

Questionar a Formação de Professores de Outros Modos: Construindo Problematizações Foucaultianas¹

Rodrigo Alves dos Santos²

Resumo

Este trabalho propõe uma reflexão sobre como as teorizações feitas pelo filósofo francês Michel Foucault podem contribuir para realizar investigações sobre formação de professores. Assim, o argumento central desenvolvido neste artigo é o de que as posições assumidas pelo filósofo francês podem auxiliar na elaboração de novas questões e, portanto, na construção de novas formas de pensar sobre os dilemas que esse objeto de pesquisa tem imposto aos pesquisadores neste século XXI. Nestes termos, conceitos foucaultianos como discurso, regimes de verdade, ordem do discurso, poder, sujeito, técnicas de dominação e técnicas de si, governamentalidade... são usados para mostrar algumas maneiras diferentes de discutir a formação de professores como um objeto de pesquisa.

Palavras-chave: formação de professores, problematizações, teorizações foucaultianas

Existem momentos na vida onde a questão do saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir (Michel Foucault).

1 Mesmo que já tão naturalizada para o nosso tempo, é importante ressaltar que a escrita deste adjetivo como *foucaultiana* e não como *foucauldiana* já foi passível de considerável discussão, como muito bem demonstra o final da introdução da obra de Vilas Boas (2002): "Por fim, esclareço que preferi usar a expressão «foucaultiana», ao invés de «foucauldiana», para designar o conjunto da obra de Foucault, por ser de uso geral entre os estudiosos da obra do autor e também porque, apesar da advertência esnobe de Merquior (Merquior, 1985:9), que afirmava ser esta uma designação bárbara, é certamente a mais adequada para uma língua que exige já a adoção de uma expressividade coloquial (Vilas Boas, 2002, p. 16).

2 Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - Brasil. E-mail: ralves@div.cefetmg.br; rodrigo.professor@gmail.com.

Considerações Iniciais

Nós, professores, vivemos um tempo em que verdadeiros compêndios oferecendo completos e complexos códigos de conduta (Coutinho & Sommer, 2011) nos são oferecidos, seja através do discurso acadêmico, seja através do discurso regulador de órgãos como os ministérios da educação de diversos países. Assim, o tema *formação de professores*, mesmo que já estivesse contemplado em escritos como os de Comenius (2006), tem ocupado, nesses nossos dias, uma centralidade nas políticas públicas e nas investigações do campo da Pedagogia jamais vista anteriormente. Centralidade, no entanto, que, conforme apontam Diniz-Pereira (2006) e André (2006), não tem implicado a superação de velhos dilemas existentes nos cursos de formação de professores de países como o Brasil, exigido, portanto, que propostas investigativas diferenciadas se detenham sobre esse objeto de investigação.

Considerando essa demanda por diferentes formas de problematizar a formação de professores em nosso tempo, o presente texto consiste em uma reflexão teórica sobre as possíveis contribuições das teorizações do filósofo francês Michel Foucault (1987, 1995a, 1995b, 1996, 1999, 2001, 2004, 2006) para a construção de problemas de investigação cujo objeto de interesse seja a formação de professores. Nestes termos, o argumento central então desenvolvido é o de que os posicionamentos assumidos por Foucault são produtivos quando se pensa na construção de novos modos de problematizar esse que é um dos objetos de estudo que tem ocupado uma centralidade nos interesses das pesquisas em educação.

Formação de Professores como Objeto de Investigação no Brasil: Breve Contexto Histórico e Linhas de Abordagem.

Discutir a formação tem sido algo imperativo em nossos tempos, principalmente por se acreditar na promessa de que é essa formação que pode constituir um “instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (Marcelo Garcia, 1999, p. 11).

No caso da formação de professores, por exemplo, é inegável que a proliferação de discussões sobre o campo tem contribuído, como afirmam estudiosos de diferentes contextos (Cf. p.ex. Nóvoa, 1999; Popkewitz, 1992), para uma identificação de sutis estratégias de mercadologização dos sistemas educativos mundiais. Mas, ao mesmo tempo, são esses mesmos trabalhos que procuram encontrar, na formação de professores, oportunidades de superação das dicotomias e das formas de exclusão que

vieram se materializando em sistemas educativos de vários países do mundo nestes tantos séculos de história das instituições formais de ensino.

Conforme já mencionado, não é de agora que a formação de professores vem se constituindo como um tema gerador de contundentes discussões dentro do campo da educação. Muitos dos extensos compêndios de história da educação e/ou história da pedagogia, como o feito por Cambi (1999), são ricos nas alusões aos debates travados sobre a formação do professor desde civilizações antigas. No entanto, no que se refere ao Ocidente, tem-se reconhecido, de forma consideravelmente consensual, que determinados pensadores contribuíram de forma mais efetiva para o acirramento do debate. Esse foi, por exemplo, o caso dos escritos de Comenius, cujas reflexões em defesa do “ensinar tudo a todos” (cf. Comenius, 2006) continuam suscitando trabalhos de pesquisa sobre uma infinidade de assuntos, entre eles a formação de professores.

Mesmo que Comenius seja um exemplo paradigmático, não se ignora, no entanto, que foram muitos os teóricos, filósofos e estudiosos que, mesmo que nem sempre dedicados apenas a estudos sobre a educação, terminaram por alimentar propostas de mudança nos modos de pensar a educação e, com isso, nos modos de ser ou de *vir-a-ser* professor.

Apesar desse reconhecimento, foi no século XIX que alguns eventos ocorridos no campo educacional começaram a interferir de forma mais produtiva e significativa na construção da profissão de professor. Por exemplo, um acontecimento significativo, testemunhado pelo século da independência política do Brasil (1822), foi a emergência das Escolas Normais como *locus* de formação de professores, em muitos dos grandes centros europeus. Com essas escolas, ganhariam destaque alguns dos posicionamentos e documentações que, por mais que sejam problematizados hoje em dia, deixaram marcas profundas nos sistemas educativos de vários países europeus e nos que deles foram colônias, como o Brasil.

No maior país da América do Sul, conforme afirma Comar (2006), a condição docente (Arroyo, 2007; Teixeira, 2007) veio sendo construída ao sabor das muitas contradições que se instauraram não só pela conturbada vida colonial, mas também pelos “incoerentes e estranhos interesses” (Comar, 2006) que mobilizaram as políticas educacionais do país nos tempos do Império e na Primeira República. Sem negar as marcas, quase nunca positivas, que essa trajetória deixou na profissão docente e na história da formação de professores no país, estudiosos como Comar (2006) e Piletti (2006) não hesitam em destacar a relevante contribuição da criação das Escolas Normais e do Curso de Pedagogia, como acontecimentos que causaram, cada

um a seu tempo, modificações na forma de se perceber e se orientar a formação de professores no Brasil.

Ainda no que se refere ao contexto brasileiro, tem sido consensual o reconhecimento de que foi nas décadas de 1970 e 1980 que “o tema da formação de professores passou a ser destaque das principais conferências e seminários sobre a educação no país” (Diniz-Pereira, 2006, p. 15). Para além das já mencionadas marcas deixadas por outros contextos na nossa trajetória da formação docente, os anos 1970 e 1980 – em especial os primeiros – são reconhecidos como o momento da emergência das grandes distorções hoje persistentes nos cursos de formação de professores do nosso sistema educativo:

Por motivos também históricos houve um momento, em meados dos anos 70, em que a formação do professor das séries iniciais do ensino fundamental passou a ser feita também em nível superior. Mas, mantendo a segmentação tradicional, o «locus» dessa formação não foi o mesmo das licenciaturas e sim os cursos de pedagogia nas faculdades de educação.

A distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado nos cursos de Pedagogia e Faculdades de Educação, e os cursos de licenciatura nos departamentos ou institutos dedicados à «filosofia», às «ciências», e às «letras», imprimiu àquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdos. (Mello, 2001, n.p.)

Além desse acontecimento apontado por Mello (2001), outros acabaram por se configurar como desencadeadores de alguns dos atuais conflitos da formação de professores no Brasil. No que se refere aos cursos de formação de professores para as áreas específicas do conhecimento, problemas como a mudança no perfil do aluno que optava pelos cursos de licenciatura³⁴, a separação entre disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas pedagógicas, a forte oposição licenciaturas/bacharelados e a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade prática (Diniz-Pereira, 2006, pp. 54-63) passaram a povoar o universo dos cursos de formação de pro-

3 No Brasil, até recentemente, os cursos de formação de professores eram denominados de licenciatura, em oposição aos bacharelados, cursos que não objetivavam formar profissionais para a docência. Hoje as licenciaturas passaram a ser reconhecidas como “cursos de formação de professores”, mas a nomenclatura antiga ainda é recorrente no país.

4 Essa mudança de perfil, debatida por Diniz-Pereira, e a problemática por ela instituída, ainda segundo o autor, é mais bem explicada por Lüdke (1994), em citação que é feita pelo primeiro: “o aluno que busca os cursos de Licenciatura o faz mais por pressão pela obtenção de um possível emprego imediato em um mercado de trabalho cada vez mais difícil, do que propriamente por uma inclinação para o magistério. É um aluno que na maioria das vezes já trabalha, não necessariamente no próprio magistério, e que dispõe de pouco tempo e poucos recursos para desenvolver um curso de boa qualidade. (Lüdke, citado em Diniz-Pereira, 2006, p. 58).

fessores para os campos específicos do conhecimento (letras, matemática, física, química, biologia, história, geografia...).

Já nos anos 1990, pelo menos dois grandes eventos contribuíram para alimentar ampliações de temas no quadro de discussão sobre a formação de professores (e também de outros profissionais da educação). O primeiro, com influências de alcance mundial, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. O segundo, cujas influências ainda vêm se fazendo sentir em âmbito brasileiro, foi a aprovação da nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional – LEI 9394/96.

Considerada um “elemento importante do processo de universalização da educação proposto pelos organismos internacionais dele promotores” (Melo, 1999, p. 46), a Conferência Mundial de Educação para Todos resultou em muitos debates e elaboração de propostas cujos efeitos, no Brasil, não se fizeram sem a existência de sérios conflitos relacionados à formação do professor:

Foram muitos os debates e várias as expectativas que se revelaram em torno do tema. Infelizmente, o descumprimento do Acordo Nacional, em 1995, por parte do presidente da República, fez abortar uma série de medidas que consolidariam o acúmulo do debate do Fórum Permanente, além de abrir espaço para outro panorama educacional rumo à Emenda Constitucional nº 14 e, em seguida, à nova LDB. (Melo, 1999, p. 46)

Já a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – LEI 9394/96 – na segunda metade dos anos 1990, impulsionou ainda mais as discussões no campo da educação, dadas as mudanças propostas pelo dispositivo legal em vários campos da educação no país.

Fruto de muitos anos de discussão, “em que muitas lutas foram travadas em prol de uma nova lei geral da educação no país” (Oliveira, 2007, p. 97), a nova LDB viria propor as mudanças mais variadas no sistema de ensino nacional, algumas ainda por ser materializar, cujos efeitos se fariam sentir, evidentemente, também na formação de professores.

Objeto de respeito e admiração pelos que viam nela a abertura de muitas possibilidades para os “novos cidadãos” legitimados pela Constituição de 1988 (Duarte, 2008)⁵ e para os que estavam excluídos do sistema educativo formal do Brasil até então, a LEI 9394/96 também se tornou, paradoxalmente, objeto de crítica dos que

5 Em interessante argumentação feita em sua dissertação de mestrado, o assistente social e pesquisador Ronaldo Alves Duarte, ao discutir a questão da família e da saúde mental, reflete sobre a importância da Constituição brasileira de 1988 para que muitos dos excluídos sociais de outrora fossem, como os portadores de sofrimento mental, “elevados à condição de cidadãos” e, como tais passassem, a usufruir das políticas públicas de saúde, educação etc. Entre estes “novos cidadãos”, estariam, por exemplo, os “portadores

viam nela a materialização das questionáveis metas de instâncias internacionais que, como o Banco Mundial, estariam mais interessadas na criação de caminhos legalmente autorizados para uma mercadologização da educação pública brasileira. No que se refere especificamente à formação de professores no Brasil, a materialização da nova LDB viria gerar, sobretudo nos primeiros anos deste século, uma ampliação das discussões relacionadas à duração e à carga horária dos cursos de formação de professores para o exercício da profissão na educação básica. Um maior tempo de estágio (400 horas), assim como a instituição de um número de horas de prática como componente curricular (400 horas), além da instituição da exigência do cumprimento de horas de atividades acadêmico-científicas (200 horas), somadas às mil e oitocentas horas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural, todos preconizados pelo Parecer CNE/CP 28/2001 (cf. Brasil, 2001), foram algumas das mudanças propostas no bojo das tantas mudanças feitas para o atendimento do que sugeria a LEI 9394/96.

O resultado imediato de tudo isso foi uma intensa movimentação nas instituições de formação de professores do país, para o estabelecimento de medidas e a criação de projetos político-pedagógicos cuja intenção era a superação do histórico modelo 3+1 de cursos de licenciatura⁶. E, como era de se esperar, essa movimentação também traria à tona uma série de limitações dos cursos de formação de professores, como bem afirma Oliveira (2007, pp. 41-44), no que dizia respeito a tentar repensar grades de cursos, programas de disciplinas e tudo aquilo que fosse necessário mudar para que, ao modelo “3+1”, dessem lugar as chamadas “novas licenciaturas”, desejadas pelos pareceres, portarias, decretos e leis brasileiros que se seguiram à LDB.

Não foram, contudo, apenas esses novos desafios trazidos pela necessidade de efetivar a materialização da nova LDB e dos pressupostos da Conferência Mundial de Educação para Todos os únicos enfrentados pelos legisladores e agentes do sistema educativo brasileiro, sobretudo no que se referia à formação de professores.

Como bem apontam (os sempre questionáveis) documentos produzidos em nível mundial sobre a educação (cf. Delors, 2001), os anos 2000 trouxeram, para as muitas nações do mundo, condições de visibilidade e ampliação de uma série de

de deficiência”, cujas políticas de inclusão educacionais passariam a atender, não sem conflitos, visando materializar as prerrogativas da Constituição e da LDB.

6 Conforme comentam Souza (2007, p. 31 – nota de rodapé) e Diniz-Pereira (2006, p. 58), ficou conhecido como 3+1 o modelo de curso de formação de professores em que as disciplinas pedagógicas, concentradas no último ano dos cursos, eram justapostas às de formação específica, concentradas nos três primeiros anos das chamadas licenciaturas plenas. Estas, sendo os cursos de formação de professores com duração em torno de quatro anos, se opunham às chamadas licenciaturas curtas, cursos que objetivavam formar professores em apenas dois anos.

questões que viriam a reconduzir muitas das problematizações acerca da formação de professores.

Assim:

O novo perfil do aluno, como sujeito social que leva para a escola novos padrões de comportamento; a competição com outros agentes educativos/informativos fora da escola; a celeridade do avanço tecnológico, nem sempre ao alcance de todos, são fatores que interferem na relação do professor com o conhecimento, objeto primeiro do seu trabalho, que precisa ser entendido como processo, portanto matéria ao mesmo tempo cumulativa e provisória. (Melo, 1999, p. 48)

Toda essa mudança contextual causada nos e pelos modos de se pensar os sistemas educacionais em nível mundial vem deixando marcas nos cursos de formação de professores e no exercício da profissão docente no Brasil e, como já mencionado, muitas delas negativas. Desse modo, tanto no Brasil quanto no exterior, não são poucos os estudos que apontam para a síndrome da desistência do professor e do educador (Codo, 2000) ou que chegam mesmo a se perguntar se o professor não seria um ofício em risco de extinção (Cortesão, 2000).

Como ocorrido em muitos lugares do mundo, também no Brasil, uma das consequências dessa movimentação em torno dos sistemas educativos e, com eles, da formação de professores e do exercício da docência, foi o avanço do número de trabalhos de investigação sobre o assunto. Avanço este que, no que se refere ao país sul-americano, tem sido marcado por algumas grandes linhas que compõem o mapa das pesquisas sobre formação de professores. Desse modo, além das pesquisas que objetivam fornecer um panorama dos trabalhos sobre a formação de professores no país (chamadas de *pesquisa estado da arte ou estado do conhecimento*), outras linhas gerais podem ser identificadas em mapeamento sobre o assunto: investigações sobre políticas públicas, legislação e reformas curriculares na formação de professores; estudos sobre profissão, trabalho e identidade docente; os saberes docentes como objetos de investigação; as narrativas na/sobre a formação docente e as representações nelas veiculadas; a pesquisa-ação e a formação de professores; investigações sobre a formação de professores para atuarem em áreas específicas do conhecimento; e, mais recentemente, investigações sobre os efeitos das Tecnologias da Informação de Comunicação sobre a formação dos professores e, ainda, investigações sobre a formação do professor em exercício.

A despeito da riqueza de temas e linhas de investigação verificadas no Brasil acerca da formação de professores e, também, dos avultosos números que se verificam quando

feitas buscas sobre os temas em bancos de teses e dissertações defendidas no país ou nos bancos de registros dos artigos publicados sobre o tema⁷, as fundamentações teóricas dos trabalhos constituem praticamente uma constante.

Em sua grande maioria, as investigações sobre a formação de professores no Brasil são de inspiração “neo-marxistas” recorrendo, quase sempre, às categorias resultantes dos modos como o filósofo Karl Marx tem sido lido no país, sendo ainda raras as problematizações relacionadas à formação de professores que se fundamentam em perspectivas teóricas diferentes dessa linha como, por exemplo, nos deslocamentos teóricos propostos pelo filósofo francês Michel Foucault.

No Brasil, as *teorizações foucaultianas* (Veiga-Neto, 2004), têm sido usadas com mais recorrência na pesquisa de alguns temas específicos da educação, como o do Currículo, por exemplo. Logo, quando se trata de pesquisas sobre a formação de professores, poucos são os trabalhos de pesquisa que fazem uso dos estudos realizados sobre o filósofo francês.

Assim, mesmo que sejam percebidas sutis mudanças quanto a isso⁸, ainda há, de um modo geral, certa dificuldade não só de aceitar o uso do pensamento foucaultiano como suporte teórico-epistemológico de trabalhos sobre a formação de professores, talvez pelo fato de os centros de formação mais influentes ainda estarem certos de que os filósofos “neo-marxistas” sejam mais produtivos para isso.

Sem incorrer no demérito das produções de teor neo-marxistas, acreditamos que as teorizações foucaultianas são sim potentes para problematizar, como objeto de investigação, a formação de professores, pois elas

oferecem ferramentas de análise que inspiram abordagens históricas, sociológicas e filosóficas que cobrem uma vasta gama de tópicos: genealogias dos alunos, estudantes, professores e conselheiros/orientadores; as construções sociais das crianças, a adolescência e a juventude, epistemologias sociais da escola em formas institucionais mutantes, bem como estudos sobre o surgimento das disciplinas e de sua relação com os regimes de disciplinas

7 No que se referem à produção científica do Brasil, pesquisas dessa ordem podem ser feitas em bases de dados como o Banco de Teses e Dissertações da CAPES (órgão do Ministério da Educação brasileiro voltado para a materialização de políticas de capacitação e aperfeiçoamento de pessoal de nível superior) ou no Scielo Brasil, biblioteca eletrônica onde se agrupam vários periódicos científicos nacionais. Os endereços de acesso a esses bancos de dados são, respectivamente, <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> e <http://www.scielo.br/?lng=pt>.

8 Cabe destacar que vem do Estado brasileiro do Rio Grande do Sul, por exemplo, uma corrente que tem procurado materializar em teses e dissertações a produtividade do uso das teorizações foucaultianas para os estudos sobre a educação, inclusive sobre a formação de professores.

e punição; estudos filosóficos sobre conceitos educacionais que cresceram com o humanismo europeu, em especial nas formações do Iluminismo e especificamente kantianas – homem, liberdade, autonomia, punição, governo e autoridade. (Peters & Besley, 2008, p. 21)

Teorizações Foucaultianas: Deslocamentos

Os tempos atuais estão muito habituados em associar as teorizações foucaultianas à questão do poder, dando a este uma inquestionável centralidade nos escritos do filósofo francês. Contudo, apesar de reconhecer que o poder está em boa parte de suas reflexões, o autor, ao passar em revista a sua obra, afirmou que a questão central de suas investigações foi outra:

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornam-se sujeitos. (Foucault, 1995b, p. 231)

Neste sentido, há dois aspectos que tornam importantes esses dizeres do autor. Um primeiro, para desmistificar a associação do filósofo francês apenas aos estudos sobre o poder⁹; um segundo, para que, provocados pelas próprias palavras dele, nos indaguemos sobre a compreensão que ele tinha de sujeito.

Para compreendermos o deslocamento feito por Michel Foucault na noção de sujeito, é importante compreender como este era compreendido anteriormente:

Noções como o “eu pensante” de Descartes, a “mônada” de Leibniz, o “sujeito do conhecimento”, de Kant foram fundamentais para que se firmasse a idéia de que o sujeito é uma entidade já dada, uma propriedade da condição humana e, por isso, *desde sempre aí*, presente no mundo. (Veiga-Neto, 2004, p. 4)
[Grifos do autor]

Assim, é contra essa noção de sujeito *desde sempre aí*, centrado, racional, equilibrado tão afeita ao ideal da *Modernidade* que Michel Foucault, comungando de uma postura também presente em Nietzsche, Wittgenstein e Norbert Elias, investiu suas energias. Com isso, o filósofo francês, acreditando que “não há essência humana senão a que

9 Importante salientar que reflexões sobre o poder encontram-se na filosofia de Aristóteles, Maquiavel, Hobbes, só para citar alguns nomes que antecederam em limite razoável de tempo a produção de Michel Foucault.

é enaltecida no discurso que cria a humanidade” (Almeida, 2006, p. 40) procurou mostrar os “modos pelos quais os seres humanos *tornam-se* sujeitos” (Foucault, 1995b, p. 231) [Grifos nossos].

Desse modo, acreditando que o homem é uma “invenção recente” (Foucault, 1999) e que ele não é dotado de uma essencialidade (id, *ibid.*), Michel Foucault procurou mostrar, em suas teorizações, como os sujeitos são *fabricados* (Foucault, 1987). Os sujeitos são, portanto, *produzidos*, em práticas discursivas e não discursivas, por variados saberes que se combinam numa emaranhada rede de exercícios de poder e cuja materialidade pode ser percebida em algumas instituições que *seqüestram* os indivíduos de modo a transformar seus corpos em *corpos dóceis* (id, *ibid.*). Sobre isso, em *Arqueologia do saber*, Michel Foucault orienta que, as práticas discursivas seriam “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiriam, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault 1995a, p. 136). Já em *Vigiar e Punir*, o autor desenvolve um estudo procurando mostrar como o que ele chamava de poder disciplinar “fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (p. 119). Segundo o filósofo, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987, p. 118). Nessa linha de raciocínio do autor, uma posição relevante no projeto de “fabricação” de sujeitos convenientemente adequados a um determinado contexto, seria, portanto, a escola.

Eficaz tanto na aplicação das *tecnologias de dominação*, quanto no desenvolvimento das *tecnologias do eu*¹⁰, a escola, através do que se convencionou chamar de saber pedagógico, constituiria, portanto, em um desses locais em que seria possível observar como os indivíduos *tornam-se* sujeitos de um determinado modo. O que torna legítima a constatação de Veiga-Neto (2001, p. 109), quando esse autor afirma que “(...) a escola moderna é o *locus* em que se dá de forma mais coesa, mais profunda e mais duradoura a conexão entre poder e saber na Modernidade”. Assim, é nessa conexão entre poder e saber que se dão as formas pelas quais os indivíduos *tornam-se* sujeitos de um determinado tipo, associados a um determinado contexto, a um determinado tempo. Portanto, é esse posicionamento que justifica a tônica dada ao poder nas reflexões foucaultianas, apesar de não ser ele em si o objeto de estudo do autor.

10 Paraíso (2007, p. 59) nos ajuda a compreender bem esses conceitos foucaultianos: “Se em ‘Vigiar e punir’ Foucault havia explorado as técnicas de dominação - aquelas usadas pelos indivíduos uns sobre os outros, portanto para a conduta da conduta -, ele passa a partir daí a explorar as técnicas do eu, isto é, ‘aquelas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre seu próprio pensamento, sobre sua própria conduta’” .

Mas, afinal, o que afirma Foucault acerca do poder? A este questionamento, faz-se necessário compreender primeiro o que, para o autor, *não* é poder:

Dizendo poder, não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência tenha a forma da regra. Enfim não o entendo como um sistema geral de dominação exercido por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. (Foucault, 2006, p. 102)

Desse modo, na compreensão do autor, o poder “não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; *o poder se exerce* a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis (id, *ibid*, p. 104)”. O que significa que, para Foucault, o poder não se detém e não tem um centro de onde ele emana, como o Estado¹¹, por exemplo.

Ainda com relação ao entendimento foucaultiano de poder, Paraíso (2007), auxilia-nos na compreensão de um dos mais importantes deslocamentos feitos pelo filósofo francês na noção de poder:

Foucault entendeu o poder na sua **positividade**, como produtor de verdades, de subjetividades, de saber. Realizou análises das redes institucionalizadas e o compreendeu como uma prática social, uma relação que só existe enquanto ato. [...] O poder é uma estratégia. Entendendo estratégia aqui como uma arte de explorar condições favoráveis para alcançar objetivos específicos. (Paraíso, 2007, pp. 54-55) [Grifos nossos]

Tem-se, portanto, no trecho acima, a menção a uma das mais produtivas contribuições de Michel Foucault para o pensamento contemporâneo: a afirmação de que o poder não é só negativo, de que há nele positivities. É neste contexto que se faz pertinente mencionar uma outra provocadora constatação foucaultiana: a de que “o poder, longe de impedir o saber, o produz” (Foucault, 2006, p. 27). Desse modo, pode-se falar, como sugere o filósofo, que não há saber que não seja movimentado por uma vontade de poder. Portanto:

O conceito nuclear de saber deriva do funcionamento das práticas discursivas. Foucault entende o saber como um conjunto de elementos formados de maneira regular por uma prática discursiva; aquilo de que podemos falar em

11 Neste sentido, para Michel Foucault, “... o Estado não é mais do que uma realidade compósita e uma abstração mistificada, cuja importância é muito menor do que se acredita (Foucault, 2001, p. 292).

uma prática; o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa no seu discurso. (Gregolin, 2007, p. 102)

É no bojo dessa articulação entre o poder e o saber que se faz pertinente também comentarmos outra relevante contribuição foucaultiana para pensar as questões da contemporaneidade: o entendimento que o autor tem de *discurso*.

Como bem nos adverte Gregolin (2007), “o projeto foucaultiano não tinha como objetivo imediato, construir uma teoria do discurso” (Gregolin, 2007, p. 60). Mesmo assim, as teorizações foucaultianas dão importantes contributos para o campo, introduzindo, também neste domínio, alguns deslocamentos. Um primeiro deles está diretamente relacionado ao modo como se analisam os discursos. Nesta perspectiva, o foco de análise está “muito mais no conteúdo e no contexto da linguagem” (Gore, 2000, p. 09) e não nas estruturas linguísticas em si. Considerando essa perspectiva, o convite realizado pelo filósofo francês, como bem orienta Fischer (2001), é o de não incorrerem na já tradicional busca dos sentidos ocultos, escondidos ou intencionalmente distorcidos das palavras. Ainda segundo Fischer (2001):

Para Michel Foucault, é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Isso significa que é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar. (Fischer, 2001, p. 2)

Ainda no que se refere aos posicionamentos acerca do discurso, um segundo deslocamento salientado por Michel Foucault está no seu entendimento de discurso como uma *prática* (Foucault, 1995a). Nessa acepção, o discurso é, como também afirma Paraíso (2007), o espaço que torna possível a *produção de verdades e de sujeitos*. Logo, compreender o discurso dessa forma é entender que ele é muito mais que o mero encadeamento de signos que ocultam uma verdade à espera de ser descoberta por um sujeito iluminado, daquele de que falou Santo Agostinho¹². É também entender que as palavras e/ou o discurso fazem muito mais que meramente representar as coisas do mundo.

O discurso, como bem sugere Foucault em *Arqueologia do saber* e *Ordem do discurso*, tem uma potencialidade para criar, produzir, fabricar aquilo de que trata. Dito de

12 Abbagnano (1970) faz o seguinte comentário acerca do pensamento agostiniano: “A luz da verdade que, partindo de Deus, ilumina diretamente a alma e a guia, é o conceito central da filosofia agostiniana. (...) Isto significa que o funcionamento natural do intelecto humano exige a presença da luz divina e que, portanto, o conhecimento da verdade é, para o homem, a visão da própria verdade em Deus, tornada possível, toda vez, pela direta iluminação divina” (Abbagnano, 1970, p. 605a). Como é sabido, esse posicionamento agostiniano já foi motivo de debate ainda no seu tempo, quando se questionou, entre outras coisas, a legitimidade dos que se diziam *eleitos* à condição de *descobridores* da verdade, mesmo que por condução divina.

outro modo, “nós fabricamos verdades quando pronunciamos frases” (Rorty, 1994), ou ainda, os discursos proferidos sobre determinados sujeitos não apenas os representam, mas também os produzem.

Essa postura foucaultiana em relação ao discurso permite pensar, que há neste, como há em relação ao poder, um caráter constitutivo da realidade (Fischer, 2001). Caráter este que, sendo regulado por uma *ordem do discurso*, permite a produção de conhecimentos que são *legitimados* como verdade, do mesmo modo que permite a construção de sujeitos de um determinado tipo. Esse conceito de *ordem do discurso*, portanto, remete à condição de que nem tudo pode ser dito em qualquer lugar e a qualquer tempo. Há, segundo o que propõe o filósofo francês, a criação de sistemas de controle de forma a controlar ao mais possível a proliferação aleatória de discursos. É neste sentido que cada época tem seus *regimes de verdade*, entendendo por isso o fato de que cada época tem suas formas de legitimar o que é ou não verdadeiro, o que tem ou não *status* de verdade naquele momento (cf. Foucault, 1996).

Nessa esteira dos deslocamentos feitos por Michel Foucault, também cabe destacar aqui, por fim, o uso particularizado que o autor faz do conceito de *governo*. Governar, para o autor, é dirigir a conduta de indivíduos e de grupos (Foucault, 2001), não se restringindo à gestão política do Estado, como costumeiramente se usa o termo.

Esse entendimento particularizado que o filósofo defendia sobre o *governo*, permitia a ele falar em *técnicas e tecnologias de governo*. Conceitos que Paraíso (2007), em diálogo com Rose (2001), assim distingue:

As técnicas são os procedimentos e os exercícios que usamos sobre nós mesmos e que os outros usam sobre nós nos processos de subjetivação. Tecnologia, por sua vez, são os meios inventados para governar o ser humano, para moldar a conduta em direções desejadas. (Paraíso, 2007, p. 57)

Percebe-se, portanto, que o uso das teorizações foucaultianas para problematizar aspectos da nossa materialidade requer uma atenção às especificidades que os deslocamentos promovidos pelo autor imprime em termos e conceitos que já vinham carregados de sentidos, muitos dos quais já naturalizados pelos suportes teóricos usuais em investigações científicas. Nestes termos, considerando a informação já mencionada de que, no Brasil, as pesquisas sobre a formação de professores têm sido costumeiramente inspiradas nas correntes “neo-marxistas”, àqueles que, como nós, acreditam na necessidade de uma mudança de perspectiva investigativa, cabe apropriar-se das especificidades dos deslocamentos feitos pelo filósofo francês.

Tendo isso em consideração, acreditamos que esses mesmos deslocamentos acima descritos permitem uma abertura para que novos modos de problematizar a forma-

ção de professores sejam construídos e para que novas formas de compreender a constituição dos sujeitos docentes emergjam. Enfim, são esses deslocamentos que dão margem para que possamos ver outros movimentos onde há uma aparente estagnação e fazer outras questões, diferentes das já ocorridas nos trabalhos sobre o assunto.

Construindo Problematizações Foucaultianas para Investigações sobre a Formação de Professores

Uma primeira contribuição dos posicionamentos de Michel Foucault para se problematizar a formação de professores está na atitude do autor de nos convidar a *suspeitar* da ideia de que o presente é um produto de uma sucessão linear de eventos do passado, inscritos sob uma inquestionável lógica de causalidade. Desse modo, o que o filósofo francês (cf. Foucault, 1999 e 2001) nos estimula a fazer é pensar no *presente* como uma *construção discursiva* (id). Enquanto tal, ele seria elaborado a partir dos discursos que foram legitimados por *regimes de verdade* (Foucault, 1996, 2001) que, por sua vez, não se firmaram ilesos de conflitos e disputas de poder nos contextos mais variados em que foram concebidos.

Desse modo, pensar a formação de professores do/no nosso tempo, sob uma perspectiva foucaultiana seria, por exemplo, problematizá-la na sua *construção histórica*. Isso significaria, portanto, a aceitação da possibilidade de a formação de professores enquanto parte de um processo discursivo que, se por um lado, não começou neste tempo; por outro, também não é um mero resultado i-ne-vi-tá-vel do passado da docência, dos cursos de formação ou mesmo das instituições que os oferecem. Assim sendo, poderíamos, por exemplo, inquirir a formação de professores com questões como: que práticas discursivas (e, ainda, que saberes) se engendram e/ou se engendraram para configurar a formação de professores como a temos hoje? E continuaríamos: que relações se estabelecem/estabeleceram entre essas práticas? Elas se negam/negaram se complementam/complementaram, se apóiam/apoiaram? Quais práticas discursivas foram eleitas e *ganharam* o *status* de verdade na construção configuração da formação de professores que hoje vemos? Quais não foram? Por quê?

Como é sabido, são muitos os autores que, tal qual Mendes Sobrinho e Carvalho (2006), têm entendido que “a formação de professores é um campo promissor e fértil em estudos e pesquisas para atender questões complexas do trabalho docente” (p. 7). Desse modo, a formação de professores enquanto objeto de investigação vem, como afirmamos no início deste trabalho, ocupando, no campo da educação, certa centralidade. E a essa mesma centralidade dada à formação de professores

enquanto objeto de pesquisa no campo da educação poderíamos, na perspectiva aqui adotada, apresentar algumas questões.

Assim, levando em consideração a proposição foucaultiana de que não se fala qualquer coisa, sobre um objeto em qualquer lugar (ou seja, há de se reconhecer a existência de uma *ordem do discurso* (cf. Foucault, 1996). Poderíamos, considerando os discursos então proferidos sobre formação docente, interrogar esse objeto de pesquisa com perguntas do tipo: quem fala sobre esta formação de professores nos nossos tempos? O que se fala sobre ela? Qual a posição de sujeito (e de exercício de poder) ocupada por quem fala? Em que contexto institucional se encontram os que falam sobre a formação docente? Com que saberes opera quem fala dessa formação em nosso tempo?

Ainda nessa linha de questionamento, e talvez um tanto mais desconfortante¹³, seria a pergunta: que vontade de poder sustenta esse considerável interesse sobre a docência e que se detém de forma tão intensa sobre a formação de professores (assim como sobre a profissão docente como um todo) como objeto de investigação? Dito de outro modo: o que tem feito – para além do simples discurso da benevolência para com o exercício da docência, das boas intenções de melhoria das condições de ensino do país e do prometido resgate da *perdida* valorização da docência – com que se estudem de forma cada vez mais *micro*, ao impressionante nível do detalhe, a formação de professores e a condição de docente?

Usando agora da estratégia de nos referirmos mais diretamente a alguns dos conceitos foucaultianos, poderíamos também pensar a formação de professores a partir de outro convite feito pelo filósofo francês: o de problematizar os modos como nos tornamos sujeitos de um determinado modo (cf. Foucault, 1995b). Na perspectiva desse segundo convite, poderíamos problematizar não só a formação de professores enquanto momento legítimo de assujeitamento de indivíduos, sequestrando seus corpos (cf. Foucault, 1987) e transformando-os em sujeitos-docentes de determinado modo, mas também alguns dos temas relativos a esta. Temas como os **modos de ser professor** – dada a invenção da Escola como a conhecemos, que modos de ser professor vêm sendo criticados, conservados e/ou negados? Por quê? –; **as instituições de formação** – de que *tecnologias* e/ou de que *técnicas* se servem as instituições de formação para *docilizar* o corpo do docente em formação? Que professores estão sendo *fabricados* pelos cursos de formação? Por que são *fabricados* desse modo e

13 No que se refere às questões feitas nesse parágrafo, cabe registrar que temos consciência do embaraço e desconforto que elas causam para nós (e em alguns de nós), pesquisadores e debatedores da formação de professores. Mas, neste sentido, entendemos que tais questões precisam ser enunciadas, já que concordamos com as palavras de Taylor (citado em Rago e Veiga-Neto, 2006, p. 82) quando afirma que “Foucault desconcerta”.

não de outro? –; **as condições extra-institucionais** – de que maneira essas condições interferem no modo de assujeitamento dos indivíduos? –, **o próprio egresso dos cursos de formação de professores** – que efeitos produzem no *futuro* professor as tecnologias e técnicas de que utilizam as instituições de formação? De que maneira esses sujeitos, enquanto seres que também exercem poder, interferem nos seus próprios modos de formação? De que exercícios de poder¹⁴ esses *docentes-em-formação* se valem para tentar escapar às investidas que são feitas sobre o seu corpo? .

O investimento em pesquisas a partir das problematizações acima teria, assim, uma particular relevância para os modos de pensar a formação de professores e o exercício da docência em nosso tempo. Relevância esta que se justificaria pelas concepções com que operariam os que adotassem tais modos de interrogar a preparação universitária para o exercício da docência. Ou seja, estar-se-ia levando em consideração que a instituição de formação (aqui entendida como uma escola) *fabrica* sujeitos-docentes a partir de uma disciplinarização (cf. Foucault, 1987) para o exercício do magistério. O que, em nosso entendimento, implicaria um olhar diferenciado dos pesquisadores do campo para as compreensões cristalizadas de termos como: exercício da docência, educação, ensino, aprendizagem, professor, aluno... que estariam sendo legitimadas pelos cursos de formações de professores e sobre as quais os pesquisadores muito pouco têm considerado nos estudos sobre a construção do sujeito docente. Adverte-se, em tempo, que, ao assumirmos tal postura problematizadora, não estaríamos comungando do entendimento tão recorrente de que o *docente-em-formação* encontrar-se-ia em uma condição de mero corpo a ser moldado. Isso porque é preciso considerar que ele também exerce poder. E é exatamente nessa condição de *sujeito-de-poder* que ele poderia provocar rearranjos, modificações nas tecnologias de dominação e de docilização do corpo do sujeito-docente empregadas pela instituição formadora.

Do mesmo modo, essa compreensão do processo de formação de professores faria operar a noção que o *docente-em-formação* faz também sobre o próprio corpo, operações, exercício de autodisciplinamento para ser um professor de um determinado modo. Logo, inspirados pelas teorizações foucaultianas sobre as *tecnologias do eu* (cf. Foucault, 1993, 1995b, 2001, 2005, 2006; Larrosa, citado por Silva, 2000), uma problematização pertinente, em se considerando esse último comentário seria: que *técnicas de si* os sujeitos em formação fazem recair sobre seu próprio corpo?

14 Importante destacar que, neste sentido, estamos operando com o posicionamento foucaultiano de que a resistência não é o outro do poder, ou seja, estamos entendendo “que lá onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder” (Foucault, 2006, p. 105).

São essas técnicas, por exemplo, que as investigações poderiam significar, caso se interessassem por elas e se investissem desse olhar foucaultiano aqui suscitado. O interessante dessa compreensão do processo de formação de professores, no nosso entendimento, estaria justamente na atenção que ela permitiria dar ao dinamismo e à complexidade da formação de professores, inscrevendo-a na materiliidade de um campo de lutas, de exercícios de poderes (cf. Foucault, 2006) que poderiam se convergir ou divergir, se acomodar ou se estranhar... a depender das razões e situações que as investigações empreendidas sob essa perspectiva poderiam demonstrar.

Considerações Finais: Um Convite

Desde a epígrafe que escolhemos para este trabalho procuramos deixar nele marcas para que ele fosse compreendido como um convite. Convidar, por um lado, é um verbo que possui uma carga de significações muito autoritárias, tais como “solicitar a presença”, “convocar”, “ordenar” (Houaiss & Villar, 2001, p. 828a). Mas, por outro lado, este verbo também apresenta significações menos impositivas, como “despertar a vontade”, “atrair”, “incitar”, “provocar” (id, ibd). Ao prepararmos as reflexões que constam neste trabalho, pensamos em fazer um convite cujas cargas significativas fossem dessa segunda ordem.

Não quisemos desqualificar as pesquisas sobre formação de professores que vêm usando de outros suportes teórico-epistemológicos que não sejam as teorizações foucaultianas. Também não nos esforçamos para provar que os estudos do filósofo francês são “A” saída para se realizarem investigações que possam contribuir para avanços nesse campo do conhecimento.

O que procuramos fazer, e esperamos tê-lo feito, foi mesmo uma provocação, um convite para que os pesquisadores do campo possam ter abertura para pensar a formação de professores a partir dos deslocamentos propostos pelo filósofo francês aqui mencionado. E o fizemos acreditando que essa é apenas mais UMA possibilidade que se abre para as pesquisas do campo, desde que sejam consideradas as especificidades demandadas pelo olhar foucaultiano.

Como todos os convites, este pode perfeitamente ser recusado. Mas, também como todo convite, ele pode ser aceito e, com a contingência inerente a quem aceita caminhar por um caminho diferente, promover um encontro entre nós, investigadores e professores, e a infinidade de possibilidades que costuma vir com o novo. O convite está feito.

Referências Bibliográficas

- Abbagnano, N. (1970). *Dicionário de filosofia* (Alfredo Bosi Trad. e Rev.). São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Almeida, M. C. A. (2006). *As tecnologias da informação e comunicação, os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores*. (Tese de Doutorado não publicada). Universidade do Porto. Porto.
- André, M. (Org.). (2006). *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped.
- Arroyo, M. (2007). Condição docente, trabalho e formação. In J. V. A. Souza (Org.), *Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB* (pp. 191-209). Belo Horizonte: Autêntica.
- Brasil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2001). PARECER CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia* (Á. Lorencini Trad.). São Paulo: Editora da UNESP.
- Codo, W. (Coord.). (2000). *Educação: carinho e trabalho* (2.ed). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Comar, S. R. (2006). *A formação de professores no Brasil: história e política*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Comenius, J. A. (2006). *Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em extinção. Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Coutinho, K. D., & Sommer, L. H. (2011). Discursos sobre formação de professores e arte de governar. *Currículo sem fronteiras*, 11,1, 86-103.
- Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século XXI (5. Ed, J. C. Eufrazio, Trad.). São Paulo: Cortez.
- Diniz-Pereira, J. E. (2006). *Formação de professores: pesquisa, representações e poder*. (2.ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Duarte, R. A. (2008). *[Re]Tratando a família: reflexos e reflexões sobre família e saúde mental* (Dissertação Mestrado). Universidade do Estado de Minas Gerais, Divinópolis/MG.
- Fischer, R. M. B. (2001). Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 197-223.
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. (R. Ramallete Trad.). Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1995a). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense universitária.
- Foucault, M. (1995b). O sujeito e o poder. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow, *Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. (Vera Porto Carrero Trad., pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense universitária.

- Foucault, M. (1996) *A ordem do discurso*: aula inaugural do Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. (L. F. de A. Sampaio Trad., 2.ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Foucault, M. (1999) *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas (S. Tannus Trad., 8. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2001). *Microfísica do Poder* (R. Machado Trad., Org.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2004). *História da loucura na idade clássica* (J. T. C. Neto Trad., 7.ed.). São Paulo: Perspectiva.
- Foucault, M. (2005). *História da sexualidade 3: o cuidado de si* (M. T. C. Albuquerque Tradução, 8. ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2006). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. (M. T. C. Albuquerque & J. A. G. Albuquerque Trad., 17. ed.). Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1993) Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*, 19, 203-233.
- Gore, J. M. (2000). Foucault e Educação: fascinantes desafios. In T. T. Silva (Org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (4. ed., pp. 9-20). Petrópolis, RJ: Vozes,.
- Gregolin, M. R. (2007). *Foucault e Pechêux na análise do discurso: diálogos e duelos* (3.ed.). São Paulo: Editora Claraluz.
- Houaiss, A., & Villar, M. S. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Larrosa, J. (2000). Tecnologias do eu e educação (T. T. Silva Trad.). In T. T. Silva (Org.), *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (4. ed., pp. 35-86). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lüdke, M. (1994). A Pesquisa na Formação do Professor. In Anais do VII ENDIPE, Goiânia, v. II, 297-303.
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores - Para uma mudança educativa* (I. N. Trad.). Porto: Porto Editora.
- Melo, M. T. L. (1999). Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. *Educação & Sociedade*, 20(68), 45-60.
- Mello, G. N. (2001). Política e gestão do sistema de ensino no Brasil após a LDB: a prioridade da formação inicial de professores para a educação básica. In Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados (org.), *Desafios para o Século XXI: coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto* (pp.53-70). Brasília : Coordenação de Publicações da Câmara dos Deputados.
- Mendes Sobrinho, J. A. C., & Carvalho, M. A. (Org.). (2006). *Formação de professores e práticas docentes*: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica.
- Merquior, J. G. (1985). *Michel Foucault ou o Niilismo de Cátedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissão professor* (I. L. Mendes, R. Correia & L. S. Gil, Trad., 2. ed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, D. A. (2007). A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: breve balanço sobre a organização escolar e o trabalho docente. In J. V. A. Souza (Org.), *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB* (pp. 97-112). Belo Horizonte: Autêntica.
- Paraíso, M. A. (2007). *Currículo e mídia educativa brasileira: poder, saber e subjetivação*. Chapecó: Argos.

- Peters, M. A., & Besley, T. (2008). *Por que Foucault?: novas diretrizes para a pesquisa educacional* (V. F. Duarte, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Piletti, N. (2006). *História da educação no Brasil*. São Paulo: Ática.
- Popkewitz, T. S. (1992). Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In A. Nóvoa, (Coord.), *Os professores e a sua formação* (G. Cunha, C. Hespanha, C. Afonso & J. A. S. Tavares Trad. pp. 35-50). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Rorty, R. (1994). *Contingência, ironia e solidariedade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rose, N. (2001). Inventando nossos eus. In T. T. Silva (Org), *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, J. V. A. (Org.). (2007). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Taylor, C. (2006). Foucault on freedom and truth. In M. Rago & A. Veiga-Neto (Orgs.), *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Teixeira, I. A. C. (2007). *Da condição docente: primeiras aproximações teóricas*. *Revista Educação e Sociedade*, vol. 28, 99, 426-443. Consultado em <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Veiga-Neto, A. (2004). *Foucault & a Educação* (2. ed.). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. In J. Larrosa & C. Skliar (Orgs.), *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença* (pp. 105-118). Belo Horizonte: Autêntica,.
- Vilas Boas, C. T. (2002). *Para ler Michel Foucault* (2.ed.). Ouro Preto: Imprensa Universitária da UFOP. (Edição Eletrônica).

The Other Ways to Inquire Teacher Education as an Object of Research: Contributions of Foucault's Theories.

Abstract

This paper proposes a reflection on the contributions of Foucault's theories to conduct research on teacher education. Thus, the central argument developed in this article is that the positions taken by the French philosopher may assist the design of new issues and, therefore, the construction of new ways of thinking about the dilemmas that research object has imposed on researchers in this century XXI. Thus, Foucauldian concepts as discourse, regimes of truth, order of discourse, power, subject, techniques of domination and techniques of the self, governmentality... are used to show some different ways to discuss teacher education as an object of research.

Key-words: teacher education; questions; Foucault's theories

Questionner la Formation des Enseignants dans d'Autres Façons: Problématisation en Utilisant les Théories Développées par Michel Foucault.

Résumé

Cet article propose une réflexion sur la façon dont les théories formulées par le philosophe français Michel Foucault peuvent contribuer à mener des recherches sur la formation des enseignants. Ainsi, l'argument central développé dans cet article est que les positions prises par ce philosophe pourront assister la conception de nouveaux problèmes et, par conséquent, la construction de nouvelles façons de penser les dilemmes auxquels l'objet de recherche a imposé aux chercheurs dans ce siècle XXI. En ce sens, les concepts "Foucaultiens" comme discours, les régimes de vérité, l'ordre du discours, la puissance, l'objet, les techniques de domination et de techniques de soi, la "gouvernementalité"... sont utilisés pour montrer quelques façons de discuter la formation des enseignants comme un objet de recherche.

Mots-clés: formation des enseignants; la contextualisation; la théorisation foucaultienne