

**O léxico da nova formação do/a
pedagogo/a: problematizações
contemporâneas**

Rodrigo Saballa de Carvalho*

*The lexicon of the new training
of the pedagogue: contemporary
problematizations*

* Pedagogo, Especialista em Gestão da Educação, Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais - PPGEduc/UFRGS.

RESUMO: O presente artigo é decorrente de uma pesquisa de cunho qualitativo, que a partir dos Estudos Culturais em Educação, procurou problematizar as narrativas de acadêmicos do Curso de Pedagogia a respeito do processo de formação docente vivenciado. A análise possibilitou enfatizar a centralidade da linguagem no processo de formação dos pedagogos e os modos como os mesmos constituem-se enquanto professores. Ao abordar tal processo, evidenciou-se que a formação acadêmica encontra-se implicada em um conjunto de práticas de governamento, a partir de um léxico comum, que utiliza determinadas palavras-chave enquanto preceitos a serem defendidos. Esses preceitos podem ser elencados do seguinte modo: ser empreendedor de si, ser tributário das pedagogias críticas, ser promotor do alastramento da culpa e da má consciência, bem como ser um crítico do currículo.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Pedagogia; Formação; Pedagogo.

ABSTRACT: *The present article is a result of a research with a qualitative nature that, from Cultural Studies on Education, searched for problematizing academic narratives of the Pedagogy Major, about the experienced process of teacher training. The analysis made possible to emphasize the centrality of the language in the process of training pedagogues and in the ways they constitute themselves as teachers. When approaching such process, it was evidenced that the academic training has been found implicated in a set of practices for governing, from a common lexicon that utilizes determined key words as being precepts to be defended. These precepts may be listed in the following way: being enterprising themselves, tributary of critical pedagogies, promoter of the spread of guilt and bad consciousness, and a critic of the curriculum.*

KEYWORDS: *Pedagogy Major; Training; Pedagogue.*

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda parte dos resultados obtidos em uma pesquisa de cunho qualitativo que, a partir dos Estudos Culturais em Educação, procurou apresentar e problematizar as narrativas de acadêmicos de um Curso de Pedagogia (após a homologação das Novas DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia em 2006), a respeito do processo de formação vivenciado. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas e da escrita de memoriais de formação pelos acadêmicos participantes. Nessa perspectiva, o entendimento analítico considerou os modos como os acadêmicos, constituem-se enquanto pedagogos generalistas, e possibilitou enfatizar a centralidade da linguagem no processo de formação dos mesmos. Nas narrativas analisadas foi possível destacar um repertório de palavras (compatíveis com os preceitos legais e com os discursos circulantes na mídia impressa a respeito da formação de professores), que evidenciam os modos como os pedagogos percebem o próprio processo de formação acadêmica. Tal repertório de palavras aproxima-se do que Rorty (2007) intitula como sendo os vocabulários que os seres humanos criam e utilizam enquanto produtivos instrumentos para produção de discursos. A contribuição do referido autor é potente para pensarmos nas produtivas práticas de governamento pelas quais os acadêmicos em formação governam-se e são governados, através da constituição de regimes de verdade que são instituídos a partir da linguagem na qual os mesmos nomeiam (e definem) a própria formação, supondo existir uma “autêntica” realidade educacional “livre de todos os males” e um docente capaz de resolver todos os problemas do ensino. Desse modo, considera-se que o desafio no âmbito do presente artigo, não é o de saber ou de provar se existe mesmo ou não uma realidade educacional nas quais são formados os pedagogos generalistas, e sim a de problematizar como os acadêmicos pensam essa realidade, já que a mesma é constituída na e pela linguagem.

Portanto, cabe ressaltar que as narrativas de formação dos acadêmicos participantes da pesquisa, além de constituírem os mesmos através da produção de suas subjetividades docentes – fazem parte de uma ampla rede discursiva que compõem o cenário educacional contemporâneo, como poderá ser observado nos excertos que seguem:

Eu escolhi ser um professor, um pedagogo, um educador e, consequentemente, um altruísta. Enquanto milhares de universitários almejam apenas as posições sociais conferidas por suas futuras profissões, eu escolhi a nobreza de fazer a diferença na vida de muitos, dia-a-dia, ano após ano. O educador nunca terá o status da maioria dos profissionais, porém esses nunca terão sua dignidade (A1).

Sempre pensei que o curso deveria, pelo contrário, dar ao aluno a chance de traçar a sua própria formação e, assim dar-lhe um diploma mais confiável, com ênfase em certa área e, então sim, formá-lo com o aprofundamento necessário para ser pesquisador e professor (já que teria tempo e oportunidade suficiente para aprofundar-se na sua área). Talvez essa indefinição seja uma das causas do fenômeno que faz o docente recém-formado chegar à sala de aula tendo que imediatamente aderir aos métodos tradicionais por não ter suficiente formação para lidar com a área que está trabalhando (A2).

Sob a minha perspectiva, enquanto aluna segura dos caminhos que quero seguir na Educação, sinto que a atual estrutura do curso tem deixado inúmeras lacunas em minha formação acadêmica. Desde o primeiro semestre – e na realidade desde antes de ingressar na universidade - meu principal foco de atuação profissional sempre foi à sala de aula, a educação formal e concreta. É certo que a dicotomia entre teoria e prática de fato inexistente, um discurso quase que unânime entre os professores da Faculdade de Educação. Contudo, ainda que o agir e o pensar sejam indissociáveis, visto que a ação pedagógica de qualidade exige intencionalidade, fundamentação e constante reflexão, há a diferença entre o pensar, falar e discutir a Pedagogia, e o fazer efetivo, a prática docente em sua forma mais pragmática (A4).

É possível dizer que tais narrativas evidenciam ressonâncias do cenário educacional contemporâneo, associando-se aos discursos da mídia sobre formação de professores, já que os acadêmicos, ao realizarem críticas ao processo de formação na tentativa de distanciarem-se do pedagogo que não pretendem ser (o profissional prescrito pela legislação, pela formação do curso de graduação, pela mídia impressa, etc), acabam entrando na mesma ordem do discurso. Nessa dimensão, portanto, para abordar o processo de formação do pedagogo generalista, valho-me pela análise do discurso de inspiração foucaultiana, tendo em vista evidenciar que os modos como os acadêmicos narram e atribuem sentido ao processo formação encontra-se implicado em

um conjunto de práticas de governo (nas quais os pedagogos são governados e governam-se a si mesmos), a partir de uma linguagem comum que utiliza determinadas palavras-chave enquanto preceitos a serem defendidos. Esses preceitos podem ser elencados do seguinte modo: ser empreendedor de si, ser tributário das pedagogias críticas, ser promotor do alastramento da culpa e da má consciência, bem como ser um crítico do currículo. Esclareço que tais preceitos serão considerados enquanto unidades para realização das análises que serão apresentadas no presente artigo, cuja inspiração deve-se aos estudos desenvolvidos por Mussi (2005), Garcia (2002) e Pereira (2006). Em relação ao modo de organização do texto, ressalto que as unidades de análise, embora possuam tônicas diferenciadas e sejam abordadas separadamente, as mesmas não aparecem nos enunciados dos acadêmicos de forma isolada. Do mesmo modo, também esclareço que as análises que serão apresentadas não se vinculam a projetos de emancipação e libertação dos pedagogos em formação —, conforme postulam os discursos das pedagogias críticas. Assim, na primeira seção, apresento e discuto os modos como os pedagogos em formação têm se narrado enquanto empreendedores de si mesmos, procurando atender as demandas do mercado educacional contemporâneo.

2. SER EMPREENDEDOR DE SI

As múltiplas habilitações do pedagogo, deixam a desejar. A sensação que fica é que não estamos habilitados (ou, exagerando menos, não somos profissionais completos e competentes) em nenhuma das áreas de atuação (tanto os níveis de ensino, quanto na questão de sermos pesquisador-professor) (A2).

Como aluna do 5º semestre eu me vejo com o desejo de acabar o curso e, se tudo der certo, fazer mestrado em outra área. Gosto do tema da educação e sempre vou me interessar, mas sinto uma inquietação (talvez mais pessoal do que um problema da área) em poder defini-lo por uma abordagem outra, externa e mais concreta; e não mais como alguém de dentro do campo. Acho que a educação deve ser estudada e definida também por outras áreas que não seja ela mesma, o que dá um pouco de “pé no chão” para algumas premissas educacionais – e que isso seja usado como contribuição e não tanto como crítica deslegitimadora da “causa” (A2).

Na verdade o curso tem me causado o efeito de buscar informações. A maior parte das disciplinas que curso tem a sigla EJA somente na súmula. Então, todas as dúvidas que tenho a respeito da Educação de Jovens e Adultos, eu mesma tento buscar em leituras paralelas. Volto a dizer que não sei até que ponto uma “habilitação geral” é proveitosa para mim, nesse caso. Suponho que, ao me formar terei que buscar uma especialização ou uma vaga de mestrado para aprofundar meus conhecimentos nesta área que, desde o princípio do curso, eu já tinha maior interesse, mas não pude “nortear” meus estudos por ela em virtude da “rigidez” do novo currículo (A3).

Ainda como consolo e tentativa de amenizar a frustração diante do curso, procuro encarar a graduação como um primeiro passo, quase que um pequeno alicerce, sobre o qual precisarão ser construídos muitos andares, através de uma sempre continuada formação (A4).

Um preceito: ser empreendedor de si. Está lição é proposta pelas DCNP e reiterada nos discursos a respeito do processo de formação do pedagogo contemporâneo. Um modo de pensar o futuro profissional, assumido nos discursos dos acadêmicos que fizeram parte da pesquisa: “Fazer mestrado em outra área”, “buscar informações”, “fazer uma especialização” e “construir muitos andares sobre o alicerce produzido durante o curso de graduação”. Ditos que podem ser considerados emergentes da cultura do empreendedorismo – que tem se operacionalizado através de políticas de subjetivação nas quais os sujeitos transformam-se em indivíduos-microempresas-empresendedores. Trata-se de indivíduos inventados por uma normatividade econômico empresarial. Normatividade caracterizada pela flexibilidade, pelo dinamismo e pela polivalência, na qual os indivíduos passam a vivenciar a cultura do empreendedorismo e buscam incessantemente por estratégias que os mantenham sempre atualizados e em consonância com as exigências e competências prescritas pelo mercado. Mas o que é o empreendedorismo? Conforme Gouveia (2006, p.-31), o empreendedorismo pode ser caracterizado como a “busca pela realização; ‘a liberdade’ de expressão, a ‘autonomia’ de trabalho; a ausência de protecionismo; o cada um por si; o estímulo ao individualismo; a capacidade de transformar ideias em realidade”, e, sobretudo, a possibilidade que o sujeito tem de realizar “o autogerenciamento de si”.

A partir dos argumentos apresentados, pode-se dizer que o pedagogo generalista é um indivíduo empreendedor de si, um indivíduo microempresa, alguém que tem que estar “preparado” para assumir a docência e suas diferentes frentes de trabalho, a pesquisa e a gestão escolar, alguém que necessita de uma incessante e ininterrupta formação na tentativa de considerar a si mesmo um profissional competente, capaz de realizar grandes feitos pela educação e redenção social. Alguém, que deve “transformar-se no percurso de toda a existência”, que deve assumir a missão de buscar, de aprender e de reavaliar seu percurso profissional, aceitando-se enquanto um ser “não acabado” para sempre, conforme destaca Mussi (2005, p.106) em sua pesquisa.

Para a autora, esse indivíduo diligente precisa impor a si mesmo a prescrição de aprender a todo o momento, de movimentar-se buscando incessantemente novos conhecimentos tendo em vista sintonizar-se com as demandas da contemporaneidade e de perceber-se enquanto ser humano em eterno desenvolvimento. Além disso, conforme a mesma autora, esse indivíduo precisa empenhar-se em suprimir o lugar de não saber e obrigando-se a aprender a todo o momento, num combate sem trégua para repor e renovar seu repertório de conhecimentos.

Portanto, a partir de tais premissas, esclareço que de forma alguma se trata de negar a importância e produtividade da formação continuada e dos processos de (auto)formação na trajetória docente, mas de somente visibilizar, por meio dos discursos apresentados, as ressonâncias da cultura do empreendedorismo nas palavras dos acadêmicos e os modos como tais demandas produzem práticas de governo de si. À medida que existe uma generalidade de frentes de trabalho que devem ser assumidas pelo pedagogo enquanto docente, o mesmo tem que planejar incessantemente o seu próprio processo de aprimoramento profissional. Assim, o pedagogo acaba deixando em segundo plano as experiências de formação acadêmica que está vivenciando no curso de graduação, passando a assumir a responsabilidade pelo planejamento de seu futuro profissional – algo semelhante ao trabalho das grandes empresas que desenvolvem planos estratégicos a curto, médio e longo prazo. Ao invés do

capital em dinheiro que é investido nas empresas, o pedagogo deve investir em si mesmo o conhecimento universitário, que sempre será insuficiente frente às novas demandas ditadas pelo mercado educacional.

Na esteira de tal discussão, concordo com Costa (2009, p.181), quando o mesmo afirma que, atualmente, os indivíduos e as coletividades estão sendo cada vez mais investidos por práticas de governo que fazem de sua formação uma espécie de “competição desenfreada, cujo progresso se mede pelo acúmulo de pontos, como num esquema de milhagem, traduzidos como índices de produtividade”. Portanto, o pedagogo desde a formação acadêmica passa a assumir o empreendedorismo de modo naturalizado, enquanto uma visão de mundo, na qual o mesmo torna-se um grande empresário de si, sendo responsável por aprender sozinho, por aprender a aprender, por aprender sempre, por inovar e por buscar alcançar metas cada vez mais ousadas e desafiadoras em sua vida profissional.

Esse novo pedagogo é um investidor, uma pessoa que destina o seu tempo à tentativa de apreensão da nova “dinâmica do mundo” procurando sentir-se parte ativa do cenário social, uma pessoa que investe em si mesma o seu próprio capital humano, tendo em vista atender as exigências educacionais contemporâneas, entre as quais a transformação da sociedade por meio do ensino se apresenta como uma demanda que o sobrecarrega e o torna preso a si mesmo. Por isso, conforme alerta Mussi (2005, p.122), “é preciso dedicar cada hora, cada momento, todos os dias à tarefa de se atualizar, de abraçar em si a maior quantidade possível de saberes, de conseguir antecipar para si as informações que circulam” no meio social. Enfim: – Para ser um pedagogo, é mesmo preciso tornar-se um empreendedor de si mesmo?

3. SER TRIBUTÁRIO DAS PEDAGOGIAS CRÍTICAS

Todo educador é um idealista, essa é uma verdade irrefutável. Não haveria outras explicações para a escolha da profissão de educador além do fato do mesmo ser um idealista, pois os outros aspectos da profissão

são adversos, somente a arte de dar aula é capaz de motivar a escolha da profissão. Assim, todo futuro educador é um idealista, todos os estudantes de Pedagogia são idealistas. Não são os baixos salários, nem as condições adversas de trabalho que motivam os estudantes a escolherem a carreira profissional de educador, somente o idealismo é capaz de fazê-lo. Eu escolhi ser um professor, um pedagogo, um educador, e, conseqüentemente, um altruísta (A1).

Portanto, as contribuições que considero importantes para minha formação (continuando ou não na área da Educação) são as que enfatizaram a pesquisa em educação e as teorizações sociológicas e filosóficas sobre a Pedagogia, sobre as práticas pedagógicas e sobre a instituição escolar (um exemplo é o enfoque do letramento, como uso social da escrita, na alfabetização e a indiferença a esse aspecto nos métodos dos alfabetizadores). Acho fundamental, principalmente para o professor em sala de aula, compreender os fenômenos escolares por essa via, pela capacidade que dá ao docente de apreender a realidade social que interfere no seu trabalho – e a partir daí, ter subsídios para propor estratégias didático-pedagógicas mais “realistas”, digamos (A2).

Estamos submetidos a uma formação generalista; com sorte, tornaremos-nos “clínicos gerais” do ensino, especialistas em coisa nenhuma, a menos que busquemos em outras fontes o aprendizado que julgamos necessário para o exercício pleno e seguro das ações pedagógicas as quais escolhemos nos dedicar (A4).

Um vocabulário. Palavras de ordem: altruísmo, verdades irrefutáveis, idealismo, apreensão da realidade, exercício pleno das ações profissionais, reflexão e transformação constante, tendo em vista a mudança da sociedade através da educação. Palavras que expressam um desejo de “libertação”, “autonomia” e “conscientização” dos indivíduos por meio de uma prática educativa que se supõe libertadora. Palavras que expressam o desejo dos acadêmicos em assumirem o papel de intelectuais universais de esquerda, aqueles que, conforme destaca Garcia (2002, p.145), são “portadores de valores universais como a razão, a verdade, a justiça, a liberdade e a emancipação” e que tem a difícil e desafiadora tarefa de guiar as consciências – através da revelação de seus erros e ilusões. Palavras que de acordo com Nóvoa (1999, p.13), compõem uma ampla rede discursiva a respeito dos deveres do professor enquanto profissional que deve estar preparado para atender todas as demandas educativas contemporâneas,

“já que é [sempre] para os docentes que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas sociais”. O dito pelos autores é potente para pensarmos o quanto os acadêmicos em formação são seduzidos pelo estereótipo do intelectual universal de esquerda e pela forma como os mesmos responsabilizam-se pelas transformações educacionais, antes mesmo de iniciarem o exercício da profissão docente. Percebe-se, portanto, que o vocabulário utilizado pelos acadêmicos pauta-se nas pedagogias críticas, que tem como premissa principal a “iluminação do mundo” através do pensamento reflexivo e o esclarecimento das consciências, para que, desse modo, possam ser realizadas mudanças na educação. Tal vocabulário se dissemina enquanto máximas tacitamente naturalizadas, aceitas e amplamente generalizáveis nos discursos dos acadêmicos participantes da pesquisa de campo, dos discursos das políticas públicas em educação, dos discursos provenientes das propostas de formação de professores, dos discursos dos projetos político-pedagógicos das escolas, dos discursos da literatura de formação de professores, entre outros tantos ditos que compõem a inflação retórica a respeito das múltiplas funções do docente contemporâneo.

Esses discursos críticos sobrecarregam o professor em formação, corroborando posteriormente, para a intensificação de seu trabalho enquanto docente nas escolas. Isso se deve ao fato de que, ao escolher o Curso de Pedagogia, o estudante assume de antemão uma dívida social que deverá ser paga através de uma educação “libertadora” que tem como objetivo primordial a difícil e sempre inesgotável tarefa de transformar a sociedade por meio da conscientização.

A partir dos argumentos apresentados e discutidos, é interessante destacar os modos como os participantes da pesquisa, através de seus discursos posicionam-se enquanto indivíduos tributários das pedagogias críticas. Para tanto, no intuito de operacionalizar tal análise, valho-me das produtivas contribuições desenvolvidas por Cardarello (1999), quando a mesma apresenta a incitação ao real e a instauração do sonho, enquanto (algumas) práticas de si assumidas pelos docentes críticos no exercício de luta pela libertação. Incitação ao real.

Premissa básica: desenvolver uma compreensão crítica da realidade. Desvelar, desnudar e revelar enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais os modos como a sociedade funciona. Preceito, profecia, missão a ser cumprida por todos aqueles docentes críticos que assumem a educação enquanto prática de liberdade. Os escritos de A2 e A4 ilustram tal exercício de incitação ao real: “[...] compreender os fenômenos escolares”; “[...] apreender a realidade social que interfere no seu trabalho – e a partir daí, ter subsídios para propor estratégias didático-pedagógicas mais realistas”; “É inegável a importância de formar sujeitos capazes não apenas de exercer a ação pedagógica, seja ela qual for, mas de pensar a educação em um processo de reflexão e transformação constantes”. A partir da leitura dos trechos selecionados, percebe-se que a sociedade (“a realidade social”), em contraste com o indivíduo que profere o discurso, é significada como estando alheia ou externa ao mesmo, enquanto futuro sujeito da prática educativa. Percebe-se assim, a operacionalização de uma prática de governo (de si e dos outros), que implica desvelar a verdade sobre uma realidade concreta em que se vive, na qual o indivíduo assume como função, a operacionalização de ações políticas que tem o intuito de transformar e libertar. Tal condição é perseguida pelo docente tributário das pedagogias críticas, que contribui para que sua peregrinação enquanto profissional da educação seja ainda mais árdua.

A instauração do sonho. Premissa básica: Sonho e utopia. Práticas que são instauradas tendo em vista o exercício da libertação. O sonho e a utopia são estabelecidos como constituintes da “natureza” humana, e transformados em práticas que devem ser necessariamente realizadas no exercício da atividade educativa. Nesse sentido, os escritos de A1 são ilustrativos de tal prática, quando o mesmo afirma que “Todo educador é um idealista; essa é uma verdade irrefutável. Não haveria outras explicações para a escolha da profissão de educador além do fato do mesmo ser um idealista, pois os outros aspectos da profissão são adversos, somente a arte de dar aula é capaz de motivar a escolha da profissão. Eu escolhi ser um professor, um pedagogo, um educador e, conseqüentemente, um altruísta. Evidencia-se, no trecho selecionado, a instauração do sonho e a

promoção do educador enquanto um idealista, um altruísta, alguém disposto a transformar a realidade social a partir do seu ofício profissional. Alguém capaz de lidar constantemente com a denúncia das situações adversas e com o anúncio dos sonhos produzidos, alguém que assume a razão universal como essência do humano, na qual o mesmo tem a desafiadora tarefa de encontrar e revelar a realidade das coisas. Alguém que se aproxima do docente caracterizado por Mussi (2005, p.136), como sendo uma figura benevolente, redentora, destinada a “fazer o bem para os outros, a realizar um bom trabalho, a se posicionar do lado das fragilidades de seus alunos, dos que necessitam de ajuda, dos que são usurpados em seus direitos”, visando “salvá-los, ressarcir-los, motivá-los, promovê-los a melhores condições existenciais”. Enfim: – Para ser pedagogo, é mesmo preciso tornar-se um tributário das pedagogias críticas, ser um guia, um representante dos interesses da humanidade?

4. SER PROMOTOR DO ALASTRAMENTO DA CULPA E DA MÁ CONSCIÊNCIA

Tenho certeza de que serei um professor, mas não desejo ser um professor. A magia que envolve o ato de educar é possível somente no plano teórico por enquanto, é possível somente em aspirações, pois nem a faculdade nem o curso de pedagogia proporcionam ao aluno tal experiência (A1).

O meu maior medo é, se eu tiver que lançar mão do meu diploma de pedagoga para trabalhar, eu seria uma boa professora? E a minha maior lástima é a sensação de acabar uma graduação que não me serviu para quase nada – nem um pouco de teoria e nem de pesquisa social. Fiz um curso da área de Humanas, que não me serviu nem para me “convencer” de que eu deveria e/ou poderia dar aulas (A2).

Preocupa-me, porém, tamanha vulnerabilidade, em um curso de graduação que visa formar sujeitos capazes de assumir uma função social através da prática pedagógica. Ao final deste semestre estarei exatamente na metade do curso, e certamente aprendi muito menos da metade do que gostaria. Como me restam ainda dois semestres de disciplinas teóricas – visto que os dois últimos semestres do curso são reservados ao estágio

obrigatório e a elaboração do TCC - tento não perder as esperanças de que ao final no curso, sentir-me-ei apta a exercer a prática docente, no mínimo no âmbito ao qual me propus, ainda que meu diploma me reconheça apta a exercer a Pedagogia em todas as formas possíveis, em nível de graduação (A4).

Assusta-me, portanto, as inúmeras “divagações pedagógicas” de nossas aulas, que facilmente partem para discussões embasadas em opiniões e perspectivas do senso comum e a falta de exposição da teoria em conexão com a prática docente efetiva. Lemos e discutimos perspectivas de mil e um autores a cerca de mil e uma questões referentes, por exemplo, aos modos de subjetivação dos sujeitos, porém, não me ensinam a trocar fraldas. Por que haveria de ser mais importante a perspectiva de um sujeito que não conheço e que não me conhece, não conhece a minha realidade ou nenhum dos meus alunos, do que a prática por mim exercida no mínimo quinze vezes ao dia, e que sei ser uma etapa fundamental da constituição da criança enquanto sujeito? (A4).

Falta de desejo. Lástima. Pessimismo. Dilema. Desilusão. Falta de esperanças. Descrédito. Receio. Enfim, culpa e má consciência. Vocabulário que faz parte dos discursos dos acadêmicos, quando se referem ao curso de graduação em Pedagogia, e as contribuições do mesmo em relação ao processo de formação docente que estão vivenciando. Vocabulário que constitui o que denomino como sendo o léxico da decepção. Algo semelhante aos discursos proferidos por muitos professores que se encontram atualmente trabalhando na rede pública e privada de ensino. Algo semelhante aos discursos de muitos professores que se encontram afastados das escolas por motivos de saúde. Algo semelhante aos discursos de muitos professores que entram desanimados diariamente nas salas de aula, que trabalham como docentes somente para pagarem outros cursos de graduação (psicologia, direito, administração, entre outros), que ao iniciarem mais um turno de trabalho, começam a contar os meses/anos que faltam para a aposentadoria, considerando a docência como um suplício difícil de ser suportado por muito tempo. Algo semelhante às críticas ao trabalho docente (especialmente a figura do professor) proferidas pelos “especialistas da educação” e disseminadas pela mídia impressa por todo nosso País. A partir da apresentação de tais premissas, é possível dizer que a

culpa e a má consciência passaram a fazer parte da vida do homem de modo mais evidente, a partir da emergência da moral do ressentimento – no século XIX – pois foi o momento em que o homem passou a habitar o subsolo na profundidade de sua própria interioridade. O homem passou então a experimentar toda forma de medos, fantasmas, regras, medidas, culpas e responsabilidades, conforme destaca Trevisan (2005). Por esse motivo, de acordo com o autor, um mundo à parte inundou a consciência do homem, provocando medos, raivas, ódios, convulsões corporais, histerias, pedidos de perdão e transformações fisiológicas de toda ordem. A moral do ressentimento passou a atingir a carne, que antes era ferida somente pelas fogueiras, os enforcamentos e a guilhotina, passando também a habitar e atormentar a mente do homem. Por isso, tais contribuições são produtivas para pensarmos a respeito da dívida e do compromisso social assumido pela transformação educacional (ser um empreendedor de si mesmo, ser tributário das pedagogias críticas) por muitos acadêmicos, que têm vivenciado em seus cursos de graduação uma formação muito mais moral do que cognitiva.

Portanto, torna-se relevante destacar alguns escritos dos acadêmicos que ilustram essa culpa e má consciência que tem contribuído na produção de suas subjetividades docentes. Eis os ditos: “Tenho certeza de que serei um professor, mas não desejo ser um professor” – A1; O meu maior medo é, se eu tiver que lançar mão do meu diploma de pedagoga para trabalhar, eu seria uma boa professora? E a minha maior lástima é a sensação de acabar uma graduação que não me serviu para quase nada” – A2; Atualmente me vejo muito desiludida com as contribuições ainda possíveis da graduação em Pedagogia – A2; “Como me restam ainda dois semestres de disciplinas teóricas – visto que os dois últimos semestres do curso são reservados ao estágio obrigatório e a elaboração do TCC - tento não perder as esperanças de que ao final no curso, sentir-me-ei apta a exercer a prática docente” – A4. A partir da leitura de tais narrativas, é possível perceber o quanto os acadêmicos têm sido capturados pela culpa e má consciência, percebendo-se impotentes em relação ao exercício de uma docência que ainda nem começou a ser exercida. Uma docência que

ainda tem sido pautada na contemporaneidade, por uma ética salvacionista e missionária, cuja figura docente assemelha-se a de um religioso. Além do fato dos estudantes perceberem-se como sendo desprovidos de formação suficiente para atuarem como docentes, os mesmos passam a atuar como promotores da culpa e da má consciência, constituindo uma comunidade na qual a cada dia aderem mais indivíduos. Por esse motivo, eis a missão dos acadêmicos: peregrinar continuamente em busca de alguém ou de algo que lhes mostre uma forma de sair do subsolo, alguém que lhes liberte desse sentimento que os atormenta e os torna impotentes frente à vida e à docência, alguém que pague suas dívidas com a sociedade. Enfim: – Para ser pedagogo, é preciso ser um promotor da culpa e da má consciência?

5. SER UM/A CRÍTICO/A DO CURRÍCULO

Outro aspecto que, se não é irrelevante, é algo desastroso para a formação do pedagogo: a falta de definição de uma matriz teórica, ou ao menos um paradigma, que ajude a delinear alguns contornos do que deve ser e o que deve saber um pedagogo formado na Faculdade de Educação. A confusão de “linhas cruzadas” entre as teorias e tendências em voga, e mesmo as que estão em o acaso, atualmente (interacionismo simbólico, construtivismo “piagetiano”, teorias pós-modernas, arte-educação, a filosofia de Paulo Freire, os usos de Deleuze, Derrida, Guattari, os Estudos Culturais, os Estudos Foucaultianos, as teorias críticas, as teorias de currículo tão divergentes entre si, etc., etc.) não deixa claro qual é o papel do educador e nem mesmo como se pode definir a escola como instituição e seus processos. Concepções de educação de teorias críticas e pós-críticas podem coexistir, sem muito incômodo e às vezes desapercivelmente, em uma mesma disciplina e até em um mesmo professor! Tudo o que isso acaba suscitando é uma confusão teórica e metodológica entre os futuros professores, uma espécie de “limbo” discursivo, onde se pode justificar qualquer posicionamento ou prática lançando mão de um punhado de ideias confusamente montadas a partir de autores e teorias legitimadoras, que muitas vezes nem concordam entre si ou sequer falam de um mesmo fenômeno (A2).

Visto que um único curso possui a heróica tarefa de contemplar diversas áreas do conhecimento e diferentes perspectivas de ação pedagógica,

percebo que há sempre algo em nossa formação que tendemos a considerar inútil e irrelevante. Contudo, os elementos “descartáveis” para uns não são os mesmo para outros. O que parece perda de tempo para mim, que viso fundamentalmente a prática docente efetiva, pode torna-se essencial a quem pretende tornar-se um grande pensador ou filósofo da educação. Tal situação leva-me a questionar, portanto, a existência de um único curso voltado exclusivamente à Educação, que quer preparar-nos para tudo, dando-me a impressão – ao menos até agora – de que não estamos preparados para nada (A4).

Creio que o pensar carrega a necessidade de fazer-se objetivo e possuir um fim real e efetivo no âmbito educacional, ou correrá o risco de tornar-se apenas mais um devaneio. Lemos e discutimos perspectivas de mil e um autores e cerca de mil e uma questões referentes, por exemplo, aos modos de subjetivação dos sujeitos, porém não me ensinam a trocar fraldas. Por que haveria de ser mais importante a perspectiva de um sujeito que não conheço e que não me conhece, não conhece a minha realidade ou nenhum dos meus alunos, do que a prática por mim exercida no mínimo quinze vezes ao dia, e que sei ser uma etapa fundamental na constituição da criança enquanto sujeito? Não nego a importância imensurável que reside em conhecermos mil e uma perspectivas, pedagógicas ou não, de tantos autores quantos forem possíveis; ao contrário, reconheço a necessidade suprema de tomarmos conhecimento de tudo àquilo que é produzido e reproduzido no pensar a educação. Porém, volto a insistir no fato de que nada adianta pensarmos apenas. É preciso pensar para quem, quando e por que. Deixo claro que utilizo a troca de fraldas apenas como um exemplo, um tanto extremo e com certeza não o mais importante, de tantas outras coisas que deixamos de aprender, discutir, refletir e pensar ao longo do curso, e que se tornam imensos desafios em sala de aula (A4).

Vozes que ecoam. Cinco habilitações em quatro anos de curso. Curso dividido entre disciplinas metodológicas e disciplinas humanas. Formação de um pedagogo generalista, incapaz de dominar uma área específica de sua formação – mas que pode transitar sobre todas elas. Formação de um pedagogo que acontece pela força do tempo. Falta de definição de uma matriz teórica na graduação. Confusão de linhas cruzadas entre teorias e tendências em voga. Coexistência de teorias críticas e pós-críticas em uma mesma disciplina, constituindo um limbo discursivo. Excesso de perspectivas e falta de discussão prática. As declarações dos acadêmicos em relação ao novo currículo do curso

de Pedagogia, podem ser consideradas como interpelações, manifestos, críticas de indivíduos que estão sendo formados enquanto pedagogos generalistas. A leitura das narrativas apresentadas na abertura da presente seção evidencia a insatisfação dos acadêmicos participantes da pesquisa, com a formação atual que esta sendo proposta no curso de graduação. Lendo atentamente esses escritos é possível ouvir a seguinte questão: – Afinal, que pedagogos seremos? Tal questionamento, embora emergente de uma perspectiva teórica crítica em educação, na qual se espera que a formação consiga atender a todos os anseios dos estudantes e prepare para todas as demandas definidas pelo exigente mercado educacional, ainda é potente para pensarmos o que tem sido feito atualmente na formação dos pedagogos. Há de se considerar que não existe uma única resposta para o questionamento apresentado, já que não estamos trabalhando em uma perspectiva unívoca, caracterizada pela formação de professores, na qual se necessita definir um único perfil docente – conforme apontam as novas DCNP, mídia impressa, escolas privadas, “especialistas da educação” e empresas que financiam “encantadores” projetos educacionais, tendo em vista a melhoria do ensino nas escolas.

Por outro lado, é evidente que um profissional licenciado em um Curso de Pedagogia, após quatro anos de disciplinas teóricas, pesquisas, seminários, palestras, observações e práticas de ensino supervisionadas, conheça o seu ofício profissional. Pensando em outras profissões, pode-se dizer que geralmente um advogado, um arquiteto, entre tantos profissionais que poderiam ser citados, terminam o curso de graduação, conhecendo os aspectos principais do trabalho que será desempenhado para, posteriormente, optarem por cursos de especialização e/ou investirem em pesquisas nos cursos de Mestrado/Doutorado de suas áreas. E o que tem ocorrido nos cursos de formação de pedagogos? Parece que os estudantes têm permanecido apenas na posição de expectadores do grande espetáculo da formação, seguidores de discursos moralizantes (o bom professor deve...) e inertes às práticas de governmentação que os constituem enquanto docentes. Pelo que foi exposto na primeira seção do trabalho intitulada: ser empreendedor de si é possível perceber que o pe-

dagogo em formação, antes mesmo de concluir a graduação, já começa a fazer planos para sua formação continuada, tendo em vista atender as demandas de seus múltiplos ofícios docentes – que sequer foram contemplados. Porém, percebe-se que essas demandas dos pedagogos em relação ao currículo, têm permanecido apenas no plano da crítica, associando-se a inúmeros discursos da mídia impressa que apontam para os supostos déficits da formação docente. As demandas de formação têm permanecido estabilizadas no plano da crítica que, muitas vezes, imobiliza os acadêmicos, tornando-os tributários das pedagogias críticas que os torna promotores do alastramento da culpa e da má consciência, impedindo-os de seguirem em frente, pensando no processo de produção da própria professoralidade. Enfim: – Para ser pedagogo, é preciso ser (apenas) um crítico do currículo?

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizar os vocabulários presentes nos discursos dos pedagogos participantes da pesquisa, eis a tarefa apresentada no presente artigo. Uma tarefa desafiadora, que se caracterizou pela permanente desconfiança a respeito das verdades sobre a formação do pedagogo que geralmente se costuma tomar como dadas, tranquilas e indelévels. Uma tarefa produtiva que possibilitou discutir, as produtivas práticas de governmentação que inventam a subjetividade docente do pedagogo generalista na contemporaneidade. Desse modo, finalizo o presente artigo, postulando pela possibilidade do pedagogo adotar certo ceticismo, de estar disposto a problematizar os discursos que o incluem (e o levam a incluir-se) em sistemas de pensamento que o tornam cada vez mais governável. Postulo pela possibilidade de o pedagogo inventar-se a partir da problematização de sua própria professoralidade, a partir de uma ética de si, em que seja possível pensar a sua constituição enquanto sujeito de uma determinada época. Para tanto, penso que seja interessante que os pedagogos em formação possam pensar no desafio de produzir as próprias práticas, através de experimentações de si, nas quais seja possível se desenterrarem do atoleiro

dos discursos que prescrevem e procuram fixar modos únicos de ser docente. Nessa direção, conforme Pereira (2006, p.129), a universidade pode contribuir com tais práticas, deixando de ser um “colegião”, pensando-se de maneira diferente, enquanto “uma agência de formação humana: social, política, cultural e acadêmica”, investindo em acadêmicos “que saibam caminhar com as próprias pernas, que saibam colocar em questão seus pensamentos e ideias, sem acreditar nos conhecimentos como se fossem crenças a serem seguidas. Acadêmicos que se questionem: “por que eu penso assim? De onde vem essa ideia? Como cheguei a entender as coisas como entendo?” Para tanto, cabe à Universidade problematizar o empreendedorismo, a promoção do alastramento da culpa e da má consciência e o tributo às pedagogias críticas, para que, – finalmente, seja possível descobrir que formação não é formatação de professores e que podemos (sim) viver uma vida menos iludida, mais cética e (talvez, por que não?) mais real. Uma vida na qual passamos a exercer a crítica ao mundo e também a nós mesmos. Uma vida na qual passamos a nos conduzir a uma incessante e agônística reinvenção, tendo em vista o exercício do trabalho criativo e cotidiano contido no âmbito da estética da existência. Enfim, uma vida mais criativa, mais bela e ousada, na qual passamos a problematizar as evidências que nos parecem indelévels e a refletir sobre as condições que definem o presente, abrindo, assim, alternativas de mudanças.

NOTAS

1. Denomino como sendo pedagogo generalista o profissional que passou a ser formado no Curso de Pedagogia a partir da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais – Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.
2. A partir dos estudos desenvolvidos por Foucault (2008), esclareço que o termo governmento refere-se a qualquer tentativa deliberada de conduzir aspectos de nossos comportamentos. Tal condução ocorre a partir de normas particulares que se operacionalizam através de práticas desenvolvidas por uma multiplicidade de autoridades e de agências, que procuram, através do emprego de uma variedade de técnicas e saberes, exercer o governmento por meio de nossas escolhas, desejos, aspirações e identificações.
3. A identificação dos/as acadêmicos/as do Curso de Pedagogia que participaram da pesquisa será assim apresentada: A (acadêmico/a) e nº (número), tendo em vista a manutenção do anonimato das identidades dos/as participantes.
4. Assim, torna-se importante esclarecer que estou entendendo o conceito de discurso a partir

dos estudos de Foucault (2005). Em tal perspectiva, o discurso – é entendido enquanto prática organizadora da realidade, que estabelece hierarquias e distinções, articulando o dizível e o visível. Tal articulação possibilita depreender que os discursos formam os sujeitos e os objetos dos quais tratam, já que eles estão inscritos em formas regulamentadas de poder e estão sujeitos a múltiplas coerções.

5. Indivíduos-microempresas é uma expressão cunhada por Costa (2009, p.181). Com tal expressão, o autor se refere ao perfil que tem sido exigido pelo mercado aos indivíduos, ou seja, pessoas “pró-ativas, inovadoras, inventivas, flexíveis, com senso de oportunidade e com notável capacidade de provocar mudanças”
6. Gouveia (2006, p.31), ao realizar uma análise da morfologia da palavra empreendedorismo, esclarece que “podemos separar a palavra empreendedorismo do seguinte modo: empreendedor + ismo. O sufixo ismo é utilizado para caracterizar uma doutrina, sistema, teoria, tendência, corrente, etc. Neste caso, de grosso modo, o empreendedorismo poderia ser entendido como uma tendência em determinada direção”. Em relação à palavra empreendedor, a autora destaca que tal verbete pode ser apresentado como substantivo ou adjetivo. “O empreendedor, no sentido substantivo da palavra, é aquele sujeito que empreende, que realiza, que faz coisas. O empreendedor-adjetivo tem características e ações bem particulares, é ativo e arrojado, e empreende e realiza coisas ‘fora do comum” (GOUVEIA, 2006, p.16).
7. Pereira (1996, p.35) apresenta em sua pesquisa o conceito de professoralidade, destacando, entre outros aspectos, que a mesma “não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora, mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si. Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo, a um modelo ou padrão. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão. Por isso, a professoralidade não é, a meu ver, uma identidade: ela é uma diferença produzida no sujeito. E, como diferença, não poder ser um estado estável que chegaria o sujeito. A professoralidade é um estado em risco de desequilíbrio permanente. Se for um estado estável, estagnado, redundaria numa identidade e o fluxo seria prejudicado”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARDARELLO, Carla Giovanna Lamas. **Pedagogias de Paulo Freire: o cuidado de si do/a educador/a libertador/a**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.34, n.2, p.171-186, maio/ago. 2009.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2005.

GARCIA, Maria Manuela Alves Garcia. **Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GOUVEIA, Tatiana Bittencourt. **A demanda empreendedora e o trabalho imaterial na construção da subjetividade do “empreendedor”**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 157f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MUSSI, Mônica Cristina. **Subjetivações e formação docente: uma perspectiva foucaultiana**. São Paulo: USP, 2005. 165f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

NÓVOA, Antonio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jul. 1999.

PEREIRA, Marcos Villela. **A Estética da Professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. São Paulo: PUC/SP, 1996. 298f. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PEREIRA, Marcos Villela. **Influências nos escritos sobre formação de professores**. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). Narrativas e saberes docentes. Ijuí: Unijuí, 2006. P. 66-92.

RORTY, Richard. **A contingência da linguagem**. In: RORTY, Richard. Contingência, ironia e solidariedade. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Cap.1, p.25-56.

TREVISAN, Juliano Fontana. **Nietzsche e o ressentimento: um estudo em psicologia social**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. 106f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.