofício circular, da diretora da Faculdade de Educação, com data de 22 de abril de 2005, destinado aos participantes do programa, cujo objetivo era responder a questionamentos que estavam circulando com relação a realização da atividade. De acordo com o documento, as alternativas apresentadas eram:

a) *planejamento de uma atividade de caráter inovador, diretamente relacionada aos processos de ensinar e de aprender*. Exemplos: i) uma unidade de 12 ou 15 horas de aula sobre dado conteúdo utilizando nova metodologia; ii) construção de uma experiência interdisciplinar envolvendo outros colegas; iii) reorganização dos conteúdos de sua disciplina em novas seqüências ou agrupamentos de temas; iv) novas formas de pensar e realizar a avaliação do ensino e da aprendizagem em sua disciplina; v) utilização de novas tecnologias de

destinados, por exemplo, à criação de novas disciplinas, que buscava refletir sobre os critérios do vestibular ou que pretendiam revisar ementas de disciplinas; ou seja, aqueles projetos que “fugiam” da proposta de trabalho, no sentido de que não apontavam as questões específicas de docência. Com isso, o *corpus* da análise ficou constituído de 40 projetos.

4.3. Sobre a organização dos dados

Para a organização geral dos dados, codifiquei professores e projetos, buscando manter uma ideia de não identificação, além de permitir uma localização imediata para a análise. Esse item é importante, considerando a quantidade de material que dispunha. Nesse sentido, durante o texto, utilizo a letra P, associada a um número para referir-me aos projetos; por exemplo, P1, P2, P3. No caso dos professores participantes, utilizo códigos, que incluem letra inicial do nome e número, que foram estabelecidos a partir de uma colocação em ordem alfabética, exemplo: A1, B3, D4...

A seguir, caracterizo o grupo de professores participantes, com relação à área de atuação e ao tempo de serviço.

4.3.1 Quem são os que enunciam? Caracterização do grupo professores-alunos participantes

Professores participantes (no PAAP, eles eram denominados de professor-aluno): 74 professores selecionados por concurso público e nomeados em 2001-2002, com atuação em diferentes áreas: Comunicação, Medicina, Matemática, Enfermagem, Letras, Economia, Engenharia, Odontologia, Ciências da Computação, Ciências Biológicas, Bioquímica, História, Ecologia – Recursos Naturais, Direito, Psicologia, Música, Educação Matemática, Veterinária, Arquitetura, Farmácia, Sociologia, Ensino da Física, Nutrição – Saúde, Artes

informação e comunicação para organizar o ensino; vi) experimentar envolver os alunos de sua disciplina em uma atividade investigativa, desenvolvendo atitude científica, etc.

b) *projetos de investigação sobre aspectos que constituem o cotidiano de sala de sua sala de aula*: Exemplos: pesquisar quem são e o que pensam os alunos sobre a disciplina de seu curso; ii) analisar as práticas avaliativas utilizadas na disciplina e ou no curso a luz de referenciais teóricos sobre os significados da avaliação; iii) identificar indicadores que condicionam o sucesso ou o insucesso das aprendizagens de seus alunos; iv) indagar que atitudes e desempenhos alunos universitários (seus, do curso) distinguem no “bom “ professor”, etc...

Visuais, Geografia, Desenho, Botânica, Antropologia, Educação, Epidemiologia – Microbiologia.

Sobre a experiência anterior em docência: experiência de menos de um ano (mínimo) a 28 anos (máximo). Para explicitar, assumo os intervalos seguintes⁵⁶:

Tempo de docência:

Intervalo	Número	Distribuição
Menos de um ano	3	A3-A9-E1
De um a três anos	24	A4-A6-A8-C4-D1-H2-H4-I1-J1-J3-J5-L2-L4-L5-L8-L9-L13-M1-P1-P2-R5-S3-S4-T2
De três a seis anos	13	C1-C3-L3-L12-M4-M5-M6-M8-R3-R4-S1-T1-N2
Mais de 6 anos	30	A1-A2-A5-A7-A10-C2-C6-D2-D3-E2-F1-F2-F3-H1-H3-H5-I2-J4-J6-L1-L6-L7-L10-L11-M2-M3-M7-N1--R1-S2

Observação: Considerei, portanto, um total de 70 professores. Os 4 faltantes não especificaram claramente o tempo de docência. Estes fizeram referências distintas, como segue: W1 – 12 horas aula por semana; R2 – não respondeu; J2 – não respondeu; C5 – “fui professora substituta 40 horas no Departamento onde trabalho atualmente”.

Em função da concentração percebida no intervalo “mais de 6 anos”, decidi elaborar este novo quadro, especificando a distribuição dos 30 identificados:

Intervalo	Número	Distribuição
De 6 a 10 anos	15	A1-A5-A7-C2-C6-D2-D3-E2-F1-H3-H5-I2-L1-L6-R1
De 10 a 20 anos	13	A2-A10-F2-H1-J4-J6-L7-L10-L11-M2-M7-N1-S2
+ de 20 anos	2	F3-M3

⁵⁶ Estes intervalos são os mesmos aplicados na ficha de inscrição do PAAP, elaborados pela PROGRAD, ano de 2010.

4.4. O *corpus* da análise: Como se constitui? Que procedimentos foram utilizados?

Em uma análise discursiva como a que fazemos aqui, o objetivo, dentre outros, é identificar modos de subjetivação produzidos no interior de certas práticas discursivas e não discursivas, bem como modos de sujeição a determinados discursos. A função do enunciado é fazer com que alguma coisa seja dita. Sendo assim, para a construção do *corpus* da análise atento-me a recomendação de Fischer (2001, p. 198), que fala na necessidade de trabalhar com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar e evitando a tendência simplista de juntar elementos, em função de uma categoria estabelecida previamente.

A análise desde os trabalhos realizados buscou identificar de que discursos se tornavam sujeitos aqueles docentes recém ingressantes na UFRGS. Como o interesse não se restringia em mostrar como se constituem os discursos, mas fundamentalmente como se transformam, sustentada numa perspectiva de poder relacional, interrogo sobre as dispersões que emergem, relacionando-as com o lugar ocupado pelo sujeito e aos campos discursivos com os quais se vinculam.

4.4.1 A regra como unidade de análise

Iniciei revisando temáticas que se repetiam e, à medida que fui organizando a informação, buscando dar um sentido ao material, fui percebendo a necessidade de centrar nas dispersões produzidas, buscando identificar as regras que as regulavam. Neste movimento, foi importante a explicação dada por Machado (1981, p. 163), de que a arqueologia analisa os discursos em um nível de neutralidade com relação a possíveis unidades. A análise dos discursos será a descrição de uma dispersão com o objetivo de estabelecer regularidades que funcionem como lei da dispersão. Ao perceber a impossibilidade de estabelecimento de uma unidade a partir de objetos, enunciados, conceitos e temas, por serem critérios não pertinentes – “nenhum desses componentes são regras, mas, pelo contrário, são regulados em seu aparecimento e transformação possível” (MACHADO, 1981, p. 163). Diante dessas considerações, percebi a necessidade de conceber a análise de uma maneira que me permitisse

centrar na identificação de diferentes modos de ser sujeito, buscando identificar as regras dos enunciados em jogo. Para exemplificar, apresento uma situação retirada da pesquisa e que será analisada mais detalhadamente na segunda parte deste trabalho: diante da necessidade de tornar o aluno protagonista, participativo, autônomo, adota-se a pesquisa como uma atividade de ensino, produzindo-se a partir daí diferentes enunciações com relação à intervenção do professor no processo de ensino. Diante dessa situação, o trabalho do pesquisador consistiria em identificar estes diferentes modos de ser sujeito com relação à intervenção do professor, buscando identificar o que os regulava, nesse aspecto.

A partir dessas considerações, para construir o *corpus* da análise busquei organizar as enunciações coletadas. Nesse processo, vali-me do que escreve o estudioso francês Billouet (2003, p. 108), quando ele fala de “pontos de difração do discurso”. Segundo o autor, a difração, sendo um fenômeno ondulatório, faz com que as ondas na água, ao passarem pelo orifício de um anteparo, abram-se, formando um feixe divergente. Trazendo essa imagem para os discursos, pode-se considerar que, a partir dos pontos de difração, produz-se uma difusão, uma diversidade de noções que se bifurcam e se repartem em muitas outras, produzindo-se uma trama complexa e de difícil descrição. Foi desta dinâmica que tentei dar conta no momento de organizar os dados para análise.

Realizo a descrição buscando seguir a recomendação de Dreyfus e Rabinow (1995, p. 84), quando estes falam da necessidade de nos mantermos o mais próximo possível dos fenômenos de dispersão e, então, denominar a descrição resultante de “sistema de transformação”. Então, a partir da pergunta: *de que discursos se tornavam sujeito os professores?*, busquei mapear os diferentes modos de subjetivação que emergiam, tendo em vista poder identificar regras dessas enunciações. Billouet (2003) afirma que a questão não é identificar temas, mas formações discursivas: mais do que temas, deve-se buscar a individualização de um discurso na possibilidade de, com um jogo de conceitos determinados, jogar partidas diferentes. A arqueologia quer descrever essas mesmas dispersões. Para evitar “palavras pesadas demais”, Foucault (2003, p. 108) prefere procurar as regras de formação das formações discursivas. Nos diferentes campos discursivos, tratava-se sempre de descrever a formação discursiva em todas as suas dimensões e segundo suas próprias características.

A descoberta dessas regras de formação, que se referem às condições de existência em uma dada repartição discursiva, disciplina objetos, tipos enunciativos, conceitos e temas,

caracteriza o discurso como regularidade e delimita o que Foucault (2009, p. 43) define como formação discursiva.

Para a organização do *corpus* da análise, tomei em conta o que Deleuze (2005) coloca como sendo a originalidade de Foucault, que está na maneira com a qual se pode determinar o *corpus* de uma investigação. Não se trata da frequência de certas coisas ditas ou de constantes linguísticas, nem de qualidades pessoais dos que falam ou escrevem. Foucault, em suas pesquisas, não escolhe as palavras, as frases e as proposições de base segundo a estrutura, nem segundo um sujeito autor de quem elas emanariam, mas segundo a simples função que exercem num conjunto. Na insistência de determinar critérios, Deleuze destaca que: “as palavras, frases, proposições retidas no *corpus* devem ser escolhidas em torno dos focos difusos de poder (e de resistência) acionados por um determinado problema”. (DELEUZE, 2005, p. 28).

A opção pela análise baseada nos trabalhos realizados *com e pelos* professores relaciona-se com a possibilidade de identificar de quais discursos se tornavam sujeitos, e também identificar as dispersões que se produziam desde diferentes campos discursivos. A análise das dispersões possibilita perceber o que Foucault (2009) definiu como campo de estabilização, e que possui como função poder definir um limiar a partir do qual não há mais equivalência, sendo preciso reconhecer o aparecimento de um novo enunciado.

Como se buscou especificar neste capítulo, a maneira adotada para constituir o *corpus* da análise, se baseou na identificação de diferentes modos de ser sujeito. A partir dessa noção central se organiza a segunda parte deste estudo, cujo objetivo é descrever e analisar as enunciações, em função dos discursos dos quais se tornam sujeito e das dispersões que se produziram, tendo como idéia central a identificação das regras que as regulam.

PARTE II

Capítulo 5

Retomando algumas questões teóricas

Nesta segunda parte do trabalho, o objetivo é descrever como se repartem os diferentes elementos do discurso “dominante” nos materiais do PAAP, selecionados para esta pesquisa: de que maneira o que se diz se inscreve nas enunciações, entendidas como materialidade dos enunciados, produzindo-se subjetivações. Neste sentido, busca-se estabelecer relação entre o “texto do Programa”, o qual se apresenta praticamente como um “modo infinitivo”⁵⁷ e que determina as condições de exercício da função enunciativa⁵⁸, e o que se diz, considerando os diferentes modos de ser sujeito daí decorrentes. A análise estruturou-se de modo a possibilitar uma resposta a esta pergunta: Como o “diz-se”⁵⁹ de uma certa discursividade se faz vivo nas enunciações dos docentes e quais as transformações que se produzem no decorrer das práticas discursivas e não discursivas em questão?

É importante deixar claro que o Programa é analisado, aqui, como portador de enunciados – na medida em que está imerso em diferentes campos discursivos, e no interior das quais se produzem práticas discursivas referidas a lutas por imposição de sentido. Isso significa considerar os embates que se produzem e que podem ser

⁵⁷ O modo infinitivo é um modo impessoal, que não carrega nenhuma marca de pessoa; ele não conjuga e nem dá nenhuma indicação sobre a temporalidade. O verbo no infinitivo é frequentemente utilizado para exprimir máximas, verdades gerais. Disponível no site: www.infoescola.com. Acesso em 14 de janeiro de 2012.

⁵⁸ Ver, por exemplo, o roteiro educar-ensinar e aprender no capítulo 3 deste trabalho, destinado à descrição do Programa. Nele organizavam-se atividades ou práticas pedagógicas que “levavam a pensar” sobre determinados aspectos da docência. Larrosa (1999) diz que essas são práticas nas quais o importante não é que se aprenda algo “exterior”, um corpo de conhecimento, mas que se elabore ou reelabore alguma forma de relação reflexiva do educando consigo mesmo.

⁵⁹ Para Foucault (2009) a análise dos enunciados situa-se no nível do “diz-se”, entendido como o conjunto das coisas ditas, as relações, as regularidades e as transformações que podem aí ser observadas, o domínio no qual certas figuras e certos entrecruzamentos indicam o lugar singular de um sujeito falante e podem receber o nome de um autor. “Não importa quem fala”, mas sim que o que ele diz não é dito de qualquer lugar.

evidenciados nos materiais, tanto quando estes são analisados individualmente, no interior de um certo campo de saber, quanto na condição de coisas ditas que ocorrem no nível interdiscursivo (e isso tem a ver diretamente com o que se diz, em Análise do Discurso, sobre a heterogeneidade discursiva).

Entende-se, neste estudo, que descrever enunciados é descrever modos de ser sujeito, os quais se evidenciam na multiplicidade de enunciações produzidas desde campos discursivos⁶⁰ diferentes. Pode-se oferecer como exemplo as orientações dadas para a realização das atividades do módulo pedagógico no PAAP. Nele, se considera o aluno como portador de saberes, de conhecimentos prévios, que deveriam ser conhecidos e levados em conta no planejamento das atividades do docente, tendo em vista a produção de aprendizagem significativa, como já foi explicitado em outro momento nesta Tese. Nas enunciações analisadas, foi possível identificar práticas discursivas nas quais se buscou conhecer as expectativas e concepções trazidas pelos alunos, para medir e avaliar melhor o ensino. Essa situação evidencia o que Foucault argumenta, quanto às diferenças que se produzem numa mesma prática discursiva.

Nos tópicos analisados, constatou-se a produção de diferentes modos de ser sujeito, situação esta que remete a Foucault (2009), quando explica por que suspendeu as referências ao sujeito falante. Segundo ele, trata-se de mostrar em que consistiam as diferenças, ou seja, como era possível que, no interior de uma mesma prática discursiva, se falasse de objetos diferentes e sobre os quais seria possível afirmar coisas bem distintas. Assim, em suma, nesta análise definem-se as várias posições e funções que o sujeito poderia ocupar na diversidade dos discursos.

Tais considerações foucaultianas, particularmente sobre o mapeamento das diferenças, ajudam a explicar o que se produz quando se instaura um Programa como o PAAP, que pretendia produzir novos significados sobre ser um profissional do ensino superior. Na medida em que o enunciado entra na ordem discursiva de vários campos de saber, produzem-se diferenças que remetem a diferentes modos de ser sujeito. Assumir o sujeito do enunciado como um lugar vazio implica questionar as diferentes posições

⁶⁰ Campo discursivo, segundo Maingueneau (1997), é definível como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência em sentido amplo e se delimitam por uma posição enunciativa em uma dada região.

que deve ocupar um indivíduo para tornar-se sujeito de um determinado discurso. Frente a isso, cabe recordar o que diz Deleuze (2005, p. 19), quando enfatiza que todas essas posições não são aspectos de um EU primordial, do qual o enunciado derivaria, na medida em que elas derivam do próprio enunciado. Então, reconhecer saberes e expectativas para, em função disso, medir e avaliar significa ocupar uma posição que deriva do próprio enunciado do qual alguém se torna sujeito.

O discurso informa sobre a dispersão do sujeito e sobre sua descontinuidade; então, diante dessa afirmativa, a pergunta que se impõe é: Como evidenciar essa dispersão? Em primeiro lugar, falar de sujeito para Foucault (1995) é falar da maneira de ser sujeito e de modos de subjetivação, o que implica em não relacioná-lo a uma subjetividade de origem, mas considerá-lo como efeito. A centralidade da subjetividade remete à pretensão do discurso como produção autônoma, resultado da liberdade individual de cada um, não permitindo compreender as diferentes posições ocupadas pelo sujeito num determinado discurso. Considerando que o ponto que pede mais atenção neste estudo são as modificações que se efetuaram nos modos de ser sujeito, a ênfase foi dada à *identificação das descontinuidades*, ou seja, à identificação daquelas *rupturas*, que representam mudança na ordem do discurso. Nesse processo, passa-se de um lugar de sujeito para outro, produzindo-se discursos não homogêneos e remetendo a uma heterogeneidade discursiva, a qual por sua vez evidencia diferentes modos de ser sujeito.

As enunciações, como materialidade dos enunciados, são reguladas por regras que pertencem a determinadas formações discursivas. Buscar identificá-las⁶¹ está relacionado a uma dupla intencionalidade, já que: por um lado, elas informam sobre o lugar do sujeito e, por outro, isso possibilita delimitar a formação discursiva, lugar de onde se retira o que pode e o que não pode ser dito dentro de um determinado campo discursivo. Por exemplo: buscar ensinar mais, pretendendo que se aprenda mais facilmente, regula-se por regras que se vinculam a uma determinada formação discursiva. Procurar maximizar o aprender, fazendo com que os critérios de aprovação sejam conhecidos e dominados, mediante mecanismos de maior imersão, remete a uma

⁶¹ Para Foucault (2009) a regra de formação não é nem a determinação de um objeto, nem a caracterização de um tipo de enunciação; nem a forma ou o conteúdo de um conceito, mas o princípio de sua multiplicidade e de sua dispersão.

fala, que se regula por outras regras, relacionadas a outra formação discursiva. Enfatiza-se que descrever modos de ser sujeito não implica numa atividade linear, mas na descrição de uma rede complexa e de difícil descrição. Nesse sentido, buscou-se identificar o que regula as enunciações dos docentes, considerando que esta “regra” (ou regras) constitui (ou constituem) as condições de aparecimento histórico de objetos discursivos: trata-se, portanto, de “fazer uma história dos objetos discursivos que não os entere na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexo das regularidades que regem sua dispersão” (FOUCAULT, 2009, p. 54).

Finalmente, considera-se que o desafio, nesta etapa do trabalho, consistiu no que Fischer destaca como importante no momento de realizar a análise dos discursos, ao enfatizar a importância de que, nas análises, se possa dar conta dos discursos e não de coisas ditas isoladamente. A autora salienta o cuidado de se analisar a enunciação limitada àquele espaço da pesquisa, na qual o pesquisador acaba explicando de forma simplista: “esse modo de trabalhar parece não dar conta da complexidade dos tantos visíveis e enunciáveis daquela questão” (FISCHER, 2004, p. 19).

Procedimento para a descrição e análise dos enunciados

Foucault sinaliza dois aspectos importantes na análise enunciativa: primeiro, a análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados no “real”. “Só pode se referir a performances verbais realizadas já que as analisa no nível de sua existência; descrição das coisas ditas, precisamente porque foram ditas” (FOUCAULT, 2009, p. 124). A razão disso é que a análise enunciativa é histórica e se mantém fora de qualquer interpretação. Sendo assim, reafirma-se que não se reconhece enunciado latente, pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva. A análise enunciativa, assim,

(...) às coisas ditas não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não dito que involuntariamente recobrem, a abundância de pensamentos, imagens ou fantasmas que as habitam; mas ao contrario, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, de permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra e seu lugar (Ibid., p. 124).

Como segundo elemento, o autor aponta as razões da quase invisibilidade do enunciado. Nesse sentido, recomenda interrogar a linguagem não na direção a que ela remete, mas na direção que a produz, para assim poder descrever o nível enunciativo. Quanto a este aspecto, o autor faz referência à estrutura significante da linguagem. Nesta abordagem, segundo ele, os objetos se encontram designados, os sentidos são visados, o sujeito é tomado como referência por certo número de signos.

(...) a linguagem parece sempre povoada pelo outro, pelo ausente, pelo distante, pelo longínquo; ela é atormentada pela ausência. Não é ela o lugar de aparecimento de algo diferente de si e, nessa função, sua própria existência não parece se dissipar? (Ibid., p.126).

Seguindo nessa linha, o autor enfatiza que, se queremos descrever o nível enunciativo, é necessário levar em consideração essa “função de existência” do enunciado. Trata-se, para ele, de

(...) interrogar a linguagem, não na direção que ela remete, mas na dimensão que a produz; negligenciar o poder que ela tem de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade e, em compensação, de se deter no momento- logo solidificado, logo envolvido no jogo do significante e do significado – que determina sua existência singular e limitada. (Ibid., p. 126).

O fundamental, segundo esse autor, é suspender no exame da linguagem o ponto de vista do significado e do significante, considerando que em ambos existe linguagem, de acordo com domínios de objetos e sujeitos possíveis e de acordo com outras formulações e reutilizações eventuais. Por exemplo, mantendo sintonia com o Programa, reconhece-se o aluno como portador de saberes, conhecimentos, mas a partir desse reconhecimento emergem enunciações em diferentes direções. O que se evidencia é que, inicialmente, os docentes se assujeitam a um determinado discurso, mas, na medida em que divergem no que se refere à função que se atribui a esses saberes e conhecimentos prévios, buscam argumentos em uma formação discursiva diferente, vinculando-se a outros enunciados, que entram em luta com aqueles presentes na proposta do Programa. Produz-se uma transformação em relação ao discurso inicial, que o produziu. São práticas discursivas que escapam do esperado, que divergem do que foi inicialmente proposto, implicando na adoção de uma posição diferente do sujeito. É

deste movimento que se pretende dar conta nas descrições que foram realizadas e aqui expostas.

Nesta pesquisa, analisamos aquilo que o Programa enfatizava, ou seja, a produção de uma maneira diferente (reflexiva-inovadora-participativa) de ser um profissional do ensino⁶² e de tornar-se professor. Mediante indagações com relação aos significados relacionados com o ensinar e o aprender, o procedimento adotado para descrever a produção de modos de ser sujeito, a partir da relação “discursivo-não discursivo”, considera a necessidade de identificar o seguinte: em primeiro lugar, de quais discursos aqueles docentes se tornavam sujeitos?

Buscamos, portanto, identificar os diferentes modos de ser sujeito (docente), indagando: Quais as regularidades (regras) que operam ao nível das enunciações, entendidas como materialidade dos enunciados, e em que campo discursivo maior este discurso se inscrevia? Entende-se que os discursos não são puros e nem homogêneos, na medida em que misturam elementos na sua constituição. Assim, a ideia de identificar as regularidades nos possibilitou delimitar as formações discursivas em que se apoiavam aqueles docentes, as quais, por sua vez, determinavam o que podia e o que não podia ser dito naquela ordem discursiva.

Este capítulo está organizado em função de três tópicos que se relacionam entre si. O primeiro tópico é considerado como organizador dos demais, no sentido de que trata das diferenças que emergem na relevância dos *saberes prévios* e das implicações que disso decorrem. No segundo tópico, analisa-se a produção em torno do *ensinar mais* e se focaliza no método e nas estratégias utilizadas nas questões do ensinar e do aprender. E, na terceira parte, explora-se a relação que se estabelece entre o conceito de *aluno protagonista* e a *intervenção do professor*. No final de cada tópico, se elabora uma breve síntese do que se evidenciou e também se tecem algumas considerações sobre os lugares do sujeito, destacando a relevância deste aspecto para a análise.

⁶² Para a coordenação do módulo pedagógico, “responder ao desafio de auxiliar o docente a tornar-se um profissional do ensino envolve a tarefa de facilitar a mudança do entendimento tradicional sobre os significados de ensinar e de aprender e as relações entre os dois atos, e as relações entre os dois atos: trata-se de desmistificar a “facilidade” do ensinar, conceituado e vivido como o simples ato de transmitir informações, mas também a responsabilidade de provocar a conseqüente mudança de ótica sobre as relações entre professor e aluno” (BORDAS, 2006, p. 12).

5.1. A relevância dos saberes prévios

No módulo pedagógico do Programa, aponta-se a importância de reconhecer o aluno como portador de conhecimentos, saberes, expectativas: “parece ponto pacífico que os docentes considerem seus alunos como pessoas detentoras de alguns saberes e de muitas expectativas” (BORDAS, 2005, p. 15). Em função dessa prerrogativa, manteve-se durante a realização deste módulo a dinâmica de investigar⁶³ as concepções e as expectativas dos participantes, tendo em vista o planejamento e a adequação das atividades à “realidade” do aluno, visando à promoção de aprendizagens significativas, além de socialmente comprometidas. Neste tópico, são exemplares os Projetos 4 e 17.

No Projeto 4 (P.4), realizado por A4, N2 e S3, intitulado: “Concepções do aluno de enfermagem acerca do Sistema Único de Saúde”, o objetivo era despertar consciência e compromisso social. O docente-autor realizou uma investigação qualitativa de caráter exploratório, com o fim de obter subsídios para melhorar o ensino. Buscou, com isso, oportunizar ao aluno de graduação do curso de Enfermagem uma vivência prática acerca do funcionamento do SUS (visita a um centro de saúde de Porto Alegre), além de considerar que isso seria uma forma de motivação para o aprendizado de novos conhecimentos. As noções relacionadas com o compromisso social próprio foram concebidas no P.4, da seguinte maneira:

É nossa preocupação, enquanto docentes, trabalhar de forma a despertar a consciência crítica destes futuros profissionais. Nesse sentido, acreditamos na importância do professor universitário questionar os alunos sobre o projeto político pedagógico e filosófico que a Educação tem assumido na sociedade. Entendemos que ao problematizar com eles questões de maneira crítica e dialética, situando-os histórica e socialmente como na concepção da temática do SUS é privilegiar, instigar e propor uma formação em que ele possa ser um sujeito ativo dentro do processo que subsidie ações e práticas de saúde voltadas para as reais necessidades da população (A4, N2 e S3).

⁶³ Como estratégia regular utilizada para orientar o planejamento das atividades colocava-se questões aos participantes antes da definição dos planos de ação: Assim, procurava-se conhecer antecipadamente as características do grupo de participantes e suas expectativas em relação ao programa, em relação a sua atividade como docente universitário. Utilizavam-se perguntas como: Qual o significado de seu trabalho; que dificuldades encontravam ou que problemas identificavam como sendo os mais graves; quais suas responsabilidades pessoais enquanto docentes, até que ponto se consideravam professores ou profissionais de determinadas áreas ocupados e ensinar, qual o papel da pesquisa em seu cotidiano na universidade? (BORDAS, 2006, p. 8).

No Projeto 17, realizado por R4, intitulado “Proposta de uma técnica psicopedagógica, que visava intensificar a interatividade e a organização esquemática do aprendiz em educação à distância”, tratou de conhecer particularidades cognitivas dos alunos, para adequar e aprimorar os conteúdos do ensino. Para isso, o docente-autor elaborou, por meio de trabalho multidisciplinar, um material instrucional interativo, disponibilizado na internet aos alunos do curso de Ciências Biológicas.

O trabalho fundamentou-se na ideia de que, com o desenvolvimento da educação à distância (EAD), as instituições de ensino, buscando ultrapassar o modelo das aulas presenciais, necessitariam de conteúdos aprimorados para os ambientes de aprendizagem. De acordo com R4, a possível ausência de interação entre o aluno e o professor durante o aprendizado em EAD, em um ambiente totalmente desenvolvido para ser utilizado pela WEB, exige que sejam feitas análises sobre as peculiaridades cognitivas do aluno, para intensificar a interatividade do mesmo com o sistema automatizado, mantendo-o engajado. “Necessitamos de conteúdos aprimorados para educação à distância para ultrapassar o modelo das aulas presenciais” (R4).

Nos projetos analisados, os docentes adotaram a noção de que o aluno é portador de saberes, expectativas e conhecimentos prévios, e com isso geraram-se trabalhos destinados a investigar o que os estudantes pensavam e como concebiam ou percebiam determinados aspectos do processo de ensinar e de aprender. Os discursos multiplicaram-se, tanto em número como em diferentes intencionalidades, com relação ao que pretendiam com esse levantamento.

No Projeto 23, realizado por I1, intitulado “Mudanças nas concepções dos estudantes sobre conceitos fundamentais em disciplinas introdutórias de mecânica quântica (MQ)”, a ênfase deu na possibilidade de ensinar conteúdos fundamentais de MQ, de forma que estas se tornassem compreensíveis e significativos para os estudantes. Com isso, a partir de uma abordagem não tradicional, mediante a aplicação de um pré e pós-teste⁶⁴, observaram-se possíveis mudanças nas concepções dos estudantes. Neste projeto, reconheceu-se o aluno como possuidor de concepções prévias, mas com o fim de avaliá-las mediante pré e pós-teste. Ao mesmo tempo em que

⁶⁴ Aplicado no início do semestre e reaplicado no final.

se anuncia uma abordagem não tradicional, se faz referência ao pré e pós-teste, característica de um modelo linear de ensino, que busca medir o antes e o depois, caracterizando uma abordagem diferente da qual o docente em foco se fazia sujeito, inicialmente.

Foucault (2009), quando se refere à quase invisibilidade do enunciado (daí a necessidade de se interrogar a linguagem), nos ajuda aqui a perceber que a intenção inicial de conhecer concepções dos alunos se transforma, numa intenção de melhor medir, aparece aqui vinculada a outro enunciado, dissonante, divergente. Neste sentido percebe-se uma postura de assujeitamento a dois tipos de discursos: um que reconhece os alunos como possuidores de concepções prévias e outro que busca medir o antes e o depois, o que evidencia discursos em luta. A expressão utilizada anteriormente – “mediante pré e pós-teste” – constitui o que Foucault (Ibid.) considera ser um rastro de uma dada discursividade, e que remete à pergunta: como apareceu isto aqui? Com relação ao lugar de sujeito, portanto, tem-se um ponto de partida calcado na ideia de um sujeito docente identificado como “professor investigador”, na medida em buscava conhecer as concepções dos alunos sobre um determinado conceito; porém, na continuação, ele mesmo adotou uma postura que busca medir, mediante instrumentos de pré e pós-teste, os logros com relação ao conceito – o que configura assumir outro lugar de sujeito.

Ao reconhecer os alunos como portadores de conhecimentos prévios, assim como de expectativas, os professores assumem uma postura daqueles que investigam a realidade do aluno. No entanto, neste processo, produziram-se ramificações com relação ao que pretendiam com essa informação, evidenciando as complexidades que se instalam quando se produzem subjetividades. É disso que pretendemos dar conta nesta parte inicial da análise dos dados. Em suma, o que se busca com este mapeamento é mostrar as diferenças que se produziram nas enunciações, associando-as aos diferentes posicionamentos de sujeito. Aqui é importante recordar Larrosa (1999, p. 66), teórico que afirma: para cada enunciado existem posicionamentos de sujeito, o que, assim, se constitui como uma variável do enunciado. E são essas posições discursivas que literalmente constroem o sujeito, na mesma operação em que lhe atribuem um lugar discursivo. Diante disso, o que se constatou foi que, dependendo da função atribuída a esses conhecimentos e saberes prévios, ocuparam-se diferentes lugares de sujeito,

evidenciado nas práticas discursivas que se exerceram desde diferentes campos discursivos.

A seguir, organizo em três grupos as questões que emergiram da análise, quanto às diferenças relacionadas ao tópico relativo aos “saberes prévios” dos alunos; tais posições distintas implicam em diferenças no modo de ensinar e de aprender, como veremos. Além disso, atribuir a esses saberes um *status* de verdade remete a diferenças no que se refere também à maneira de conceber a intervenção do professor. O que se pretende mostrar são as ramificações que se produzem e as implicações práticas que se estabelecem ao assumir os alunos como portadores de conhecimentos prévios, de saberes e de expectativas próprias.

5.1.1. Adequar o ensino para facilitar a aprendizagem

Neste primeiro grupo, se incluem aqueles projetos que buscam conhecer mais sobre o que pensa o aluno, com o objetivo de adequar o ensino a sua realidade, facilitando a aprendizagem.

Neste caso, pode-se tomar como exemplo o P. 35, intitulado: “Conhecer a percepção do aluno para articular a disciplina”, realizado por L9. Neste trabalho, buscou-se traçar, mediante a aplicação de questionário, uma visão preliminar dos alunos de 5º semestre de Farmácia, sobre a disciplina da Bioquímica. “Assim, apesar de singela e não definitiva, esta primeira caminhada me permitiu visualizar e sentir nos alunos o quanto para eles é importante a disciplina de Bioquímica” (L9).

No P.41, intitulado: “Conhecendo o aluno: Breve investigação sobre o perfil dos acadêmicos da disciplina de parasitologia aplicada à enfermagem”, realizado por N1, objetivou-se conhecer mais sobre o aluno, considerando que este conhecimento pode auxiliar o docente a elaborar estratégias que facilitem o ensino-aprendizagem. Este projeto é exemplar para mostrar de que maneira o docente-autor se tornou sujeito de um dos ditos primordiais do Programa. Aqui, foi tomada outra direção com relação ao discurso inicial, na medida em que se pretendia conhecer as características pessoais dos

alunos para “elaborar estratégias que facilitassem o ensino-aprendizagem” (N1). Tomo como exemplo as conclusões desse trabalho:

Em relação ao exposto pode-se dizer que o perfil dos alunos matriculados na disciplina de parasitologia para enfermagem, durante o primeiro semestre letivo de 2004, é o de pessoas que moram com seus familiares, não exercem atividade remunerada, têm pouca experiência prévia na área da saúde, têm bons conhecimentos de inglês, espanhol e informática, usam a internet e frequentam a biblioteca regularmente, utilizam mais de uma fonte para seus estudos e não exercem atividades extraclasse regularmente (N1).

5.1.2. Facilitar a relação com os cursos superiores

Diferentemente dos projetos comentados anteriormente, neste segundo grupo, os alunos são reconhecidos como possuidores de saberes e de conhecimentos prévios, mas aqui os mesmos devem ser conhecidos, na medida em que podem auxiliar professores e alunos a melhor se adequarem aos cursos. No caso dos professores, para melhorar a qualidade dos cursos; e, no caso dos alunos, como uma forma de auto-motivação, para se manterem no curso.

No P.9 colocou-se esta questão da seguinte maneira: “A divulgação desses resultados aos professores que atuam no curso deve ter um efeito positivo sobre a qualidade das disciplinas oferecidas na graduação” (C2; F2). Nesta mesma linha, toma-se como exemplo o P.5, cujo fundamento baseou-se no seguinte: “o estudo de questões da prática docente e da aprendizagem no Ensino Superior é fundamental para a melhoria da educação universitária vigente”. Esta noção foi traduzida em ações que buscavam conhecer previamente o que pensava o aluno, mediante aplicação de questionário e tabulação de dados, estabelecendo relação entre difundir estas opiniões com possibilidades de melhoria. Então, evidencia-se uma adesão à noção de conhecer e valorizar a perspectiva do aluno, assumindo o lugar (de sujeito) de professor-pesquisador, quanto a questões da prática docente e da aprendizagem, mas atua-se no sentido de *dar a conhecer* o que foi estudado. No caso do P. 5, vinculou-se a difusão deste conhecimento à melhoria da educação universitária vigente.

5.1.3. Quando os saberes prévios assumem *status* de verdade

Neste terceiro grupo se incluem aqueles projetos que assumem saberes e conhecimentos prévios como uma oportunidade para desenhar modelos, construir ideais. Neste caso, o que o aluno traz é assumido com *status* de verdade. Destacam-se aqui aquelas situações em que se atribuiu *status* de verdade ao que o aluno diz, que pode ser exemplificado mediante os Projetos 3 e 9. Por exemplo, no P. 3, investigaram-se junto aos alunos melhores formas de ensinar: “Qual deve ser a postura do professor do ensino do terceiro grau?”. E, no P.9, indagou-se sobre atributos de uma “aula ideal”, que possibilitem construir modelos (prescrições). O que diz o aluno, em ambos os projetos, assume um *status* de verdade, e o professor acaba adotando uma postura de “consulta” junto ao aluno.

No P.3, realizado por A3, C4 e P2, intitulado “Comparando diferentes realidades de ensino da graduação”, o professor procurou-se definir a melhor postura a ser assumida pelo professor, a partir da opinião do aluno. Em função dos fundamentos da Pedagogia Universitária, veiculados pelo PAAP, e considerando que “não é possível falar genericamente em uma pedagogia universitária, como se todos os cursos da universidade fossem regidos por uma mesma lógica” (A3, C4, P2), os autores aplicaram um questionário aos alunos, com o objetivo de comparar três diferentes cursos, buscando responder sobre qual deve ser a postura do professor do ensino de Terceiro Grau.

No P.9: “Avaliação da qualidade das aulas de graduação em Engenharia de Produção”, realizado por C2; F2, almejou-se saber sobre os atributos da “aula ideal”, mediante a realização de uma pesquisa qualitativa junto aos alunos para definir os fatores que a definem. Foram consideradas as seguintes questões: mensuração da importância de atributos que compõem as aulas ministradas no curso de graduação em Engenharia de Produção e avaliação do formato de aula que conta com a preferência dos alunos.

Realizou-se uma análise dos atributos que caracterizam o perfil ideal das aulas ministradas no curso de graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi possível obter um modelo de preferência que auxilie o professor do curso, na definição ótima dos atributos analisados, ou seja, um modelo de aula que contemple as principais expectativas dos alunos (C2; F2).

5.1.4 Uma nota sobre os lugares do sujeito

As diferentes funções atribuídas aos saberes e conhecimentos prévios dos quais os alunos são portadores informam sobre os diferentes lugares de sujeito que foram ocupados, e que podem ser distribuídos da seguinte maneira:

1. Busca-se conhecer sobre saberes e conhecimentos prévios que o aluno traz para adequar o ensino, promovendo mais aprendizagem. Atua-se como mediador entre o que se ensina e a “realidade” do aluno.
2. Reconhece-se a existência de saberes prévios, mas estes são colocados como funcionais a determinados objetivos, como, por exemplo, o funcionamento de um curso ou de uma disciplina. Neste sentido, se reconhece a importância de evidenciar saberes e conhecimentos prévios, para que os alunos, em posse deles, se engajem, não evadam, se motivem, aprendam e, no caso específico de professores, melhorem a qualidade dos cursos.
3. Visa-se conhecer as preferências do aluno sobre aspectos como: atributos de uma aula ideal, melhor postura a adotar, como atuar, tendo em vista a criação de modelos a serem seguidos, adotando-se uma determinada posição frente a possíveis prescrições que possam emergir dos modelos ou preferências. Além disso, também se utiliza tal conhecimento para provar ou confirmar prerrogativas anteriores, como no exemplo do P.3, ao mostrar que não é possível uma mesma pedagogia universitária para todos os cursos e, neste caso, o dito pelo aluno assume *status* de verdade.

5.1.5. Breve síntese 1

Com a instauração do Programa, reforça-se e divulga-se a noção da importância de reconhecer o aluno como portador de conhecimentos prévios, saberes e expectativas e, frente a isso, a importância de articular essas informações ao que se ensina (e a “como” se ensina), buscando produzir aprendizagens significativas e comprometidas socialmente. Estabelecem-se assim as condições de existência de uma certa função enunciativa, relativa ao discurso pedagógico universitário. Nesta seção, o objetivo

principal foi o de identificar subjetividades que se produziram quando se reconhecia o aluno como portador de saberes e conhecimentos prévios. Diante disso, constata-se, em primeiro lugar, que os modos de ser sujeito não são homogêneos, na medida em que se evidencia o assujeitamento a diferentes enunciados. Explico-me: se, por um lado, se reconhece o aluno como portador de saberes e expectativas, por outro, atribui-se a estes saberes diferentes funções: numa primeira instância, busca-se adequar o ensino à realidade do aluno, promovendo mais aprendizagem; em outro momento, estes saberes atuam a serviço do bom funcionamento do curso e, finalmente, atribui-se a eles um *status* de verdade, no sentido de vinculá-los à possibilidade de construir modelos, de acordo com preferências, ou então de confirmar pontos de vista com base no dito pelos alunos.

Ao interrogar-se sobre o que regravam os diferentes modos de ser sujeito, observou-se que o que regulava os componentes das enunciações guiava-se pela necessidade de colocar os saberes e expectativas no centro, seja para a adequação do ensino seja para colocar esses mesmos saberes em evidência –, buscando-se com isso facilitar o trabalho de ensino e aprendizagem nos cursos superiores.

5.2. Mais aprendizagem *versus* maximizar o aprender

Um dos argumentos que sustentou o estabelecimento do Programa, segundo Bordas (2005), relacionava-se com dados empíricos retirados de um estudo longitudinal com Universidades Brasileiras⁶⁵ que demonstravam os fracos desempenhos (evasão e repetência) apresentados no ensino da graduação⁶⁶. Esses baixos índices eram atribuídos em parte à ausência de formação pedagógica dos professores⁶⁷ dedicados ao ensino superior, que não obtinham sucesso em promover as aprendizagens de seus alunos.

Diretamente relacionado com o item apresentado anteriormente (5.1), neste descrevem-se as distintas maneiras que se produziram para promover as aprendizagens nos alunos. Da diferença entre “conhecer para fazer algo com o conhecido” e “conhecer para dar a conhecer” se produzem discursos em luta, o que se evidencia na seguinte disjuntiva: construção e participação *versus* compromisso com os cursos superiores (conteúdo e enfoque), os quais se relacionam diretamente ao “como” da atividade de

⁶⁵ Os dados empíricos referidos por Bordas (2006) são retirados de um estudo que incluía 60 universidades brasileiras, intitulado: “Diplomação e evasão nos cursos de graduação das universidades públicas brasileiras”, a cargo da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Neste estudo, sinalizou-se a existência de distorções nos índices de sucesso escolar em diferentes cursos, além de chamar a atenção para a necessidade de buscar-se minimizar as causas detectadas: o fraco desempenho pedagógico de um contingente significativo de professores universitários, que mesmo sendo em geral bastante qualificados em suas áreas específicas de conhecimento, não obtinham sucesso em promover as aprendizagens nos alunos.

⁶⁶ Esta situação foi apresentada por Bordas (2005) em um artigo intitulado: “Formação de professores do ensino superior: aprendizagens da experiência”. Ver referência completa no final deste trabalho.

⁶⁷ No Programa, distinguíam-se os que tinham licenciatura e os que não tinham. Para fins de ilustração, apresento um levantamento realizado, que toma como base os 94 participantes da edição 2003-2004 do Programa, que incluiu os que tinham relação com licenciatura; ampliei para os que possuíam relação com a educação. Sobre a questão da licenciatura, no questionário destinado ao levantamento de dados dos participantes, na parte referente à área de atuação, os professores que colocaram atuação na licenciatura são os seguintes: A3 – A5- A8 – F3- I1- L5- L8 – L11- M1 – M3 – R2 – S1 – S4 – total= 13 professores. Já quanto ao caso de professores com licenciatura ou com alguma relação com educação – quando questionados sobre a titulação, percebi nas respostas que somente se referiam ao que tinham obtido como último grau. Considerando que essa informação poderia enriquecer a caracterização do grupo de participantes, busquei o currículo *Lattes* de cada professor e identifiquei aqueles que haviam cursado licenciatura na graduação e também aqueles que tinham doutorado na área de educação. Assim, a questão não era somente quanto à licenciatura, como pensado num primeiro momento, mas quanto a algum tipo de contato com a área educacional. Deste exercício, identifiquei os seguintes professores: A4 – F1 – F3 – I1 – L10 – L11 – M3 – N2 – S1 – S3 – S4, o que totalizava 11 professores. Assim, somando todos (professores que atuavam na licenciatura e professores que haviam cursado licenciatura na graduação ou realizado doutorado nesta área), foi possível identificar os seguintes: A3 – A4 – A5 – A8 – F1 – F3 – I1 – L5 – L8 – L10 – L11 – M1 – M3 – N2 – R2 – S1 – S3 – S4, totalizando 18 professores.

ensinar, e se encontram na seguinte indagação: focar o ensino no aluno ou no desenvolvimento do curso?

Alinhados com a necessidade de promover aprendizagem, os trabalhos analisados deixam perceber, por um lado, o desejo de facilitar a aprendizagem e, por outro, o objetivo de aumentar o rendimento das aulas. Ambas as posições partem da necessidade de promover a aprendizagem, mas tomam caminhos diferentes, se bifurcam quanto às estratégias que adotam. Assim, constata-se que, na medida em que se assujeitam a outros enunciados⁶⁸, tais enunciações vinculam-se a outras formações discursivas, e os enunciadores mostram-se na condição de quem ocupa diferentes posições de sujeito. É disso que trataremos aqui.

5.2.1 Relação com o método: participação e construção

Os trabalhos que procuraram facilitar a aprendizagem referenciaram o “como” da atividade de ensinar. Enfatizaram aspectos que se contrapõem às aulas expositivas, criticadas porque centradas no docente. Nesse sentido, se alinham com a ideia que emana do Programa, segundo a qual se aponta para uma postura de crítica ao ensino transmissivo e, com isso, de incentivo à participação. De acordo com Bordas (2005, p.15) pretendia-se mudar o entendimento tradicional sobre os significados de ensinar e de aprender (e conseqüentemente sobre as relações entre os dois), buscando-se provocar uma mudança de ótica sobre as relações professor-aluno:

(...) parece ponto pacífico que os docentes considerem seus alunos como pessoas detentoras de alguns saberes e de muitas expectativas; isto supõe para os primeiros a capacidade de desenvolver uma atitude empática em relação ao outro, aquele considerado “menor” que certamente terá algo a ensinar a quem educa (FREIRE, 1975). O que a realidade da sala de aula universitária nos revela, no entanto, é a permanência de uma relação hierarquizada e de submissão, por vezes disfarçada sob atitudes de “camaradagem”, mas facilmente detectada através das infalíveis provas e exames finais quando se cobra do aluno aquilo que o professor entende que deva ter sido aprendido.

⁶⁸ As considerações sobre o assujeitamento a outros enunciados fundamentam-se em Deleuze (2005, p.17), quando este diz que os enunciados têm suas margens povoadas por outros enunciados; ou seja, nenhum enunciado é neutro e puro, na medida em que está sendo tocado por outros. O enunciado é inseparável de uma variação inerente, segundo a qual “jamais paramos de passar de um sistema a outro”.

Em sintonia com estas inquietações e sensibilizados pela necessidade de promover mais aprendizagem, destacaram-se aqueles projetos que, enfatizando o caráter interativo das ações educativas, visavam ao envolvimento dos alunos nas atividades, incentivando o interesse e a curiosidade. L6 (P.32) relaciona assim as questões de participação e qualidade:

(...) participação de todos e o exercício de suas visões críticas leva ao desenvolvimento de trabalhos de melhor qualidade. Pretende-se ainda demonstrar na prática que: saber criticar de forma construtiva é tão importante quanto ouvir críticas e as levar em consideração na hora de desenvolver o projeto.

Nesta linha de pensamento, são exemplares os Projetos 43 e 40. No primeiro (P.43), realizado por R2, intitulado “Prática de pesquisa em ecologia para alunos ingressantes”, partiu-se do reconhecimento de que a universidade é um lugar de pesquisa e, em função dessa prerrogativa, o autor buscava desenvolver seu curso. De acordo com R2, pretendia-se dar mais sentido à disciplina, organizando-a de tal forma a promover o interesse e a curiosidade dos alunos, com relação à ecologia em particular e à pesquisa científica, de um modo mais amplo.

Desta forma, o objetivo geral e principal de meu projeto consiste em desenvolver o aprendizado e interesse dos alunos pelo raciocínio científico e pela investigação científica. (R2)

Na mesma direção, o Projeto 40 – “Racionalização do ensino do direito internacional público” – focalizou-se no desenvolvimento de novas técnicas de caráter interativo, tendo em vista modificar o panorama da disciplina de direito internacional, que, segundo M7, não tem figurado entre as áreas consideradas como fundamentais na graduação. Com isso, argumentou-se sobre a necessidade de fazer com que os alunos tivessem consciência de que o conhecimento dos princípios e técnicas do Direito Internacional poderiam se converter em um importante instrumento de trabalho e num diferencial em sua vida profissional. Fazer com que os alunos aprendam a utilizar-se dele racionalmente obriga ao professor a trabalhar no desenvolvimento de novas técnicas de trabalho de caráter principalmente interativo, ao invés de limitar-se à realização de aulas expositivas.

5.2.2 Estratégias para *mais aprendizagem*

a) Tratar os conteúdos de maneira flexível

O Projeto 48, realizado por S4 e intitulado “Correspondências”, baseou-se na ideia da construção do conhecimento pela escrita. S4 situa a gênese do trabalho em leituras e reflexões que fizeram sentido em função das turmas da disciplina do primeiro semestre “Introdução à Psicologia”, “zona de passagem entre o ensino médio e o universitário (momento inaugural), fator que acaba por influenciar o andamento das aulas” (S4).

O projeto proposto utilizou a troca de cartas, entendido como um espaço lúdico de produção, como um recurso de construção do pensamento através da escrita. Essa atividade oportunizou ao aluno a possibilidade de compartilhar aspectos do estudo que o indagavam ou indignavam “Um recurso que **não demande uma formalização que poderia ser inibitória**, neste momento inaugural em que encontram-se que convida a compor a teoria, à vida e ao lúdico” (S4, grifo meu).

A expressão destacada evidencia a relação que se estabelece entre (não) formalização e aprendizagem. Com essa noção, se introduz o P. 14, realizado por D2, que vinculou a possibilidade de desenvolver a própria aprendizagem com a organização flexível do ensino. Seguindo nesta linha de não formalização, D2 baseou seu projeto numa abordagem de aprendizagem construtivista-interacionista, aprendizagem por exploração e descoberta, sendo atribuído ao aluno o papel ativo de construtor de sua própria aprendizagem. Tratou-se, neste trabalho, de uma nova forma de desenvolver a disciplina de estatística aplicada à Psicologia, utilizando novas tecnologias de informação e comunicação para organizar o ensino. Considerou-se que o conhecimento através das novas tecnologias é uma ferramenta para aprendizagem e não um mero meio de ensinar. Para tanto, apoiou-se na experimentação e no erro construtivo, promovendo o “aprender a aprender”, aliás, em sintonia com as prerrogativas das Diretrizes Curriculares Nacionais. No relatório do projeto, D2 destacou que, na medida em que o trabalho foi sendo desencadeado, houve uma maior integração da turma, e os momentos de aprendizagem tornaram-se prazerosos e, em algumas vezes, até divertido.

Principalmente em ocasiões em que cada dupla encontrava um caminho diferente para realizar as análises solicitadas (pois dependendo do objetivo o programa oferece vários caminhos) e, depois cada dupla ficava justificando a sua escolha, sendo, no entanto, que as diferentes formas poderiam ser consideradas corretas (D2).

b) Tornar os conteúdos menos abstratos

O Projeto 27 tratou do problema da baixa motivação dos alunos, focando em aspectos metodológicos que buscavam participação e interatividade. “Um dos problemas que o professor, comprometido com a educação de qualidade, enfrenta ao lecionar uma determinada disciplina é uma baixa motivação por parte dos alunos” (J5). Esse fato, de acordo com J5, também foi observado nas declarações manifestadas por parte de grande parte dos professores inscritos no PAAP.

Para contornar parte deste problema, foi idealizado o uso de questões-desafios, no início de cada conteúdo a ser ministrado, cujo objetivo era *mostrar aos alunos o conhecimento que eles já possuem* até o momento, e convidá-los para continuarem a assistir a aula para aprenderem como resolvê-lo com o conhecimento que se dispõe atualmente. Então, frente a essas considerações e mediante uma estratégia metodológica *que levava a uma diminuição nos conteúdos, buscando torná-los menos abstratos*, J5 teve como objetivo aumentar a motivação dos alunos que, segundo ele, “tende a ser menor quando o conteúdo é muito abstrato”, e, em função disso, atuou da seguinte maneira:

Assim, o docente procurou ser mais interativo com os alunos propondo aulas extras de exercícios e fazendo com que os estudantes fossem mais participativos. Por exemplo, quando um teorema era estudado, o docente procurava não apenas demonstrá-lo, mas também motivar o caminho usado para prová-lo. Assim, por vezes, iniciava-se uma prova que parecia ser o caminho natural, mas que não concluía o desejado. Depois se discutia as dificuldades e fraquezas que aquele caminho apresentava e, por fim, chegava-se na demonstração correta. Este processo requer **mais tempo de estudo, levando uma diminuição na abordagem do conteúdo**, mas tem o benefício de tornar mais fascinante e agradável o processo de aprendizagem (J5, grifo meu)

Neste momento, é importante fazer uma ressalva no sentido de que, para cumprir com a intenção de fazer com que os estudantes fossem mais participativos, foi necessário a esse docente propor “aulas extras de exercícios”. Essas aulas não se constituíram como uma estratégia incluída na dinâmica da aula, mas algo anexo. Esta situação é exemplar, na medida em que explicita a relação que se estabelece entre o lugar desde onde se fala e o que se fala, remetendo à ideia de que diferentes cenas enunciativas carregam diferentes interditos, diferentes modos de ser sujeito, o que se relaciona com o conceito de heterogeneidade discursiva, definido por Fischer da seguinte maneira:

(...) falo e, ao mesmo tempo, sou falado; enuncio individualmente, de forma concreta, constituindo-me provisoriamente um, ambicionando jamais cindir-me, porém a cada fala minha posiciono-me distintamente, porque estou falando ora de um lugar, ora de outro, e nesses lugares há interditos, lutas, modos de existir, dentro dos quais me situo, deixando-me ser falado e, ao mesmo tempo, afirmando de alguma forma minha integridade (FISCHER, 1996, p.110).

Assim como se vinculam conteúdos menos abstratos com participação e diminuição nos conteúdos, aqueles que buscam tornar os conteúdos menos teóricos estabelecem relação com a prática, e as referências vão do aprender fazendo (passo a passo) até considerações relacionadas a treinamento, numa busca de maior certeza. É disso que se trata na continuação desta análise.

c) Tornar os conteúdos menos teóricos

Inicialmente, assinalo aqueles projetos que partem da prática como uma possibilidade de tornar os conteúdos menos teóricos. Neste caso, é exemplar o P. 42 “Conhecimento básico à prática”, que tratou da reestruturação dos conteúdos teóricos abordados na primeira parte (Microbiologia Geral), *a fim de que os mesmos sejam absorvidos pelos alunos de uma forma mais consistente e duradoura*. Para tanto, a ordem de abordagem dos conteúdos foi modificada, buscando relacionar os conhecimentos básicos às práticas médicas. Este procedimento remete ao proposto no Programa, quando se fala em inverter a ordem de trabalho e que está descrito no capítulo 3, especificamente na seção destinada a descrever o funcionamento do módulo pedagógico.

Abro um parêntese para analisar a expressão utilizada por P1, quando se refere aos conteúdos absorvidos de forma mais duradoura. Ela é exemplar porque evidencia algo que se vem enfatizando ao longo deste texto: as enunciações que se produzem no interior do discurso pedagógico, no PAAP, não são efetivamente homogêneas. Interrogando a linguagem na direção daquilo que a produz, aqui significa o seguinte: o ato de referir-se a que os conteúdos sejam absorvidos de uma forma mais consistente e duradoura, como sabemos, diverge totalmente da noção de aprendizagem enfatizada no Programa, segundo a qual os conteúdos das aulas devem articular-se às vivências e à prática, no sentido de sempre, de alguma forma, se tornarem significativos. Estamos, mais uma vez, diante de um embate discursivo.

Fecho o parêntese e remeto a análise à enunciação que, ao relacionar conteúdos com a prática, faz distinção entre o dizer e o fazer, sinalizando, neste caso, as “bondades” do fazer. Assim, no P. 15, o professor aqui denominado D3, ao referir-se aos benefícios de trabalhar desde a prática, toma o exemplo da ação de “lavar as mãos”, no campo das práticas de saúde:

Uma situação interessante de ser observada foi a própria lavagem das mãos que, em aula teórica, é dito como se faz e na prática foi repetido sequencialmente até atingir o padrão de qualidade que se pretende no atendimento aos objetivos de saúde (D3).

No projeto 50, a referência à prática é feita a partir da explicação sobre o que se pretende desenvolver com o projeto inovador. O autor inicia explicando que as disciplinas de Farmacologia Médica da UFRGS, nas duas últimas décadas, têm adotado a técnica de ensino, a partir de: casos clínicos farmacológicos, resolvidos com consulta, simpósios, a partir de leitura crítica sistematizada de artigos pertinentes, e preenchimento de fichas farmacológico-clínicas. A seguir, o autor explica as insuficiências do ensino com base no estudo de caso prático.

Embora essa técnica não priorize o ensino baseado no professor e nas aulas expositivas, permitindo que o aluno tenha um papel ativo no processo de ensinar e aprender, o que tem se verificado é que o método ainda não fornece um instrumental ao aluno, que o possibilite conhecer os passos necessários à prescrição racional de medicamentos (W1).

O Projeto 11, realizado por C3, referiu-se aos estudos a partir de casos clínicos, mas os percebeu como uma possibilidade de desenvolver uma atitude reflexiva e investigativa:

Na área da saúde, especialmente das análises clínicas, a discussão de casos clínicos pode ser um importante instrumento de aprendizagem. Nesse momento o aluno passa a ter uma atitude reflexiva e investigativa, característica do profissional bioquímico na sua rotina, **podendo associar informações teóricas à realidade da sua futura prática diária** (C3, grifo meu)

Ao analisar-se esta enunciação, pode-se estabelecer uma relação de similaridade com o proposto desde o Programa, entendido como o discurso que o produziu e do qual o docente se tornou sujeito inicialmente. Mas, ao aplicar a estratégia de interrogar a linguagem com relação ao grifado na fala de C3, percebe-se que os participantes transitam por discursos diferentes, produzindo-se aí um embate. A ideia de associar informações teóricas à realidade da sua futura prática remete a uma diferenciação com relação ao Programa, que enfatiza não a ideia de associar uma à outra (referindo-se à relação teoria e prática), mas à articulação entre ambas. O embate neste caso se estabelece entre a noção de associação e de articulação.

Retomo o P.50 para explicitar a postura adotada ao se assumir as insuficiências declaradas com relação ao método anterior, quando o docente faz referência a técnicas de ensino baseadas em casos clínicos. Em função dessas considerações, direcionando-se a noções de treinamento, busca especificações claras e maiores graus de certeza:

Portanto devemos repensar o método, porque apresenta **falhas evidentes apontadas pelos alunos, fato este que não pode ser desmerecido**. O que se propõe então é uma contemplação desse método de ensino, usando diretrizes essenciais para o processo de prescrição racional no decorrer de uma carreira clínica. A abordagem é feita passo a passo, de forma sistematizada, dirigindo o raciocínio para o grau de maior certeza sobre a terapêutica em qualquer campo da medicina. (W1, grifo meu)

A expressão grifada mostra algo já mencionado anteriormente, quando se assinalou o *status* de verdade que assumiam os ditos dos alunos e que será retomado no tópico seguinte, onde se analisa a intervenção do professor em relação à noção de aluno protagonista.

5.2.3 Maximizar o aprender: aprender a aprovar

Mantendo-se na perspectiva de aumentar aprendizagens, destacam-se os projetos que centralizam o rendimento, baseando-se em estratégias que buscam maximizar o aprender. Estes projetos, ao se focar no rendimento, procuram uma *maior participação*, sendo esta concebida por R5, como:

Um maior número de instrumentos de avaliação, em princípio, mantém o aluno em um contato mais constante com os assuntos vistos em aula, facilitando assim a compreensão dos tópicos subsequentes da disciplina. (R5)

No Projeto 45, intitulado “Uso de Método de Avaliação e facilidade multimídia como um auxiliar no processo de aprendizagem”, pretendeu-se valorizar a avaliação de listas de exercícios resolvidas pelos alunos no processo de aprendizagem dos mesmos. De acordo com R5, a correção via método tradicional – aquele em que o aluno entrega ao professor a lista e o professor atribui uma nota – esbarra em pontos falhos. Diante disso, a proposta consistia na auto-correção como instrumento de ensino-aprendizagem e não como um puro processo de atribuição de notas. A correção dos exercícios passaria para os alunos, com o acompanhamento do professor:

Ao final de cada exercício os próprios alunos podem se auto-sugerir notas segundo critérios estabelecidos no início dos trabalhos. Ao final da aula as listas devem ser entregues, para serem conferidas e para uma atribuição definitiva das notas. O ponto mais importante aqui não seria a nota em si, mas forçar a participação no processo de correção (R5).

Neste projeto, explicou-se que o sistema de avaliação utilizado poderia ser justificado devido à grande abrangência de assuntos que devem ser estudados de uma forma sequencial. Segundo R5, um maior número de instrumentos de avaliação, em princípio, mantém o aluno em um contato mais constante com os assuntos vistos em aula, facilitando assim a compreensão dos tópicos subsequentes da disciplina. “Neste processo também **fica mais fácil ao aluno reconhecer o que o professor julga mais importante de ser exposto na solução dos exercícios**”. (R5, grifo meu). A expressão grifada deve ficar em suspenso para ser analisada a seguir, quando associada ao discurso vinculado aos Projetos 25, 8 e 38, em relação aos critérios de aprovação.

No P. 25, foi proposta, como atividade de avaliação, a realização de prova com consulta parcial, com o objetivo de estimular o poder de síntese do aluno:

Sem acesso a materiais preparados, como livros ou polígrafos, o aluno é motivado a preparar sua própria versão do que julga ser o mais importante sobre a matéria de uma disciplina, exercitando seu poder de síntese sobre o assunto (J1).

Esta preparação, de acordo com J1, permite ao aluno *sedimentar*⁶⁹ ainda mais os conhecimentos, além de conquistar um melhor entendimento da disciplina. Ao mesmo tempo, segundo J1, o aluno sente-se motivado a não deixar de utilizar um mecanismo que permita que ele tenha um melhor desempenho na prova.

Com relação à possibilidade de que o aluno prepare sua própria versão do que é importante da disciplina, destaca-se o que foi grifado, com relação ao aluno sedimentar mais os conhecimentos: “Esta preparação permite ao aluno sedimentar ainda mais os conhecimentos, e um melhor entendimento da disciplina” (J1). A noção de sedimentar, tal como foi colocada, remete a uma indagação sobre seu aparecimento, no sentido de não estar alinhado à perspectiva que propõe o desenvolvimento a partir da versão do que o aluno considera importante. Falar em sedimentação pode constituir-se numa expressão estranha a uma perspectiva que busca entendimento da disciplina com base a critérios próprios, podendo ser considerado como algo retirado de outra formação discursiva. A relação entre sedimentação e tempo será explorada mais adiante, quando se relaciona este termo com a duração prevista da aprendizagem.

Para explorar um pouco mais as diferenças que se produzem quando se trata dos critérios, apresenta-se o P. 8, realizado por A8 e J3, cujo objetivo era melhorar o ensino de geometria descritiva com a utilização de recursos de tecnologia de informação. O Projeto tratava do planejamento e da utilização de um ambiente de aprendizagem, assim como da dinâmica das aulas e da comunicação extraclasse via internet. Foram utilizados recursos de educação a distância como auxílio ao ensino tradicional. O docente mostrou os resultados positivos dessa escolha. A estratégia adotada consistia em passar de duas instâncias de avaliação para seis, com um sistema de pontuação associado.

⁶⁹ De acordo com o dicionário *on line* de português, disponível no site: <http://aulete.uol.com.br>, o sentido de sedimentar refere-se a tornar(-se) sólido, firme; consolidar-se; solidificar-se.

Pretende com este sistema de avaliação que o aluno **mantenha-se sempre atualizado** com os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento nas etapas subsequentes, ao longo de seu aprendizado em Superfícies. (A8 e J3, grifo meu)

O que se observou é que esses Projetos se fundamentaram numa perspectiva individual de aprendizagem, e para isso utilizaram-se termos como “ritmo próprio” e “criação de critérios próprios”. No entanto, o que se constatou é que, na medida em que se colocou como objetivo criar as condições para as etapas subsequentes, mediante a utilização de avaliações frequentes, colocou-se em evidência que o foco estava na familiarização com critérios já estabelecidos, problematizando o que, num primeiro momento, foi considerado como ter critérios próprios. No caso de P.8, passou-se de 2 instâncias de avaliação para 6, com um esquema de pontuação associado. No referido anteriormente (P.45), enfatizou-se a utilização de várias instâncias, permitindo conhecer o que o professor considerava fundamental da disciplina. E, no caso do P. 38, realizado por M4, falou-se de uma nova sistemática para maior imersão do aluno, que envolvesse toda sua capacidade cognitiva:

Uma maior imersão mediante um sistema de avaliação continuada pode induzir o aluno a uma preparação prévia e continuada dentro da disciplina, diminuindo o impacto das provas maiores e um maior conhecimento dos requisitos da disciplina (M4).

O discurso de “aprender mais mediante a avaliação continuada”, que supõe o envolvimento de toda capacidade cognitiva do aluno, relaciona-se principalmente com aumentar rendimento:

(...) a possibilidade de implementar uma nova sistemática para uma maior imersão do aluno no universo de conhecimento da química orgânica. Foi proposto um sistema de avaliação continuado, com a introdução de testes rápidos (meia hora) a cada duas semanas, com o intuito de induzir o aluno a uma preparação prévia e continuada dentro da disciplina, em que o impacto das provas maiores seria diminuído, onde o aluno tem um maior conhecimento das requisições da disciplina (M4).

Os parâmetros utilizados por M4 para afirmar a validade da inovação foram: aumento na aprovação na disciplina; aumento no número de conceitos A e B; e, finalmente, aumento na frequência dos alunos nas aulas da disciplina.

Aqui vale ressaltar que não se esperava buscar a verdade nem as causalidades entre o que se fala e o que se faz, mas, sim, evidenciar uma situação de heterogeneidade

discursiva, já comentada anteriormente. Retomemos agora o que havia ficado em suspenso anteriormente, no que se refere a maximizar o aprender, criando situações que possibilitem a familiarização do aluno com o que se pede nas avaliações, com o objetivo final de um aumento do rendimento. No P. 25, a referência é que os alunos, mediante a realização do resumo, aprendam o que é importante sobre a disciplina. No P. 45, o autor assinalou a possibilidade de entender o que o professor considera mais importante da disciplina e, no P. 38, falou-se de um maior conhecimento dos requisitos da disciplina.

a) Estratégias para mais rendimento

Neste item se destacam aqueles projetos fundamentados na utilização de estratégias que buscam estimular e manter a presença do aluno, por meio da avaliação ou da participação, com vistas a mais rendimento e produtividade. Aqui se toma como exemplo o P. 26, já analisado anteriormente, que propôs questões-desafios como uma forma de manter o aluno em aula; o P. 36, que apresentou formas de manter a atenção; e o P. 8, que demonstrou formas de modificar o sistema de pontuação, passando de duas para seis avaliações.

Para falar das estratégias, toma-se uma expressão utilizada no P. 26, quando fala de *remediar* a situação, mediante o que propunha. Assim, as estratégias que buscavam rendimento pretendiam atenuar determinadas situações (como a falta de motivação, a necessidade de manter o aluno em aula ou aumentar níveis de participação), em função do rendimento. O termo remediar foi grifado por entender-se que o mesmo merece uma análise mais detalhada, por caracterizar o sentido e o objetivo das estratégias utilizadas. Este termo, na linguagem médica, significa “dar remédio”. Também nos aponta o sentido de “solução”, como: remediar males; atenuar uma dor, e assim por diante.

Ainda no Projeto 26, realizado por J4; L2; L3, as questões-desafios propostas eram uma forma de manter o aluno em aula. Neste Projeto, tratou-se de entender as causas que dificultavam o aprendizado do aluno, por meio da criação de um fórum. Além disso, também se adotaram diferentes técnicas e procedimentos, visando *remediar* a situação de dificuldade. Essas questões-desafios constituíam, então, uma forma de remediar uma situação, atenuar um problema, considerado uma desordem.

Na mesma linha, destaca-se o Projeto 36, intitulado “Melhorando os níveis de atenção, participação em aula e o relacionamento professor aluno”, e realizado por M6. O Projeto constatou que a incorporação de tecnologias audiovisuais (como o uso dos *slides* eletrônicos), utilizadas de modo sistemático, oferecia uma série de benefícios e, ao mesmo tempo, também certos efeitos não desejáveis, fazendo-se necessário identificar mecanismos capazes de incrementar os níveis de atenção.

Em função da necessidade de aumentar os níveis de atenção dos estudantes durante as aulas, ou seja, tornar as aulas mais participativas e produtivas, do ponto de vista da aprendizagem, e desenvolver um relacionamento mais pessoal e direto com os alunos, o Projeto baseou-se em estratégias que tinham como objetivo aumentar a atenção; e, para isso, foram adotadas várias estratégias no “experimento⁷⁰”: a) identificação individualizada dos estudantes: cartaz com o nome; b) revisão das principais ideias discutidas na aula anterior; c) desafios de raciocínio para estimular a atenção e a participação dos alunos; d) avaliação: observação direta e aplicação de questionário, mostrando o impacto das estratégias utilizadas no ambiente da sala de aula. O número de avaliação também aumenta (de duas para seis).

b) Relação com os cursos superiores: conteúdos e enfoques

Os projetos analisados problematizaram aspectos referentes aos conteúdos, entendidos como a teoria a ser abordada, assim como o enfoque dado. Por um lado, encontram-se aqueles Projetos cujo objetivo é facilitar aprendizagens. Para tanto, adotaram estratégias que tornavam os conteúdos menos abstratos e menos teóricos. Por outro lado, estão aqueles em que evidenciavam maximizar o aprender e o rendimento, privilegiando o compromisso com os cursos superiores. Frente a isso, reforçavam tanto o cumprimento dos conteúdos, como a necessidade de manter um mesmo enfoque no desenvolvimento dos mesmos.

⁷⁰ Expressão utilizada por M6.

Como já foi visto, ressalta-se novamente que os discursos não são homogêneos. Vejamos os dados referentes ao P.34 – “A disciplina de análise real 1” – , realizado por L8. O objetivo do docente era introduzir a noção que valoriza o cumprimento dos conteúdos em função dos cursos superiores. Com relação às características da disciplina, L8 concebe-a como basilar no curso de bacharelado em Matemática, sendo eminentemente expositiva, com fundamentação rigorosa do cálculo diferencial e integral. As exigências em torno dela são: “desde atender à demanda dos motivados estudantes de bacharelado até a de dar a formação que falta aos licenciados” (L8).

O projeto proposto fala da introdução de duas inovações: uma referente à participação e outra à avaliação, que foram assim concebidas: 1. Começar cada aula com a participação de alunos, que irão ao quadro para explicar a resolução de problemas propostos nas aulas anteriores. Após ser explicado, o exercício fará parte do corpo da disciplina, ou seja, podendo ser usado para provar outros resultados; 2. Avaliação: dar pontos extras para estudantes que ao longo do semestre se evidenciaram na resolução de problemas.

Não posso abrir mão de provas escritas, por vários motivos. Um deles é que são mais de 20 alunos e a participação em aula não seria suficiente para que o professor soubesse da evolução individual de cada aluno. Outro motivo é que o resultado nesta disciplina é fundamental para a aceitação dos alunos de Nivelamento no Mestrado e não há como julgar com precisão a evolução deles sem prova escrita (L8).

Os textos mostram que o autor partiu da problemática da motivação dos alunos, com uma ideia relativa à participação; no entanto, em função das “exigências” que enfrentou, como, por exemplo, “a quantidade de teoria a ser abordada”, e da própria condição de ser um curso superior, “esquece” completamente daquelas ações inovadoras previstas no início do processo. No relatório, explica-se que a ideia inovadora de estimular a realização e exposição de problemas em aula, por parte dos alunos, sempre esteve em tensão com a grande quantidade de teoria a ser abordada no curso. Também o autor destaca que, por ser um curso básico, que terá continuidade nas disciplinas Análise B e C, pressupõe que o conteúdo da Análise A seja efetivamente dado e por completo. Ou seja, o docente se vê, de um lado, diante da proposição de participação e, por outro, da necessidade “concreta” de *vencer o conteúdo*. Frente a

essas considerações, a proposta inovadora inicialmente concebida se inviabiliza, em função da vinculação daquela disciplina com outras e inclusive com outros cursos. Neste caso, pode-se considerar que a própria vinculação da disciplina com os cursos superiores, no caso, as Análises A, B e C, “força” a prática desse professor, de modo que ele se assujeite, prioritariamente, a um outro discurso, distinto daquele proposto no PAAP, o qual ele mesmo reconhece como relevante.

As considerações relacionadas ao P. 34 remetem ao P. 2 realizado por A10 que, defendendo a manutenção de um mesmo enfoque na maneira de desenvolver os conteúdos, mantém igualmente essa preocupação com os cursos que seguem. Neste projeto (P. 2) considerou-se que, em função das diretrizes do MEC, ocorreram vários enfoques, ou melhor, formas diferentes de conceber o conteúdo das disciplinas, e estes, segundo A10, precisariam passar por uma mesma direção, por uma mesma forma de abordagem. Com isso, enfatizou-se a necessidade de que o currículo fosse canalizado da forma como foi pensado, eliminando possíveis modificações na condução da disciplina. “Adoção de um enfoque não significa limitar o professor, mas com disciplinar as mudanças em abordagens” (A10). Neste sentido, o Projeto trata da realização de vários estudos, discussões, elaboração de artigos, preparação de infra-estrutura e ampla divulgação dos resultados do Projeto, como forma de garantir a fiscalização da implementação do mesmo.

Em P. 2, o autor referiu-se aos problemas decorrentes dos vários enfoques que podem ser exigidos aos conteúdos que constituem uma área de conhecimento na graduação. Neste sentido, o objetivo do Projeto foi homogeneizar o enfoque dado ao conteúdo. De acordo com P. 2, os problemas são: 1. O enfoque dado em um semestre pode ser muito diferente do enfoque de outros semestres, sendo muito dependente do perfil e das preferências dos professores que os ministram; 2. O enfoque pode não estar em consonância com o enfoque dado a outras disciplinas relacionadas, o que dificulta a compreensão da área de conhecimento; 3. As variações de um semestre para outro, muitas vezes, tornam inviáveis os esforços de preparação de uma infra-estrutura básica para o funcionamento de uma disciplina por um período de tempo (material didático, preparação de atividades, sistema de avaliação).

Então, o que se evidencia, nos exemplos vistos (P. 34 e P. 2), é que, em contraposição ao discurso da participação e da construção, estão aqueles que privilegiam o cumprimento dos conteúdos estabelecidos, em função da “teoria que deve ser abordada”, (P. 34); ou, no caso do P.2, a necessidade de homogeneização nos enfoques dados aos conteúdos. O que existe em comum entre eles é a referência aos cursos superiores, ou seja, muitos privilegiam vencer o conteúdo, por um lado, e, por outro, optam pela definição de um mesmo enfoque, uma mesma orientação, remetendo a uma homogeneização e a uma disciplinarização do próprio dado ao conteúdo.

As considerações realizadas sobre a necessidade de homogeneização do enfoque: “adoção de um enfoque não significa limitar o professor, mas com disciplinar as mudanças em abordagens” (P. 2) e de dar todos os conteúdos em função dos cursos superiores (P.34) apontam para uma relação com os princípios da Pedagogia Tecnicista⁷¹. Então, o que se constata é que, ao privilegiar a relação com os cursos superiores, se produz uma transformação com relação ao discurso inicial, na medida em que tiram seu discurso de outra formação discursiva, evidenciando embates, discursos em luta por imposição de sentido.

c) Relação tempo *versus* conteúdo *versus* render mais

Assim como se produziram enunciações que evidenciaram “rastros” de enunciados que foram sendo deixados, a preocupação com o tempo também pode ser analisada desta maneira, inserida na discussão do rendimento e da produtividade. A referência ao tempo emerge de diferentes maneiras e assume diferentes funções: de aprender mais rapidamente, de sedimentar conteúdos e, finalmente, no sentido de

⁷¹ De acordo com o verbete elaborado por SAVIANI (2011), a pedagogia tecnicista parte do pressuposto da neutralidade científica e inspira-se nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advogando a reordenação do processo educativo, de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação, de modo a dotá-la de uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem colocar em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e, na pedagogia nova, a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno uma posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.

impedir a participação. Falar em eficiência é falar em tempo. Aqui retomo o P. 38 e retiro uma enunciação de referência ao tempo:

Estes testes continuados serão corrigidos e devolvidos para o aluno, para que ele possa se auto-avaliar com maior rapidez se o grau de dedicação à disciplina está adequado com as necessidades, e corrigir como maior rapidez os erros de formação. Também induzirá os alunos a uma familiarização com a bibliografia mais cedo e induzirá a uma maior participação em aula, tanto presencial, quanto na discussão dos tópicos apresentados em aula (M4).

A respeito da sedimentação dos conteúdos, retoma-se P. 42, já analisado anteriormente, quando se descreveram as estratégias para tornar os conteúdos menos teóricos. Neste caso, o P. 42, intitulado “Conhecimento básico à prática”, foi escolhido pela referência que faz a que *os conteúdos devem ser absorvidos pelos alunos de forma consistente e duradoura*.

Em P. 26, foi aplicado um questionário⁷² aos estudantes, buscando certas informações específicas, como a velocidade e a clareza das aulas ministradas. Destacase a pergunta de nº 6, da ficha de avaliação, que indaga sobre a relação tempo *versus* aprendizagem, da seguinte maneira: “Até quanto tempo após ter cursado a disciplina você estima que manterá o conteúdo obtido nela? a) 2 semanas; b) 1 mês; c) 6 meses; d) 1 ano”.

No P. 34, que será analisado a seguir, também se fez referência ao tempo, quando o autor afirma que participação significa *comprometer o horário estabelecido para finalizar a aula*. Frente a essas considerações, comenta:

Por isso em algumas ocasiões eu começava com a aula expositiva, e era então ao fim da aula que, por demanda dos próprios alunos, que discutíamos os problemas, que eles me mostravam suas soluções ou me pediam explicações quando não os resolviam. Desse modo era comum ficarmos em aula até quase 13:00 horas, ao invés das 12: 10 planejadas como final da aula. (L8)

⁷² O questionário contempla as seguintes perguntas: 1. Que duração você considera ideal para uma aula de matemática?, 2. Que importância você atribui a estudar equações diferenciais ou outra disciplina de Matemática com o auxílio do computador?, 3. Que importância você atribuí a ter aulas práticas, fora da sala de aula, em uma disciplina de matemática? 4. Qual a importância de ter um livro-texto para a disciplina?,5. Como você estuda para as provas?, 6. Até quanto tempo após ter cursado a disciplina você estima que manterá o conhecimento obtido nela? 7. Analisando objetivamente, o que você busca ao cursar uma disciplina de Matemática?,8. O que achou mais desagradável na disciplina? O que achou mais agradável na disciplina? 10. Qual o melhor horário para ter aula de Matemática/ Como você gostaria de tomar conhecimento das notas obtidas nas provas?

No P. 27 também se estabeleceu a relação entre tempo e conteúdo, no sentido de que, para cumprir com a inovação proposta, foi necessário propor aulas extras de exercício, que tinham como finalidade forçar a participação. Ao colocar aulas extras de exercício, como algo que se anexa, remete-se a uma preocupação com o cumprimento dos conteúdos, o que se pode considerar como sendo um discurso que mistura elementos de perspectivas bastante distintas.

5.2.4. Uma nota sobre os lugares do sujeito

Com relação ao lugar do sujeito, é necessário considerar alguns aspectos importantes. Em primeiro lugar, naqueles projetos que apontam na direção do aprender mais, o lugar de sujeito que ocupam os docentes é o de articular “os saberes prévios” dos alunos com os conhecimentos, buscando com isso manter a motivação e o interesse. Em termos metodológicos, privilegiou-se a participação e também a construção do saber. Naqueles em que se buscou maximizar o aprender, as ações concentraram-se em cumprir o que supunha necessário para dar seguimento, de forma eficiente, aos cursos que seguem, ou seja, aos cursos superiores, havendo uma necessidade de adaptação dos alunos a esses critérios. O lugar do sujeito passa a ser o de quem reconhece a importância de evidenciar o que traz o aluno tendo em vista sua adaptação aos critérios. Buscando obter bons rendimentos, privilegiou-se o cumprimento dos conteúdos em função da relação estabelecida com os cursos e disciplinas que seguem, produzindo-se mudança no lugar do sujeito: do foco no desenvolvimento desde o aluno, privilegiou-se facilitar a relação com os cursos que seguem.

Sendo assim, se considerarmos que, num primeiro momento, tais projetos sintonizavam com a idéia de promover aprendizagens; o que se evidenciou, porém, é que aquelas práticas discursivas que buscavam maximizar o aprender mostraram-se mais fortes na constituição desses sujeitos-docentes: trata-se de um lugar de sujeito que privilegia aumentar o rendimento, mediante uma articulação com o bom funcionamento dos cursos superiores. Ou seja, num segundo momento, produziu-se o que Fischer (2001, p. 208), destacou quando estabeleceu relação entre a noção de dispersão do sujeito e a heterogeneidade discursiva, que, segundo ela, estão diretamente ligados entre si.

5.2.5. Breve síntese 2

Nesta seção, o objetivo principal foi o de descrever as enunciações que se produziram nas práticas dos docentes envolvidos com o PAAP, ao se tornarem sujeitos (ou a serem convidados a se tornarem sujeitos) do discurso de ensinar e aprender mais, de maneira participativa, superando a perspectiva transmissiva. Neste sentido, e focando no “como” da atividade de ensinar, identificou-se um primeiro grupo, o qual se organiza em torno do aprender mais, cujas ações visam tornar o aluno mais participativo. Com relação aos conteúdos, adotaram-se diferentes estratégias, tendo em vista tornar as aulas menos teóricas, e os conteúdos menos abstratos e mais compreensíveis.

Por outro lado, quando as enunciações focalizaram o maximizar o aprender, almejou-se aumentar o rendimento, e nisso o jogo foi alterado. A regra que visava maior envolvimento voltou-se para o sentido de possibilitar que os alunos desses docentes percebessem mais claramente os critérios pelos quais seriam avaliados e, assim, os professores pudessem aprovar mais. Nesse segundo caso, o ensino se realizou em função de uma lógica que apontava na direção da relação com cursos superiores, ou seja, no ensino que privilegia a sequência de conteúdos, a manutenção de um mesmo enfoque, sendo que são os alunos quem se ajustam a estes lineamentos. Então, mediante atividades que buscavam maior imersão, adotaram-se várias instâncias de avaliação, que pudessem evidenciar o que é importante para o professor (P. 45), para a disciplina (P.38) ou para o aluno (P.25), em todos os casos, visando a uma maior produtividade.

Na tentativa de manter um olhar na diagonal, é possível constatar que a participação é uma tônica, no discurso pedagógico, que assume diferentes funções nas práticas discursivas e não discursivas dos docentes aqui considerados. Assim, a participação, quando vinculada a aprender mais, busca maior envolvimento e mais aprendizagem. E, na medida em que se relaciona com a ideia de maximizar aprendizagens e rendimentos, associa-se a mais imersão, no sentido de criar condições para que os alunos se ajustem aos requerimentos dos cursos, aprovando mais no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

5.3 Protagonismo do aluno *versus* intervenção do professor

O desafio principal almejado pelo Programa consistia em auxiliar o docente a tornar-se um profissional do ensino, através da introdução de novas maneiras de conceber o ensinar e o aprender. Constatou-se que estas “novas maneiras” geravam incertezas no exercício da docência, evidenciadas em indagações sobre a melhor forma de atuar como professor no espaço de sala de aula. Neste sentido, são ilustrativos os Projetos 3 e 9, que investigaram, junto aos alunos, tais questões: 1) no P.3; “Qual deve ser a postura do professor do ensino do terceiro grau?”, e; no P.9, em que se indagava sobre os principais atributos de uma aula ideal, com o objetivo de possibilitar a construção de modelos, a partir das preferências dos alunos. No resumo deste último, apresentou-se esta situação:

Neste projeto realizou-se uma análise dos atributos que caracterizam o perfil ideal das aulas ministradas no curso de graduação em Engenharia da Produção da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para atingir tal objetivo, utilizou-se a técnica estatística de Análise Conjunta (AC), aliada ao Planejamento e Análise de Experimentos (PAE). Desta forma foi possível obter um modelo de preferência, que auxilie professores do curso na definição ótima dos atributos analisados, ou seja, um modelo que contemple as principais expectativas dos alunos (C2 ; F2).

Essa importância dada ao aporte do aluno relaciona-se com o que foi anunciado no primeiro tópico, que tratou da relevância dos saberes prévios e do *status* de verdade a eles atribuído, implicando num determinado modo de ser sujeito. Aliado às indagações sobre a postura do professor, emergiu a noção de *aluno protagonista*, ou seja, aquele que aprende por si mesmo e que possui saberes e conhecimentos prévios. Percebeu-se, nos projetos analisados, que, no contexto do aluno que aprende por si mesmo, produziram-se interrogantes sobre a pertinência da intervenção do professor. Essa questão constituiu-se quase num paradoxo, se considerarmos que o objetivo das atividades vinculadas ao Programa era justamente a preparação pedagógica do professor, mediante a introdução de novas maneiras de conceber o ensinar e o aprender. Neste sentido, os Projetos 44 e 17, são exemplares, e por isso serão analisados a seguir.

No P. 44, observou-se que a correção dos trabalhos, ao ser transferida para os alunos, servia como uma forma de ensinar. E, no P.17, realizado por R4 e desenvolvido

no contexto da educação a distância, reconheceu-se a necessidade de investigar a mente do aluno para adequar os conteúdos, frente a não presença do professor.

Devido ao desenvolvimento da Educação mediada pelo computador e ensino à distância, as instituições de ensino estão necessitando de conteúdos aprimorados para implementação em ambientes de aprendizagem. O desafio para o desenvolvimento e implementação desses conteúdos é ultrapassar o modelo das aulas presenciais, motivar mais o aluno e se adequar as suas expectativas e necessidades. (R4)

Conceber a aprendizagem como uma busca pessoal, relacionando participação e protagonismo, produziram determinadas noções relacionadas aos alunos como: aluno ativo, protagonista, que aprende por si mesmo, que aprende da prática, que aprende a aprender. Estas noções evidenciaram-se no P. 7, da seguinte maneira:

Minha expectativa é de que os alunos reconheçam suas habilidades de pesquisar e avançar a partir do esforço próprio, cabendo a mim o papel de orientador de certo caminho que, necessariamente, deverá ser trilhado por cada um deles. (A7)

Ao buscar alternativas às aulas expositivas, multiplicavam-se as enunciações sobre um ensino que promovesse autonomia e participação. Enfatizaram-se, neste caso, maneiras diferentes de conceber o ensino, como, por exemplo, assumir características de ensino como pesquisa, como avaliação, como prática. Nessas diferentes abordagens, emergiram diferentes modos de ser sujeito com relação à maneira de atingir os conteúdos do ensino e, também, com relação à intervenção do professor. Esta, em algumas situações, chegou a ser assumida quase como “inibitória” do desenvolvimento de trabalhos de melhor qualidade.

Diante de tal situação, a (não) intervenção do professor constituiu-se num tópico do discurso pedagógico, segundo o qual poderia existir uma espécie de relação de “não poder”, entendendo a função do professor como um “facilitador da aprendizagem”. As ressalvas realizadas com relação ao poder se evidenciaram em enunciações que mostram um entendimento de que a ausência dele é condição para aprender, além de enfatizar que poder é algo negativo. Assim, por exemplo, no Projeto 45, realizado por R5, esta prerrogativa foi apresentada, quando se argumentou sobre a possibilidade de uma determinada atividade de ensino resultar em um maior impacto na aprendizagem, na medida em que não implica em perda de poder para nenhum segmento do grupo:

Por isso essa nova forma de correção (aprendizagem alternativo) terá, provavelmente, um maior impacto sobre o aprendizado dos alunos, quando comparado com o método de não devolver a prova (R5).

A respeito do conceito de poder, Foucault (1987) fala da tradição que considera que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, exigências e interesses. A renúncia a ele seria uma das condições para tornar-se sábio. Nesse sentido, o autor enfatiza a necessidade de admitir que o poder, ao contrário, produz saber, já que poder e saber estão sempre diretamente implicados entre si. Para esse autor, não haveria “relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1987, p. 30). Essas relações entre poder-saber não devem ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento, embora seja preciso levar em consideração o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos. Esses são efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Então, segundo Foucault (1987, p. 30), “não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento”.

Então, tornar-se sujeito da noção de aluno protagonista, agente de seu processo de aprendizagem, que aprende e avança por conta própria, produz uma prática que consiste em transferir aos alunos todas as atividades relacionadas ao ensinar e ao aprender. Essa situação coloca em evidência a discussão sobre a intervenção do professor. Nesse sentido, os projetos escolhidos serão analisados quanto às atividades de pesquisa no ensino e quanto às atividades de avaliação.

5.3.1. Avaliação como nova metodologia de ensino

Atentos à perspectiva de que o aluno que aprende por si mesmo, no P. 44, R3 e J2 introduzem métodos de aprendizado alternativo, por meio da revisão de provas realizada pelo aluno, adotando a prática da avaliação como uma “nova metodologia de ensino”. Neste Projeto (P. 44), a noção de prazer no aprender emerge desde uma dupla

perspectiva: ao referir-se ao aluno, é considerada a possibilidade de aprender por si mesmo; e, quando relacionado com o professor, à de aprender com o aluno. Baseando-se em conceitos piagetianos, fundamenta o estudo no aluno que aprende pelos erros, e isso é apresentado da seguinte maneira:

Piaget: o erro do aluno pode ser utilizado como um momento para o aprendizado, sendo o aluno o próprio protagonista desse aprendizado, sem a intervenção do professor (R3 e J2).

Frente a essas considerações, adotou-se um procedimento para a correção de trabalhos, que enfatizava a possibilidade de que os alunos aprendessem por si só e com os erros. O trabalho dos professores consistiu, basicamente, em “levar” o aluno a aprender, a partir de uma sequência de justificativas, que deveria ser elaborada em função de questões realizadas nas provas. O procedimento consiste no que segue:

Os alunos realizarão as avaliações por escrito de forma discursiva e os professores que fizerem as questões irão corrigir as respostas da seguinte forma: Certo: o aluno atingiu com satisfação a resposta; Meio certo: o aluno respondeu de forma incompleta a questão; Errada: o aluno respondeu a questão de forma errada.

Após a correção, os professores devolverão as questões para os alunos. De posse da sua prova, os alunos enviarão, por e-mail para o departamento de ginecologia e obstetrícia, a correção das questões em que obtiveram um meio certo ou um erro, juntamente com a avaliação original. A correção seguirá o seguinte sistema: Para cada questão errada (ou conjunto de questão de um caso), a discussão deverá conter obrigatoriamente, os seguintes sub-tópicos:

- Por que errei (PQE): O aluno (a) deve informar claramente por que errou a questão. Qual foi o raciocínio que o levou a pensar assim.
- Resposta Correta (RC): O aluno deverá justificar qual é, segundo a literatura médica mais atualizada e com base em evidências científicas, a resposta correta. Para isso ele deve se valer de artigos de revisão (procurar no PUBMED e outras fontes) e citar tais referências. É nesse momento que o aluno deverá demonstrar um profundo conhecimento do assunto. Nos casos de conduta, o grau de evidência deve ser informado junto com a revisão. Conforme o esquema abaixo: A: baseado em ensaio clínico controlado e randomizado; B: baseado em trabalhos experimentais adequados ou outro estudo observacional de qualidade e C: baseado em evidência limitada, mas o conselho vem de opinião de peritos e de comitês.
- O que aprendi (OQA): O aluno deverá escrever o que aprendeu com essa atividade. O grau de aprendizado será avaliado. Por exemplo, dizer que aprendi a ver melhor a questão da prova não é aceitável. Espera-se que o aluno atinja uma avaliação crítica do caso.
- Qualidade da Questão (QQ) deve avaliar a aplicabilidade para a vida profissional e na formação do aluno. O aluno deve sugerir como a questão poderia ser aperfeiçoada.

Em relação à intervenção do professor, se considerarmos o estabelecido inicialmente, no procedimento que se acaba de descrever, a correção seria,

originalmente, realizada pelos professores. Então, numa primeira instância, de acordo com o explicitado no Projeto, a correção se daria da seguinte maneira:

Os documentos eletrônicos (a correção da avaliação) serão revistos pelos professores que corrigiram originalmente a questão. Os professores farão comentários, adicionarão figuras, textos ou artigos a seu critério sobre as questões corrigidas. (R3 e J2).

No entanto, em função do aumento do trabalho, foi considerado o seguinte:

As dificuldades encontradas com esse sistema alternativo de ensino são poucas, mas estão mais relacionadas com o tempo despendido, tanto pelo aluno como pelo professor. Na avaliação dos alunos houve a queixa de que tinham que estudar muito para corrigir as provas. Essa queixa, apesar de ser quase unânime, faz com que o objetivo de que o aluno aprenda através da busca pessoal do conhecimento seja atingido. Por outro lado, cada aluno poderia aprofundar na área do conhecimento que mais lhe agradava, isso resgatou a existência do prazer no aprender. (R3 e J2).

A respeito do trabalho do professor, considerando que “o tempo despendido foi muito maior”, passou-se a analisar a possibilidade de dividir as tarefas de correção com outros professores, o que nos remete ao discurso da eficiência, no sentido de se fazer mais, gastando o menor tempo possível:

Para o futuro espera-se que a tarefa de correção seja dividida com outros professores ou monitores. Para tanto seriam estabelecidos critérios pré-determinados que seriam verificados e a pontuação que seria dada. Isso possibilitaria uma maior rapidez no processo de correção, e justificaria um encontro posterior para discutir as novas informações obtidas a partir da correção dos alunos (R3 e J2).

A intenção de passar a avaliação para outros professores ou monitores constituiu-se em uma descontinuidade no discurso. Se avaliarmos que o Projeto 44 começou focalizado no aluno, no sentido de aprender com ele, de tê-lo como centro, pode-se dizer que o que ocorreu ao final foi uma radical transformação em relação aos propósitos iniciais.

Por parte do professor, o tempo despendido certamente foi muito maior, porém, o mesmo também pode desfrutar do prazer em aprender com o aluno, uma vez que novas evidências científicas eram citadas pelos alunos. Associado a isso, o professor tinha um retorno sobre a qualidade das suas questões, o que tornava melhor os tipos de questões para a prova seguinte. (R3 e J2)

Na medida em que R3 e J2 relacionam o prazer de aprender com o aporte do aluno, o qual ocorre via informação das “novidades científicas”, o centro deixa de ser conhecer sobre o aluno. Com essa argumentação, situou-se um discurso que já não focava aspectos do aluno para adequar o ensino ou os conteúdos do mesmo, o que mostra, como já dissemos anteriormente, uma transformação em relação ao discurso assumido inicialmente. Se, num primeiro momento, afirmou-se que se ensina adotando a prática da avaliação como uma “nova metodologia de ensino”, cabendo ao professor a correção, num momento posterior, dividiu-se a tarefa de avaliação entre professores e monitores. As práticas discursivas produzidas organizaram as atividades de ensino em função do tempo despendido. Com isso, mostrou-se que as enunciações produzidas não são homogêneas, na medida em que são atravessadas por diferenças que disputam um lugar determinado dentro do discurso.

5.3.2 Pesquisa como atividade de ensino

Dando continuidade à análise sobre a intervenção do professor, tomamos os Projetos 7, 28 e 10, que adotam a pesquisa como atividade de ensino, entendida como um instrumento de ensinar e de aprender, e que se fundamentam na noção de aluno protagonista, como sustentação dos trabalhos realizados. A escolha desses três Projetos se deu pela relação (ou nexos de regularidade) estabelecida entre o “fazer por si só”, ou “avançar por conta própria”, características da noção de aluno protagonista, e a discussão sobre a intervenção do professor. Como se observa nos projetos analisados, a noção de protagonismo determina as diferentes maneiras de se exercer a função de professor. A descrição a seguir apresenta o lugar que ocupam os indivíduos, ao se tornarem sujeitos do discurso do protagonismo e da participação. Para isso, se descreveram os modos de ser sujeito que caracterizam cada uma das posturas assumidas.

O Projeto 7, por exemplo, interrogou sobre como trabalhar as disciplinas da graduação, a partir das seguintes inquietações:

(...)sentia que faltava algo que os estimulasse a avançar mais por conta própria (A7).

Busca de novas formas de abordar antigas angústias muita das quais são renovadas a cada início de semestre, sobre como trabalhar as disciplinas da graduação, dentro de minha área a economia. Até agora não encontrei a fórmula ideal. (A7)

A questão colocada por A7 é a seguinte: como vencer o Programa e, ao mesmo tempo, incentivar uma postura mais ativa dos alunos, numa turma composta por 50 alunos?

A tentativa que ora exponho vai ao encontro do objetivo de trabalhar com turmas com mais de 50 alunos, procurando estimular uma maior participação dos (as) alunos(as), levando-se em conta as condições objetivas da universidade, como a relação conteúdo – carga horária e a insuficiência de equipamentos de apoio capazes de dar conta da utilização de novas tecnologias. (A7)

Tal Projeto abordou uma nova estratégia didática, que consistia em: ampliação no número de trabalhos, de dois para cinco, com diferente pontuação (antes valiam 20% e agora valem 40%); planejamento mais detalhado do ensino, e, finalmente, aumento nas instâncias de avaliação: resultado por escrito das reflexões do grupo, auto-avaliação do grupo sobre seu próprio trabalho, avaliação do professor e discussão coletiva em aula. Nesta estratégia, coube ao aluno organizar o conteúdo que seria trabalhado em aula e, ao professor, propor e revisar o trabalho realizado pelo aluno, provocando discussão no grande grupo. De acordo com A7, como são muitos alunos, não existiria tempo suficiente para todas as apresentações:

Com um grupo de mais de 50 alunos não é possível o tradicional mecanismo de apresentação de trabalhos. O que faço é ler os trabalhos e, na aula seguinte a sua entrega, “provocar” o debate (A7).

O Projeto 28, realizado por L1 e intitulado: “A linha como elemento formal no trabalho gráfico do artista plástico” falou sobre a atividade de pesquisa, a respeito do trabalho de dois artistas plásticos. Apresentou uma atividade de ensino com base na pesquisa, que deveria ser realizada e apresentada pelos alunos em aula. Incluiu um tipo de avaliação, segundo a qual os alunos se avaliariam entre si. Para L1, o que o motivou a oferecer prática na pesquisa é a possibilidade de unir os saberes constituídos em aula ao trabalho de artistas plásticos:

Propiciar ao aluno a prática da pesquisa, unindo os saberes constituídos em aula, através do exercício do desenho, ao trabalho de renomados artistas

plásticos antigos e contemporâneos. Possibilitar aos mesmos a verificação de distintas possibilidades gráficas que irão definir estilos artísticos diferenciados, assim como possibilitar aos mesmos uma maior amplitude de seu universo artístico, conhecendo artistas de distintas tendências e escolas, afim de que possam identificar-se ou não com os mesmos (L1).

O procedimento adotado considerou uma apresentação prévia realizada pelo professor; a partir dela, caberia aos alunos definirem sobre o que vão investigar. Assim, todos preparariam um trabalho com o valor de 1,0 (um ponto), e que deveria ser avaliado pelos próprios colegas. A avaliação do trabalho, instância considerada como uma oportunidade de participação, seria realizada pelos próprios alunos. O valor atribuído ao trabalho seria 1,0, total assim distribuído, percentualmente: 80% dado pelo aluno e 20%, pelo professor. Este trabalho deveria conter os seguintes itens: a) Introdução: dados do artista, contexto sócio-cultural-econômico, estilo artístico; b) Desenvolvimento: desenvolver tópicos tratados na introdução, além da mostra de algumas obras e; c) Conclusão, que inclui uma análise pessoal e bibliográfica do trabalho do artista.

No Projeto 10: “Pontes entre o ensino e a pesquisa histórica, dentro e fora da universidade”, C1 discorreu sobre o desenvolvimento de atividades inovadoras, sob a forma de seminários, tendo em vista a ampliação do protagonismo (participação e interesse mais ativos) do aluno, no transcorrer das aulas. Defendeu-se que isso permitiria uma integração entre as questões referentes ao ensino e à pesquisa. O projeto proposto consistia no desenvolvimento de três seminários, organizados com base no material recolhido durante o semestre, a partir de uma série de atividades propostas para opção dos alunos.

Como foi possível observar, nos Projetos 7 e 28 o protagonismo foi colocado como uma maneira de confirmação, diferentemente da maneira como foi tratado no Projeto 10. Para C1, o protagonismo, constituiu-se em uma pergunta a ser respondida mediante a realização do trabalho, podendo ser evidenciada na maneira de colocá-la no Projeto e no relatório:

(No Projeto)

Da metodologia empregada e da sua capacidade de reforçar o protagonismo dos alunos: será avaliado se o desafio de descobrir como os conteúdos de Brasil colônia, são ou poderiam ser analisados, contribui para uma

participação e interesse mais ativos ao longo de todo o semestre, mesmo nos momentos em que estiver sendo utilizada a metodologia das aulas expositivas e dialogada. (C1)

(No Relatório)

Acredito que os seminários foram positivos, pois deram certa liberdade aos alunos e os comprometeram com tarefas que só eles iriam realizar. No entanto, penso que, parte do sucesso, está relacionado com as aulas mais tradicionais que foram dadas ao longo do semestre. Leitura prévia, aula expositiva e dialogada, quadro negro, giz, esquema, mapa. Sem isso, os alunos teriam menos “autoridade” para adentrar nos outros campos onde se ensina ou divulga a história.(C1)

O papel atribuído aos alunos foi diferente nos três projetos. Em P. 7, o aluno é um organizador de informação previamente definida, a ser trabalhada na sala de aula pelo professor. No Projeto 28, em função de uma apresentação prévia realizada pelo professor, o aluno atua organizando e escolhendo o trabalho que vai desenvolver. O foco nos projetos 7 e 28 é o desenvolvimento do conteúdo da disciplina, enquanto que, no P. 10, foca-se na produção de conteúdos, realizado mediante diferentes atividades de pesquisa, definidas em função do que se pretende com cada seminário. As atividades poderiam ser escolhidas pelos alunos, tornando-se uma prática de pesquisa entre todos

5.3.3 Mais uma nota sobre os lugares do sujeito

Frente à pergunta sobre os diferentes modos de ser sujeito, pode-se considerar que o que os diferencia é a adoção de uma postura de indagação ou de confirmação, evidenciada na maneira como se concebe o protagonismo do aluno. Adotá-lo desde uma certeza, implica numa determinada forma de assumir a intervenção docente. Na medida em que esta noção constitui-se numa interrogação, o modo de assumir a intervenção do professor se transforma e passa a ser valorizado. Observou-se a produção de deslocamentos no lugar de sujeito, assumido ou supostamente aceito inicialmente, evidenciando-se mais uma vez a impossibilidade de posições fixas e homogêneas, quando se analisa qualquer discurso.

5.3.4 Breve síntese 3

Nesta seção o objetivo principal foi o de mostrar o lugar de sujeito que se ocupa quando se adota o protagonismo do aluno, numa perspectiva de pergunta ou de confirmação. Então, dependendo da maneira como se assume esta forma de conceber o discente, define-se a intervenção docente, ou seja, o modo como este se torna sujeito de um discurso “x”, sobre a intervenção docente. Explico-me: constatou-se que quando o protagonismo é assumido como uma verdade se produz uma transferência das funções de ensinar para os alunos e quando assumido desde um lugar de indagação (como explicitado no P. 10), a noção de ensino e a intervenção do professor passa a ser reconsiderada e valorizada.

Conclusão

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma casa particular) (HALL, 2005, p. 88-89).

A citação de Hall abre esta breve conclusão, enfatizando o fato de que, a partir do contexto das identidades culturais, podemos indagar sobre possíveis homogeneizações num mundo globalizado, baseando-se na distinção entre tradição e tradução. Hall reconhece que pode ser tentador pensar na identidade, na chamada “era da globalização”, como estando destinada a acabar num lugar ou noutro – retornando às suas “raízes” ou desaparecendo em meio a diferentes assimilações e homogeneizações. Nesse aspecto, trata-se aqui, efetivamente, de um processo ligado à tradição. Entretanto, segundo Hall, ficar nisso significa permanecer num falso dilema. Para ele, haveria outra possibilidade: considerar a “tradução”.

Ao situar o conceito de tradução, o autor descreve as formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersas para sempre de sua terra natal. Este conceito, utilizado por Hall (Ibid.), foi inspirador para este estudo, considerando o que se pretendeu mostrar aqui, ou seja, identificar modos de ser sujeito que se produziram com a instauração de um Programa que objetivava produzir mudanças e novos significados sobre ser professor na universidade.

Constatou-se que os modos de ser sujeito produzidos não são fixos, na medida em que se apoiam em diferentes discursos. Então, se estabelecermos uma analogia entre o que se observou nas análises realizadas, as quais tiveram como base as enunciações produzidas pelos professores de diferentes áreas de atuação, e os sujeitos de Hall (Ibid.) – que transitam em diferentes culturas –, pode-se considerar que existem semelhanças

entre os traços de cultura que eles carregam dos diferentes lugares e a multiplicidade de enunciações que se produziram, no interior de diferentes práticas discursivas. Isso pode ser evidenciado nos distintos lugares que os docentes ocuparam ao tornarem-se sujeito de determinados discursos sobre planejamento, avaliação, participação dos alunos na condução das aulas, e assim por diante.

Verificou-se que, nas enunciações, misturaram-se elementos de diferentes discursos, no campo maior dos discursos pedagógicos, demonstrando-se assim a complexidade das situações analisadas. Como exemplo, recorda-se aqui o P. 44, que se fundamentou na perspectiva piagetiana, do professor que aprende com o aluno e de que todos ensinam e todos aprendem ao mesmo tempo, construindo juntos o conhecimento. O que se percebeu foi que, em função do tempo envolvido no desenvolvimento das atividades, o referido professor optou por dividir as tarefas de correção com colegas e monitores, descaracterizando o proposto num primeiro momento e evidenciando uma mudança no lugar de sujeito, ocupado inicialmente. Houve uma prioridade maior (não perder tempo), que se sobrepôs ao projeto pedagógico, fundado em Piaget.

Enfim, num esforço de síntese, compreende-se que, nas situações comentadas por Hall (Ibid.) fala-se de sujeitos que carregam diferentes traços de cultura; e, no caso deste trabalho, pode-se dizer que se produziram diferentes enunciações, por parte dos docentes, apontando para a constituição de diferentes modos de ser sujeito. O que se destaca aqui é que, mesmo tratando-se de objetos diferentes, nenhuma das situações por mim analisadas se enquadra naquilo que o autor caracterizou e qualificou de falso dilema, como referido anteriormente. O que se evidencia, nas análises realizadas, são enunciações em que se misturam elementos, produzindo-se movimentos na sua constituição e é deles que se pretende dar conta nesta conclusão.

Trata-se agora de sintetizar os achados da investigação, cuja hipótese afirma que a instauração desse Programa, destinado à formação pedagógica do professor universitário, ao buscar a produção de novos significados sobre ser docente, operou na constituição de sujeitos e de suas subjetividades. Na medida em que produz e faz circular discursos (complexos, heterogêneos, impuros, não transparentes) que lutam por imposições de sentidos, dentro do campo pedagógico, emergiram multiplicidades

(de enunciações e modos de ser sujeito), a partir de diferentes campos discursivos em jogo no Programa.

Comprova-se, nesta pesquisa, o quanto a realização do Programa funcionou como mobilizador das produções docentes analisadas, o que pode ser visto a partir da multiplicidade de enunciações e modos de ser sujeito que se produziram. Isso está presente em cada momento da análise feita – e, por isso, a opção de, ao final de cada capítulo da segunda parte, organizada segundo os principais tópicos em que se desdobra a hipótese, apresentarmos sínteses de tais conclusões.

A partir da proposta do Programa de produzir novos significados sobre ser docente, constatou-se que esse lugar é dinâmico, na medida em que se relaciona diretamente com o campo discursivo a que está vinculado e à formação discursiva da qual retira o discurso. Como exemplo, toma-se o tópico intitulado: “Aprender mais *versus* maximizar o aprender”, apresentado no Capítulo 5. Na análise realizada, observamos, por um lado, que se exerce uma prática discursiva focalizada no “aprender mais”, em função da ideia da participação e da construção própria do aluno; por outro, acompanhamos a produção de transformações ocorridas, a partir das práticas discursivas que se instalaram, referidas, principalmente, ao propósito de “maximizar o aprender”. Observa-se com isso que, a partir da ideia de aprender mais, produziu-se um deslocamento em direção ao cumprimento dos objetivos e do rendimento (culminando no “maximizar o aprendizado”). Sendo assim, o que se percebe é que, na medida em que um enunciado entra em contato com elementos discursivos diferentes, produzem-se transformações nas práticas discursivas, que podem ser evidenciadas nos diferentes lugares de sujeito que se venha a ocupar.

Os materiais para análise foram selecionados segundo um critério que permitisse nos centrarmos na identificação dos discursos e nos modos pelos quais aqueles que enunciavam certos “ditos” pedagógicos mostravam o quanto se tornavam sujeitos daqueles discursos. Objetivou-se identificar o que regravava as regras das formações discursivas, das quais faziam parte as diferentes enunciações registradas nos projetos e demais documentos dos docentes. Sendo assim, a apresentação da conclusão foi organizada de acordo com o seguinte: 1) apresentar os discursos dos quais os docentes

supostamente se tornaram sujeito e 2) analisar as regras que regulavam estes diferentes modos de ser sujeito, buscando relacioná-los com determinadas formações discursivas.

I – Discursos e modos de tornar-se sujeito

Com a realização do Programa, instalou-se a noção da importância de reconhecer o aluno como portador de conhecimentos prévios, saberes e expectativas, os quais deveriam ser articulados com o que se ensina, com o objetivo de produzir aprendizagens significativas e comprometidas socialmente, constituindo-se nas condições de existência da função enunciativa. Na análise, no processo de identificar as subjetividades que se produziram em função destas condições estabelecidas previamente, constatou-se que as enunciações produzidas não eram homogêneas, pois se observou o assujeitamento a enunciados por vezes até contraditórios entre si. Explico-me: se, por um lado, o aluno é reconhecido como portador de saberes e expectativas, por outro, atribui-se a esses saberes diferentes funções, que informam sobre os diferentes lugares de sujeito que foram ocupados. Esses lugares podem ser distribuídos da seguinte maneira:

1. Busca-se conhecer os saberes e conhecimentos prévios do aluno para adequar o ensino, promovendo mais aprendizagem. Nesse caso, atua-se como mediador entre o que ensina e a realidade do aluno;
2. Reconhece-se a existência de saberes prévios, mas estes são colocados como funcionais a determinados objetivos, como, por exemplo, o funcionamento de um curso ou de uma disciplina. Neste sentido, busca-se conhecer saberes e conhecimentos prévios para que, em posse deles, os alunos se engajem, não evadam, se motivem, aprendam e, no caso específico de professores, melhorem a qualidade dos cursos. Atua-se em função da relação com os cursos superiores e da auto-regulação.
3. Objetiva-se conhecer as preferências do aluno sobre aspectos como: atributos de uma aula ideal, melhor postura a adotar, ou seja, como atuar como docente, tendo em vista a criação de modelos e de prescrições a seguir. Além disso, também se utiliza esse

conhecimento para provar ou confirmar prerrogativas anteriores, como no exemplo do P.3, que buscou mostrar que não é possível uma mesma Pedagogia Universitária para todos os cursos. Aqui, o dito pelo aluno-docente é utilizado como reforço, assumindo *status* de verdade. Atua-se adotando uma postura de “serviço” frente às preferências dos alunos.

Diante dessas análises, pode-se constatar que, numa primeira instância, vários docentes participantes do Programa buscam adequar o ensino à realidade dos alunos, promovendo mais aprendizagem. E, num segundo momento, faz-se que estes mesmos saberes atuem a serviço do bom funcionamento do curso. Finalmente, atribui-se a eles um *status* de verdade, no sentido de vinculá-los à possibilidade de construir modelos, de acordo com preferências dos alunos.

O segundo discurso analisado se refere à ideia de ensinar e aprender de maneira mais participativa, superando a perspectiva meramente transmissiva. Neste sentido, focando no “como” da atividade de ensinar, identificam-se enunciações que se organizam em torno do aprender mais. Nelas, as ações tomadas são entendidas como o exercício da prática discursiva e se movimentam em direção ao objetivo de tornar o aluno mais participativo. Em relação aos conteúdos, adotam-se diferentes estratégias, tendo em vista torná-los menos teóricos, menos abstratos e mais compreensíveis.

Por outro lado, identifica-se um segundo grupo de enunciações, que enfocam o maximizar o aprender. Isso quer dizer que a meta é aumentar o rendimento. Neste momento, o jogo se altera: percebe-se que a participação visa a um maior envolvimento, mas no sentido de possibilitar que os discentes percebam mais claramente os critérios pelos quais são avaliados e com isso possa haver um maior número de aprovações. Neste segundo caso, o ensino se realiza em função de uma lógica que aponta na direção da relação com cursos superiores, ou seja, naquele ensino que privilegia: a sequência de conteúdos; a manutenção de um mesmo enfoque no ensino; o aluno como aquele que deve se ajustar aos delineamentos do mesmo curso. Então, nas atividades em que se buscava maior imersão – promovidas a partir de várias instâncias de avaliação, na medida em que pudessem evidenciar o que é importante para o professor (P. 45), para a

disciplina (P.38) ou para o aluno (P.25) –, visava-se efetivamente a uma maior produtividade.

Com relação ao lugar do sujeito que se institui, é necessário considerar alguns aspectos: 1) aqueles projetos que apontaram na direção do aprender mais, o lugar de sujeito que os docentes ocupam é o daquele que consegue articular “os prévios” dos alunos com os conhecimentos novos, buscando com isso manter a motivação e o interesse. Em termos metodológicos, privilegiaram-se a participação e a construção do conhecimento; 2) naqueles em que se buscou maximizar o aprender, as ações concentraram-se em cumprir o que se supõe necessário para dar seguimento, de forma eficiente, aos cursos (cursos superiores), havendo uma necessidade de adaptação dos alunos a esses mesmos critérios. O lugar do sujeito passa a ser o de quem reconhece a importância de evidenciar o que traz o aluno como bagagem, tendo em vista sua auto-adaptação aos cursos e disciplinas. Buscando obter bons rendimentos, privilegiou-se o cumprimento dos conteúdos em função da relação estabelecida com os cursos e disciplinas que seguem, produzindo-se mudança no lugar do sujeito; ou seja, o foco não estava mais no desenvolvimento desde o aluno. Sendo assim, num primeiro momento, parece que o objetivo estava em o professor sintonizar-se com a ideia de promover aprendizagens; no entanto, o que pode ser visto nas práticas discursivas analisadas é que as mesmas buscaram, de fato, maximizar o aprender. Isso coloca o sujeito num lugar que privilegia (ou que deve privilegiar) o rendimento, mediante uma articulação com o bom funcionamento dos cursos superiores, evidenciando o assujeitamento a outro discurso.

Em relação ao tema do protagonismo do aluno, percebe-se que é em função da maneira como se assume esta categoria que se define a intervenção docente. Explico-me: constatou-se que, quando se busca uma fonte discursiva que defende o protagonismo como uma “certeza”, parece produzir-se uma transferência das funções de ensinar, do professor para os alunos. E, quando se busca uma fundamentação teórica (dentro do discurso pedagógico) que defende prioritariamente a prática da “indagação”, como explicitado no projeto 10⁷³, tanto a noção de ensino como da intervenção do professor passam a ser reconsideradas e valorizadas. Com base em tais considerações,

⁷³ Recorda-se aqui que no projeto 10 partiu-se de uma indagação com relação a categoria “protagonismo” proposto desde o Programa.

observamos a produção de deslocamentos no lugar de sujeito-docente, no que se refere à intervenção do professor. O lugar de sujeito que se ocupa não é fixo nem homogêneo, na medida em que o professor universitário em questão busca seus fundamentos em diferentes formulações discursivas dos discursos pedagógicos.

II – Regras e campos discursivos: os embates

Na análise sobre o que regravava os diferentes modos de ser sujeito, observou-se que o que regulava as práticas discursivas, no campo de atuação pedagógica do professor universitário, era a necessidade de colocar saberes, conhecimentos prévios e expectativas dos alunos no centro, seja para a adequação do ensino a estes saberes, seja para evidenciá-los, buscando com isso facilitar a relação com os cursos superiores. Frente a estas considerações, e em função das diferenças que se produzem, constatou-se que estas dependem das diferentes propostas discursivas nesse campo.

Nas enunciações analisadas, constatou-se que estas emergem tanto de uma determinada abordagem como de uma mistura de elementos de outras abordagens, na medida em que os docentes em foco se tornam sujeitos de outros enunciados, vinculando-se assim a formações discursivas diferentes, que produzem diferentes modos de ser sujeito. As transformações observadas remetem a discursos heterogêneos, que incorporam elementos do “diz-se” e do campo discursivo a que estão vinculados. Com isso reafirma-se, com Foucault (1995), que colocar-se em produção de subjetivação é colocar-se em relações complexas de poder e de saber.

Ao revisar o que rege os modos de ser sujeito, percebeu-se que os sujeitos buscam seus discursos em diferentes formações discursivas. Se, por um lado, enfatiza-se a participação e a construção do aluno, remetendo a noções como as relativas ao conhecido construtivismo piagetiano, por outro, ao salientar as noções de rendimento, de eficiência, de aproveitamento de recursos, observamos a adesão a uma abordagem tecnicista, emergindo assim dois discursos em luta por produção de sentido. Então, ao mesmo tempo em que se oferece a ideia da participação e da construção do conhecimento, objetivando que aluno possa aprender mais – como um enunciado que se impõe –, observa-se que emerge, como um discurso em luta, a necessidade do

cumprimento de objetivos em função do bom desenvolvimento de disciplinas e cursos, buscando maximizar o aprender (com a respectiva ênfase nas noções de rendimento, de sedimentação de conteúdos, de treinamento).

É possível constatar que o tema das práticas participativas, ao operar como regra de formação, atravessa os discursos e assume diferentes funções. Quando vinculada a aprender mais, relaciona-se com uma suposta ausência de poder. Se considerarmos que a formação discursiva é o que determina o que se pode dizer num determinado campo discursivo, constata-se que essa formação discursiva fala de um determinado tipo de participação, que busca envolvimento e mais aprendizagem. É a essa formação discursiva, aqui, que o sujeito do enunciado se vincula e assume um determinado lugar em suas práticas. Quando essa participação se relaciona com a ideia de maximizar aprendizagens e rendimentos, associa-se a outro lugar de sujeito, aquele segundo o qual os alunos devem se adequar aos requerimentos dos cursos, de modo a haver mais aprovações. Foucault (2009, p. 118) afirma:

O enunciado, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquia, permite ou impede a realização de um desejo, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade.

Para finalizar, reafirmamos o que foi evidenciado com Hall (2005), no início desta conclusão: as produções, ao serem analisadas desde uma determinada maneira de conceber a relação entre sujeito, discurso e poder, nos permitiram perceber o lugar do sujeito-docente como algo móvel, que se movimenta em função dos discursos aos quais se submete ou dos quais se torna “sujeito”. Com isso, confirma-se o que foi explicitado na abertura deste trabalho, sobre a necessidade que se configurou, para nós, de mudança no referencial teórico e metodológico, na medida em que percebemos, no andar da pesquisa, a importância de dar conta das resistências do poder, que se produzem quando se pretende, mediante a instauração de um Programa como o PAAP, a produção de novos significados sobre ser docente.

Referências

APPLE, Michael; AU, W; GANDIN, Luís Armando. A. O mapeamento da educação crítica. In: APPLE, Michael; AU, W; GANDIN, Luís Armando. A. **Educação crítica. Análise Internacional**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; SOUSA, Sandra Zákia. Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, abr.2004 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 11.dez.2011.

BILLOUET, Pierre. **Foucault**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

BORDAS, Merion Campos. Apresentação da obra: In: MORAES, Vera Regina P.(org.) **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1996.

_____. **Formação de professores no ensino superior: aprendizagens da experiência**. In: Anais da ANPED, GT 11, 2005. Disponível em CDROM. 2005.

_____. **Discutindo resultados de investigação exploratória no contexto de um programa de pesquisa sobre o PAAP/UFRGS**. In: ANPED SUL, 2006. Disponível em CDROM. Santa Maria: UFSM, 2006.

_____. **Uma resposta institucional aos desafios da formação pedagógica do docente universitário**. Manuscrito não publicado. 11 páginas. s/d.

BORDAS, Merion Campos; BAZZO, Vera Lúcia. **Relatos de um programa institucional de aperfeiçoamento pedagógico para professores universitários**. In: Anais do III Simpósio Internacional de Educação Superior - Educação superior e inovações: tecendo redes entre a teoria e a prática. Disponível em CDROM. Caxias do Sul, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da (org) **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, S.P: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/CNPq, 2010.

DALPIAZ, Maria Martha, **Formação continuada do professor universitário: a experiência de um programa institucional de aperfeiçoamento**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Projeto de Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense. 2005

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo. As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai.; KRAHE, Elisabeth. Pedagogia Universitária na UFRGS. In: MOROSINI, Maria Costa (org). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: RIES/FAPERGS, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso. Mídia e produção de subjetividade**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. 297 p. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, vol. 24, nº 1, p.39-57, jan/jun 1999.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. In: **Caderno de Pesquisa**, nº 114, p. 197-223, nov. 2001.

_____. Na companhia de Foucault: multiplicar acontecimentos. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, UFRGS, vol. 29, nº 1, p. 215-227, jan/jun. 2004.

_____. Desafios de Foucault à teoria crítica. In: APPLE, Michael; AU, W; GANDIN, Luís Armando. A. **Educação crítica. Análise Internacional**. Porto Alegre: ARTMED, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1979.

_____. **Historia da Sexualidade II. O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. **Vigiar e Punir. Nascimento da prisão**. 5ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes. 1987.

_____. O Sujeito e o Poder (apêndice). In: RABINOW, P. DREYFUS, P. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249 .

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. **A Ordem do Discurso**. Espaço Michel Foucault. Disponível em <http://www.filoesco.unb.br/foucault>. Acesso em dezembro de 2010.

GADOTTI, Moacir. Lições de Paulo Freire. In: **Revista Faculdade de Educação**. Vol. 23, nº1 – 2. São Paulo, Jan-Dez. 1997. Disponível em <http://WWW.scielo.br>. Acesso em janeiro de 2012.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma esfera contrapública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antônio; SILVA, Tomaz.(orgs) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994.

GONDRA, José e KOHAN, Walter Omar (orgs.). **Foucault, 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 10ª edição Rio de Janeiro: DP & A Editora. 2005

KINCHOLLOE, Joe ; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvona e cols. **O Planejamento da Pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

KINOSHITA, Julia Harue. **Docência compartilhada: dispositivo pedagógico para acolher as diferenças?** Monografia (TCE). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) **O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes. 1999, p. 35-86.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-42, jan./abr. 2002.

LEITE, Denise; LUCARELLI, Elisa. VEIGA, Ilma et all. Inovação como fator de revitalização do ensinar e do aprender na Universidade. IN: LEITE, Denise (org.) **Pedagogia Universitária. Conhecimento, ética e política no ensino superior**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber. A trajetória da arqueologia de Foucault**. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1981.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2008, p. VIII – XXIII.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise de discurso**. 3ª edição Campinas, S.P: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MORAES, Vera. O ensino de graduação e o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico. In: MORAES, Vera Regina (org.) **Melhoria do ensino e capacitação docente**. Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1996.

RABINOW, Paul Michel; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ROSE, Nicolas. Como se deve fazer a história do eu? In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, UFRGS, v. 26, nº1, p. 33-57, jan/jun. 2001.

SAVIANI, Demerval. **Navegando na história da educação brasileira. Verbetes: pedagogia tecnicista (Glossário)**. Disponível em: <http://hisedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em outubro de 2011.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Madrid: Paidós Ibérica, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu. Escuela, conocimiento y curriculum. In: **Ensayos críticos. Instituto de Investigaciones em Ciências de la Educación**. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1995.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) **O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos**. Rio de Janeiro: Vozes. 1999, p. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo; FISCHER, Rosa. Foucault, um diálogo. In: **Educação e Realidade**, v. 29, nº 1, p. 215-227, jan/jun. 2004.

VEYNE, Paul. **Foucault. O pensamento, a pessoa**. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.

ZEICHNER, Keneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges. **Professora-pesquisadora. Uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 25 – 54.