



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Francisca Laudeci Martins Souza

**QUALIFICAR, CAPACITAR, HABILITAR: a educação e a produção  
de sujeitos outros, no Ceará do século XX (1987-2007)**

Rio de Janeiro  
2010

Francisca Laudeci Martins Souza

**QUALIFICAR, CAPACITAR, HABILITAR: a educação e a produção  
de sujeitos outros, no Ceará do século XX (1987-2007)**

Tese apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Área de Concentração: História da Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Gonçalves Gondra

Rio de Janeiro  
2010

Francisca Laudeci Martins Souza

**QUALIFICAR, CAPACITAR, HABILITAR: a educação e a produção de sujeitos  
outros, no Ceará do século XX (1987-2007)**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: História da Educação.

Aprovado em: 26 de Fevereiro de 2010

Banca Examinadora:

---

Dr. José Gonçalves Gondra (Orientador)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Dra. Ana Maria Bandeira de Mello Magaldi  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Dr. Antonio Carlos Ferreira Pinheiro  
Universidade Federal da Paraíba

---

Dr. Durval Muniz de Albuquerque Júnior  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Dra. Irma Rizzini  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro  
2010

Para *Alex*

Você também se dá um beijo dá abrigo  
Se dá um riso dá um tiro

(*Tavinho Moura e Márcio Borges*)

Para *Arthur e Heitor*

Que coisa louca  
Que coisa linda  
Que os filhos são

(*Vinícius de Moraes*)

## LEMBRANÇAS E AGRADECIMENTOS

*Quando eu ficava cansado, eu dormia. Quando tinha fome, eu comia. Quando tinha que ir, bom, sabe, eu ia.*

Este fragmento pertence a uma das falas em que o personagem Forrest Gump, interpretado por Tom Hanks no filme Forrest Gump: o contador de histórias; discorre sobre os anos que passara correndo. No filme aparecem outras falas que pretendem explicar a corrida empreendida pelo personagem naquele espaço-tempo. No entanto, alheio ao mundo das justificativas, Forrest diz que “apenas” ia.

Escolhi iniciar estas páginas reservadas aos agradecimentos com este recorte por acreditar que independente da maneira que se narre o percurso do doutorado, esta tese marca o fechamento de uma etapa em que quando tinha que “ir”, eu ia.

“Ir” parece simples, mas se tornaria árido se não pudesse contar com o afeto e a sabedoria do meu companheiro Alex. Se não tivesse um estímulo para continuar correndo, como os meus filhos Arthur e Heitor.

“Ir” quando necessário e voltar quando desejado para os queridos pais, Maria e Francisco e todo o grupo familiar construído a partir de suas escolhas: Francisca, Antonio, Cícera, Vicente, Ana Lucia, Cristiano, Francisco Cristiano, Ana Paula, Ana Raquel, João Paulo, Marciana, João Filho, Ana Maria, Ítalo, Mariana e Kelvi.

Caminhar lentamente à espera do sorriso de Sofia e do abraço da sua mãe minha amiga irmã Antonia.

“Ir” tranquila porque os filhos partilham o carinho, o sorriso e o amor incondicional de Siene e Fátima.

Caminhar com Nina, Mel, Sibéria, Marilyn, Valéria, Zé Cláudio, Rosemary e Paula Cristiane, numa proximidade suficiente para se compreender o valor de acolher e ser acolhido.

Caminhar e partilhar os tropeços com Lourdes, Maria, Ivan, Roberto e Paula Cordeiro, corredores de outras pistas, construtores de outras verdades.

Caminhar com o NEPHE/UERJ numa virtualidade tamanha para se desejar o tempo todo estar presente.

Assumir os enganos do percurso e procurar edificar outras trajetórias tendo

por perto Waldeliz, tradução de respeito, afeto, acolhida, escuta e cuja presença ampliou/amplia o meu campo de possibilidades.

“Ir” pode ser desafiador e acolhedor ao mesmo tempo, quando se pode contar com pessoas como o professor orientador José Gonçalves Gondra que também poderia ser nomeado “possibilidade”. Gondra não há palavras que dêem conta do meu agradecimento pela acolhida dos meus acertos e dos meus equívocos, da minha desejada inteireza permeada de lacunas.

Para “ir” pude contar, também, com a professora Raquel Goulart Barreto a quem agradeço a partilha no primeiro ano do Curso e a seriedade e o respeito com que acolheu meus deslocamentos teórico-metodológicos.

Por vezes, “ia” inspirada nos professores Alderico Damasceno, Durval Muniz, Walter Kohan e Maria Luiza Oswald, a quem agradeço a percepção para construção de outros possíveis na academia e na vida. Por outras, fui inspirada nos “anúncios” poéticos de Célia Dias.

Caminhar e poder contar com pessoas como as Professoras Ana Magaldi e Irma Rizzini e os professores Antonio Carlos Ferreira Pinheiro e Wenceslau Gonçalves Neto a quem agradeço as importantes contribuições para edificação do texto.

E como poderia “ir” sem os amigos, amigas, colegas de trabalho e estudantes do Curso de Economia da URCA que acolheram a minha escolha em construir um saber-poder a partir de outro campo?

Caminhar se tornou mais simples por poder contar com o apoio da FUNCAP, no primeiro ano do Curso, do CNPq, nos anos seguintes e da URCA em toda a trajetória.

A caminhada se tornou mais leve pelas presenças dos companheiros e companheiras, parceiros e parceiras deste e de tantos outros percursos: Tainã, Darlene, Ranielda, Sérgio, Dulce Mota, Juliany, Augusto, Vanda, Renata, Sírlis, Clara, Ivany, Berna, Márcia, Rozário, Iara, Kian, Telvira, Meiriane, Edneuza, Gorete, Irene, Giovana, Rose-Ane, Pedro Barros, Vanda, Aline, Erisvonia, Jeanne, Galante, Lygia, Zuleide, Daniel, Luciene, Dulce, Rosilene, Lucinha, Erislene, Miguel, Sônia, Rosália, Bê, Dulce, Marcelo, Flávio, Anderson, Márcio e Cida.

Para todos e todas, as palavras de Caetano Veloso: “a tua presença se espalha no campo derrubando as cercas; é a coisa mais bonita em toda a natureza”.

## RESUMO

Esta tese emerge do interesse nas questões disciplinares que comparecem à produção de sujeitos para a educação, bem como na *animação* realizada por estes frente aos interesses reformadores. Assume como específico o Estado do Ceará e institui o recorte 1987 a 2007 como elemento importante da inteligibilidade deste modelo reformador. Singulariza o campo da educação e privilegia, para efeito das análises, a produção de sujeitos realizada a partir do Programa de Formação Docente em Nível Superior *Magister*, realizado na Universidade Regional do Cariri (URCA). Os objetivos da pesquisa foram apontar e problematizar os tipos de lógicas disciplinares acionadas para a produção de *sujeitos outros* e identificar as estratégias acionadas pelos mesmos frente aos interesses reformadores. O caminho metodológico constitui uma abordagem da genealogia e da ética nos termos de Foucault a partir de uma questão geral qual seja o exame de uma ação do Estado no campo da educação como espaço-tempo em que se percebe a presença das duas questões principais que perpassam a pesquisa: a produção disciplinar de sujeitos para a educação cearense, bem como a movimentação destes sujeitos mediante o modelo que procura instituí-los, aprová-los, reformá-los, qualificá-los, capacitá-los, habilitá-los. A pesquisa permite afirmar que há um tempo no Estado do Ceará, a partir do qual emerge uma engrenagem pautada no objetivo de produzir sujeitos diferentes daqueles presentes no contexto populacional. Sujeitos a quem denominados *sujeitos outros*, numa alusão de que para além das demandas por *outros sujeitos* - habilitados, qualificados, capacitados – o Estado objetivava reformar os sujeitos cujas inscrições pertenciam a um passado que precisava ser superado. Estes procedimentos de reforma ativados no Estado do Ceará não constituem acontecimentos isolados, muito pelo contrário resultam das marcas sutis, singulares que se entrecruzam e formam uma rede difícil de desembaraçar. Marcas simbólicas, econômicas, culturais onde, por vezes, o Estado aparece como protagonista, por vezes, age como meio de realização dos interesses inicialmente não estatais. Interesses reformadores que animaram os diferentes lugares por onde se inscreveram, mas aportaram com frequência no campo da educação. Interesses traduzidos, por exemplo, na capacitação, qualificação e habilitação dos sujeitos, ou seja, na necessidade de produção de sujeitos *qualificados* para a indústria e seus modelos de reestruturação produtiva; sujeitos *educados* a partir de uma outra concepção de higiene e saúde; sujeitos *preparados* para o uso eficiente do solo e da água; sujeitos *capacitados* para o exercício da reforma agrária de mercado; sujeitos *habilitados* para o exercício da docência na educação básica. Esta história foi possibilitada por um conjunto de séries documentais instituídas a partir de três eixos: o discurso produzido a partir das teses e dissertações defendidas nas universidades públicas brasileiras no período de 1987 a 2007 e cujos resumos compõem o acervo do portal da CAPES; as prescrições educativas que deram suporte a educação nas duas últimas décadas do século XX; a documentação produzida ao longo da execução do Curso *Magister*.

**Palavras-Chaves:** Disciplina. Estudo Foucaultiano. Sujeitos. Ceará. *Magister*. Reformas Educativas.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Economistas Domésticos
ADS	Ação Docente Supervisionada
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
APEOC	Associação dos Professores dos Estabelecimentos de Ensino Oficial do Estado do Ceará
APRECE	Associação dos Prefeitos do Ceará
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEC	Conselho de Educação do Ceará
CEE	Conselho Estadual de Educação
CENTEC	Centro de Ensino Tecnológico
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEV	Comissão Executiva do Vestibular
CLPEF	Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
CREDE	Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação
CVT	Centro Vocacional Tecnológico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
FCPC	Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDETEC	Fundação de Desenvolvimento Tecnológico
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GT/HE	Grupo de Trabalho em História da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEPRO	Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IVA	Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC	Ministério da Educação
NEPHE	Núcleo de Economia Política e História Econômica
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PO's	Professores Orientadores
PPG	Programa de Pós-Graduação



PPS	Partido Popular Socialista
PTA	Programa de Apoio às Tecnologias Apropriadas
SECITECE	Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado Ceará
SEDUC	Secretaria Executiva de Estado de Educação
SINDIUTE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
SOBER	Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNDIME	União Nacional de Dirigentes Municipais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
URCA	Universidade Regional do Cariri
USP	Universidade de São Paulo
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Tempo de exercício docente da educação básica dos professores do <i>Magister/URCA</i> , 1999 .....	93
Gráfico 02 – Principais cursos de capacitação realizados pelos professores do <i>Magister/URCA</i> , 1999 .....	93
Gráfico 03 – Modalidades de ensino em que os professores do <i>Magister/URCA</i> atuaram ao longo da atividade docente, 1999 .....	94
Gráfico 04 – Distribuição dos professores do <i>Magister/URCA</i> de acordo com a rede de ensino em que atuam, 1999 .....	95
Gráfico 05 – Distribuição do tempo por núcleo de formação – Programa <i>Magister/URCA</i> .....	99
Gráfico 06 – Distribuição dos professores do <i>Magister/URCA</i> de acordo com a idade, 1999 .....	105
Gráfico 07 – Distribuição dos professores do <i>Magister/URCA</i> de acordo com os salários mensais recebidos, 1999 .....	106
Gráfico 08 – Distribuição dos professores do programa <i>Magister</i> por universidade .....	127

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Distribuição dos cursos do <i>Magister</i> /URCA, por áreas de habilitação .....	96
Quadro 02 – Distribuição dos professores de <i>Magister</i> /URCA por turma, área e pólo de formação, 1999 .....	97
Quadro 03 – Distribuição da carga horária por núcleo de formação .....	101

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	15
PARTE I – CARTOGRAFIA DE UM DESEJO DE SABER .....	20
CAPÍTULO I – CHEGAR À TESE: PELAS RUAS QUE ANDEI .....	23
1.1 <i>Na Madalena reví teu nome</i> – tessituras .....	26
1.2 <i>Na Boa Vista quis te encontrar</i> – ausências .....	36
1.3 <i>Rua do Sol, da Boa Hora</i> – interações .....	40
1.4 <i>Rua da Aurora vou caminhar</i> – convergências .....	42
CAPÍTULO II – A INSTUIÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA .....	44
CAPÍTULO III – A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA COMO UM OUTRO POSSÍVEL .....	59
3.1 Michel Foucault na base da constituição de um caminho metodológico ..	67
3.1.1 <u>Alternativa analítica: a genealogia</u> .....	69
3.1.2 <u>Alternativa analítica: a ética</u> .....	77
3.2 Caminhos complementares .....	78
3.3 A instituição de lugares para a pesquisa .....	81
3.4 A transformação dos documentos em acontecimentos .....	85
PARTE II – OFICINA DE PRODUÇÃO DE/DOS SUJEITOS OUTROS: PRESSUPOSTOS, VALORES, MECANISMOS E EFEITOS .....	91
CAPÍTULO IV – CONSTRUINDO AS REFERÊNCIAS DO LUGAR .....	92
4.1 Um roteiro das prescrições .....	92
4.2 O perfil dos sujeitos objetos de formação no <i>Magister/URCA</i> .....	104
CAPÍTULO V – A CONSTITUIÇÃO DE UM CORPO ESCOLAR LEIGO ...	107
CAPÍTULO VI – CAPTURA E ORDENAMENTO DOS CORPOS, TEMPOS E ESPAÇOS .....	122
6.1 “Cada indivíduo em seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo”: por uma economia dos espaços .....	124
6.2 “Tambor de todos os ritmos”: por uma economia do tempo .....	130
CAPÍTULO VII – SUJEITOS OUTROS E OUTROS SUJEITOS: POR UM RECORTE ETNOGRÁFICO DA OFICINA .....	136
7.1 A materialidade que se impôs .....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FECHAMENTO COMO ABERTURA .....	148
REFERÊNCIAS .....	152

## INTRODUÇÃO

Escrever uma tese é traduzir-se. Traduzir uma parte em outra parte que seja arte, no dizer de Ferreira Gullar<sup>1</sup>. Traduzir-se numa escrita que nos leva em recortes dos textos de diferentes autores, em línguas muitas vezes não nossa; pensamentos de homens e mulheres que de tão traduzidos parecem nossos; matizes de documentos de outros tempos, de dizeres de outros lugares que ao se juntarem aos nossos espaços-tempos promovem a miscigenação dos sentidos. Traduzir-se numa escrita que nos devolva em diferentes modos de recepção e apropriação. Assim, como estratégia para garantir um tipo de tradução, Lyotard<sup>2</sup>, no seu texto clássico sobre a pós-modernidade, publicado em 1985, afirma ser aquele um escrito de circunstância.

Como parte de um processo de tradução e miscigenação dos sentidos, esta tese emerge do interesse nas questões disciplinares que comparecem à produção de sujeitos para a educação, bem como na *animação* realizada por estes frente aos interesses reformadores. Discute uma política pública moderna a partir da sua vontade de *disciplinamento* – não reticular e microfísica – e do exercício das *práticas de liberdade* empreendidas pelos sujeitos como bases para constituição de outros modos de existências. Uma discussão a partir das problematizações realizadas por Michel Foucault em torno da produtividade do poder.

O poder se manifesta sob a forma de relações, movidas por forças desiguais, marcadas pela mobilidade e pelo múltiplo direcionamento em que atuam.

[...] é multiplicidade de correlações de forças imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização: o jogo que através de lutas e afrontamentos incessantes se transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação das leis nas hegemonias sociais. [...] o poder não é nem uma estrutura, não é uma potência de que alguns seriam dotados; é o nome dado a uma situação estratégica, complexa numa sociedade determinada.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> GULLAR, F. *Toda poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

<sup>2</sup> LYOTARD, J.F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

<sup>3</sup> FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal, 1999a, p. 88-9.

Uma problematização que parte do pressuposto que o importante é a análise em torno de como tais correlações de forças se estabelecem concretamente, fisicamente, em cada momento histórico. E que, por isso mesmo, toma como específico para pesquisa o campo da educação e singulariza nos limites deste, as estratégias precipitadas e *usinadas* na formação de sujeitos para a educação empreendida pelo Programa de Formação Docente em Nível Superior *Magister*, realizada nos anos de 1999 a 2004, nas universidades públicas do Estado do Ceará. Nesta pesquisa o Programa *Magister* comparece como dispositivo a ser problematizado por seu caráter estratégico na medida em que o mesmo se situa na História da Educação cearense, funcionando como disparador de movimentos nas instituições e nas pessoas por ele afetadas.

O caminho metodológico desta pesquisa constitui uma abordagem da genealogia e da ética nos termos de Foucault a partir de uma questão geral qual seja o exame de uma ação do Estado no campo da educação como espaço-tempo em que se percebe a presença das duas questões principais que perpassam a pesquisa: a produção disciplinar de sujeitos para a educação cearense, bem como a movimentação destes sujeitos mediante o modelo que procura instituí-los, aprová-los, reformá-los, qualificá-los, capacitá-los, habilitá-los.

Como ferramentas analíticas para problematizar o “acontecimento” *Magister* me apropriei dos conceitos de *poder disciplinar, norma, governamentalidade e práticas de liberdade*, a fim de tratar as políticas de formação de professores no registro da racionalidade política tematizada por Michel Foucault. Especificamente, procurei apontar e problematizar os tipos de lógicas disciplinares acionadas para a produção de *sujeitos outros* e identificar as estratégias acionadas pelos mesmos frente aos interesses reformadores com o intuito de evidenciar que independentemente do seu eventual caráter humanista ou progressista as políticas de formação de professores, a exemplo de outras políticas modernas, funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo de disciplina e biopolítica a serviço do *disciplinamento* dos sujeitos e da segurança das populações. Em outras palavras, quer seja no plano apenas discursivo ou na materialização no plano das práticas concretas, ao final a formação de sujeitos para a educação empreendida no Estado do Ceará, na segunda metade do século XX, tem em seu horizonte o objetivo de controle da subjetividade, de ordenamento dos controles e de diminuição do risco social.

Ao tomar uma situação da qual fiz parte para escrita da História da Educação,

procuro romper com o distanciamento e a busca da neutralidade e da verdade definitiva sobre aquilo que produzimos. Desse modo, uma pesquisa que problematiza a história da educação cearense no último quartel do século XX constitui de certa forma, a história *da minha própria educação*. No entanto, o desejo de saber que perpassa esta pesquisa reconhece a importância da transformação da trajetória individual em saber político e por isso procura se alojar naquilo que Paraiso denomina estudos pós-críticos em educação:

Os sujeitos produzidos em diferentes práticas e por diferentes textos constituem linhas que são constantemente traçadas, retraçadas e que fazem encontros no território das pesquisas pós-críticas em educação no Brasil. É preocupação dessas pesquisas expor o tipo de sujeito e de subjetividade que as diferentes práticas educativas formam, modificam, educam, fabricam, fixam, divulgam. Reunidas, essas pesquisas mostram que o sujeito (ou a subjetividade) é produzido, montado ou fabricado em diferentes práticas discursivas (tanto na escola como fora dela) que se combinam ou não para a regulação das nossas condutas. Defendem que o sujeito não existe fora da história, da linguagem, do discurso e das relações de poder. Enfim, mostram que é preciso estudar as diferentes práticas que investem uma infinidade de técnicas, estratégias e procedimentos na produção de certos tipos de sujeitos e determinados objetos.<sup>4</sup>

Enquanto discussão pós-crítica não há um alojamento para um sujeito pesquisador, uma interpretação técnica baseada em um princípio de neutralidade, pelo contrário o sujeito aparece, comparece em toda a escritura como um *compatriota* nos termos de Geertz: “E aquilo a que chamamos de nossos dados são realmente as nossas próprias construções das construções de outras pessoas sobre aquilo que elas e os seus compatriotas fazem”<sup>5</sup>. O que por muitos poderia ser o critério para a nomeação enquanto pesquisa-ação<sup>6</sup>, dentro de seus pressupostos bastante festejados tanto no campo da educação quanto em pesquisas nos movimentos sociais, mas que, menos do que uma estratégia crítica – nos termos de Habermas<sup>7</sup> – para outros investimentos de pesquisa, se constitui em um modo de pensar e operacionalizar a produção e escrita como uma vontade de experiência nos termos de Larrosa. Uma experiência que transforme e “que nos aconteç[a]”<sup>8</sup>.

<sup>4</sup> Ver PARAISO, M.A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004, p. 293.

<sup>5</sup> GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989, p. 9.

<sup>6</sup> A partir dos anos 60, do século XX, a ortodoxia iluminista em educação assume a forma da pedagogia crítica - frequentemente sob a forma da pesquisa-ação ou participativa, do construtivismo ou da etnometodologia - a qual enfatiza a participação democrática de professores e aprendizes na construção e transformação social do conhecimento e do mundo através da reflexão crítica sobre as práticas.

<sup>7</sup> As teorias de Habermas fornecem a descrição mais global e sofisticada do discurso filosófico da modernidade do qual a pedagogia crítica é parte. Para aprofundar a discussão ver DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T.T. da. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

<sup>8</sup> LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 160.

Nesse sentido, a posição de quem escreve está situada num tempo e espaço específicos, os quais possibilitam desencadear determinadas inferências e pensamentos em detrimento de outros. Aquilo que escrevemos pode estar mais implicado com as posições que assumimos para falar sobre certas coisas e de um determinado modo do que com qualquer proposição de verdade. Como argumenta Foucault<sup>9</sup>, a autoria não está numa idéia primeira ou na apropriação de um tema, mas antes nas possibilidades de pensar e escrever marcadas por contextos específicos, num retorno daquilo que se tornou possível.

O texto está dividido em duas partes: “dois lados da mesma viagem”<sup>10</sup>. Na primeira, apresento uma “cartografia de um desejo de saber” cujo primeiro capítulo “chegar à tese: pelas ruas que andei” funciona como a confissão de um desejo que procura evidenciar que nada é apenas um objeto, por que sempre de alguma forma tem haver com o sujeito que o está estudando.

No segundo capítulo “a instituição de uma problemática” exponho a emergência do ideal de modernidade que comparece ao cenário político administrativo do Estado do Ceará, na segunda metade do século XX, como lastro para a ativação de estratégias de *disciplinamento* como o Programa *Magister*.

O capítulo três, “a concepção de história como *um outro possível*” tem dois objetivos: o primeiro é problematizar a possibilidade de constituição de uma história da educação cearense presidida menos pelas regulações das legislações e das instituições do que pelo *dever*<sup>11</sup> dos sujeitos reformados e reformadores; o segundo é indicar as séries documentais constituídas como bases para as análises.

Na segunda parte ativei as especificidades do Programa *Magister* como uma oficina instituída pelo Estado para o *disciplinamento* dos sujeitos professores da rede pública de ensino, municipal e estadual. Desse modo, no capítulo quatro, “construindo as referências do lugar”, apresento uma descrição das características das ferramentas da oficina – a concepção do programa, seus objetivos, sua forma de aporte em cada universidade, seus compartimentos principais – e dos sujeitos em formação – identificação, trajetória de formação, carreira profissional, contexto das

<sup>9</sup> FOUCAULT, M. *O que é o autor?* Lisboa: Vega/Passagens, 1992.

<sup>10</sup> NASCIMENTO, M.; BRANT, F. *Encontros e despedidas*. Intérprete: Milton Nascimento. In: NASCIMENTO, M. *Encontros e despedidas*. Rio de Janeiro, Polygram, 1985.

<sup>11</sup> A significação do termo *dever* como sinônimo de ‘tornar-se’, de ‘vir a ser’, de ‘mover-se’. *Dever* é o que destaca o processo do ser, ou, o ser como processo. Para aprofundar a discussão ver: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*, v. IV. São Paulo: Editora 34, 1997, p. 18-9; 64.



escolas de trabalho.

No capítulo cinco “captura e ordenamento dos corpos, tempos e espaços” discuto as rotinas empreendidas na formação à luz das ferramentas analíticas foucaultianas anteriormente referidas.

No capítulo seis “*sujeitos outros* e outros sujeitos: por um recorte etnográfico da oficina” problematizo as ações dos sujeitos – suas estratégias e táticas nas malhas da cultura – como esforço na constituição de *outros possíveis*.

Por fim, esta tese resulta de uma atividade de pesquisa a partir do que aponta Corazza: pesquisar como atividade filosófica implica produzir conceitos e não apenas aplicar conceitos extraídos de outros domínios. Exige a fabricação de conceitos em ressonância e em interferência com as artes, as ciências, a filosofia; o que requer que pesquisadores não sejam aqueles guerreiros armados com alguma teoria prévia e sim, experimentadores que ajudam a formular novos problemas, que sugerem novos conceitos<sup>12</sup>. Assim, constituí o *Magister* como algo a ser conhecido imaginando que debaixo das suas histórias e divisões oficiais existiram outras potências, que foram atualizadas por outros tipos de encontros e de invenções: minorias, diferenças moleculares, devires, processos de descodificação e de desterritorialização<sup>13</sup>. Menos do que a verdade do “acontecimento” constituí o interesse em surpreender as questões que presidem as problemáticas da pesquisa em sua contingência e tomadas a partir do desejo de uma prática científica permeada pela liberdade de imaginação.

---

<sup>12</sup> CORAZZA, S.M. *Pesquisar o currículo como acontecimento*: em V exemplos. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt12/t1211.pdf>>. Acesso em: 25 de junho de 2009.

<sup>13</sup> DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *op. cit.*, 1997.

## PARTE I

### CARTOGRAFIA DE UM DESEJO DE SABER

*É preciso considerar a ontologia crítica de nós mesmos não certamente como na teoria, uma doutrina, nem mesmo um corpo permanente de saber que se acumula; é preciso concebê-la como uma atitude, um êthos, uma via filosófica em que a crítica do que somos é simultaneamente análise histórica dos limites que nos são colocados e prova de uma ultrapassagem possível.<sup>14</sup>*

Suely Rolnik<sup>15</sup> inicia seu texto *cartografia sentimental* apontando a diferença entre mapa e cartografia. O mapa é conceituado como um todo estático e a cartografia como um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem. Aproximei-me da cartografia sentimental de Rolnik em função do desejo de mostrar que os marcos teórico-metodológicos – ou seriam as marcas? – que presidem esta tese antes foram mobilidades, deslocamentos, invenções e re-invenções. Em outras palavras, “em vez de partir dos universais como grade de inteligibilidade obrigatória [da pesquisa] para um certo número de práticas concretas e, de certo modo passar aos universais pelas grades dessas práticas, [parti] dessas práticas concretas e, de certo modo, pass[ei] aos universais pelas grades dessas práticas”<sup>16</sup>. Isto por que ao longo da definição de um roteiro básico formado pelas problemáticas da pesquisa, pela constituição das fontes, pela eleição dos aportes teórico-metodológicos e pela organização das partes, muitos formatos foram aparecendo e desaparecendo, mostrando-se incompletos no que se referia à vontade de verdade. Certamente, por que esta pesquisa representa um desejo de saber que se fez ao mesmo tempo em que acontecia o desmanchamento de certos mundos – de sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos metodológicos, mundos teóricos que se criaram para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos até então vigentes tornaram-se incompletos.

Assim, me aproximei de Rolnik<sup>17</sup> para afirmar nesta primeira parte que o

---

<sup>14</sup> FOUCAULT M. O que são as Luzes? In: *Ditos e escritos II*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, p. 351.

<sup>15</sup> ROLNIK, S. *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

<sup>16</sup> FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a, p. 5.

<sup>17</sup> ROLNIK, S. *op. cit.*, 1989.

desenho desta tese é uma cartografia que procurou dar língua para afetos que pediram passagem. *Afetos e passagens* dos quais preciso falar como forma de mostrar-se – para si e para o outro – como meio de dar a ler<sup>18</sup>. “Para dar a ler é preciso esse gesto às vezes violento de problematizar o evidente, de converter em desconhecido o demasiado conhecido, de devolver certa obscuridade ao que parece claro, de abrir uma certa ilegibilidade no que é demasiado legível”<sup>19</sup>. Sendo assim, *dar a ler* constitui um movimento de aproximação com o receptor desta escrita mesmo estando ciente que há entre nós “uma eternidade sem consolo”<sup>20</sup>. “O passado foi escrito, o porvir será lido [...] sem que nenhuma relação de presença possa [fixar-se] e estabelecer-se entre escritura e leitura”<sup>21</sup>.

No primeiro capítulo trato do percurso e das escolhas que não pude deixar de fazer até chegar a esta tese. Procuo traduzir, com toda a dificuldade implicada nesta ação, os principais movimentos operados na produção da pesquisa e da pesquisadora neste tempo que transformado em *tábua*<sup>22</sup> rasa é nomeado, “anos de doutoramento”, “qualificação docente”, “afastamento docente”. A sua arquitetura é possibilitada pelo reconhecimento de que a escolha de um determinado problema de pesquisa ocorre em uma relação que envolve sujeitos, instituições e saberes e está comumente relacionada a inquietações cotidianas de quem o elege. Nesse sentido, é importante marcar desde cedo que o problema investigado nesse trabalho resulta de um diálogo com o campo da educação e questões relacionadas ao Estado do Ceará, construído ao longo de uma formação.

Nos capítulos dois e três, o objetivo é apresentar os principais marcos teórico-metodológicos que presidiram a pesquisa. Constituí estes marcos, ciente que a opção por um caminho cuja inspiração é Michel Foucault – pela originalidade da sua obra e pelos desafios que seu pensamento provoca – implica na dificuldade da apresentação de metodologias, pelo menos no que se refere à concepção cartesiana de método, haja vista que Foucault desconstrói a idéia da existência de um método

---

<sup>18</sup> LARROSA, J. *op. cit.*, 2004.

<sup>19</sup> LARROSA, J. *op. cit.*, 2004, p. 15.

<sup>20</sup> JUARROZ, R. *Decimocuarta poesía vertical: fragmentos verticales*. Buenos Aires: Emecé, 1997, p.148.

<sup>21</sup> BLANCHOT, M. *El paso (no) más allá*. Barcelona: Paidós, 1994, p. 60.

<sup>22</sup> No livro *As palavras e as coisas*, Foucault fomenta a discussão sobre a numeração e a classificação enquanto pilares do saber moderno. Ativa a palavra tábua enquanto “mesa niquelada, envolta em brancura, faiscante sob o sol de vidro que devora as sombras. [...] quadro que permite ao pensamento operar com os seres em ordenação, uma repartição em classes, um agrupamento nominal pelo qual são designadas suas similitudes e suas diferenças”. Ver FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. xii.

recortado, fixo e a partir do qual se chegaria à verdade e nos mostra a impossibilidade de pensar o discurso acadêmico *de fora* e realizado por caminhos lineares. Sendo assim aponta que:

Seria talvez preciso também renunciar a toda uma tradição que deixa imaginar que só pode haver saber onde as relações de poder estão suspensas e que o saber só pode desenvolver-se fora de suas injunções, suas exigências e seus interesses. [...] Não é atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, *útil ou arredo* ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.<sup>23</sup>

Essas (im)possibilidades, no entanto, não significam a ausência de caminho, mas o caminho como escolha da nossa vontade de verdade. Assim, nesta parte apresento a cartografia da pesquisa cujas linhas mais contundentes correspondem a escolhas feitas numa travessia em que primeiro foi necessário “abandonar estruturas, formas e funções e livrar-se das confortáveis amarras positivistas da escrita histórica”.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 27. (grifos nossos)

<sup>24</sup> O'BRIEN, P. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, L. (org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 57.

## CAPÍTULO I

### CHEGAR À TESE: PELAS RUAS QUE ANDEI

*A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.<sup>25</sup>*

O objetivo deste capítulo é apresentar-se e iniciar uma conversa a partir da identificação com os *sujeitos outros* que comparecem à segunda parte desta tese. Iniciar um movimento de *dar ler e dar a ver* como sujeito conformado pelas diferentes instâncias disciplinadoras<sup>26</sup> que animam a modernidade e, ao mesmo tempo, problematizar os meios de construção de *outros possíveis*. A insistência em se fazer presente se dá a partir de uma fala que se aproxima de Foucault<sup>27</sup> e suas interrogações sobre o estabelecimento que a escrita pode fazer entre a relação consigo e sua constituição como um exercício político. Uma fala que acredita que a capacidade de reflexão sobre o que fazemos – e em especial sobre o que fazemos com nós mesmos e o que deixamos fazer conosco – é da nossa condição humana e ela se dá pela linguagem como possibilidade de constante re-invenção de nós

---

<sup>25</sup> LARROSA, *op. cit.*, 2004, p. 160.

<sup>26</sup> A disciplina perpassa, atravessa, é transversal. Por vezes é líquida, sutil, por vezes, sólida, constringedora, dissimulada. Somente com uma vontade de ciência é possível problematizá-la em específico como é o caso desta pesquisa que objetiva identificar os pressupostos, os valores, os instrumentos e os efeitos da lógica disciplinar que anima uma das ações reformadoras protagonizadas pelo Estado, no Ceará da segunda metade do século XX. Como é o caso, também, de Ana Lúcia Silva Ratto, cuja pesquisa de doutorado objetivou identificar a lógica disciplinadora que move os livros de ocorrência presentes nas escolas públicas de educação básica de Curitiba, no Estado do Paraná. No entanto, para além destes interesses acadêmicos, esta parte da tese não pretende o delineamento do processo que pretende/pretendeu a instituição de um sujeito moderno. Isto, porque nenhuma narrativa daria conta, haja vista, os próprios constrangimentos a que está submetida a escrita. Desse modo, o esforço de sistematização das “instâncias disciplinadoras” que move esta escrita foi empreendido somente em torno dos modos de existência ativados, no que se refere à vontade de reforma que comparece à educação, objeto desta pesquisa e aos constrangimentos envolvidos em um processo de “doutoramento”: os prazos, a inserção nas linhas de pesquisa, a produtividade acadêmica, dentre outros. Ver FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997; RATTO, A.L.S. *Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação*. Porto Alegre: UFRGS/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004. (Tese de Doutorado).

<sup>27</sup> Em seus últimos escritos Foucault procura saber como se dá a constituição do sujeito a partir da relação deste consigo mesmo. São textos que tratam da escrita da genealogia da subjetividade ocidental e de um questionamento acerca dos modos de sujeição pelos quais o sujeito se reconhece e se afirma. Sendo assim, para tornar pensável o percurso da escrita desta tese já como sendo parte integrante da mesma me aproximei especificamente do volume III de História da Sexualidade.

Ver FOUCAULT, M. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

mesmos. Uma fala, pois, que parte do princípio de que o narrar-se é um ato político.

De antemão, reconheço que a sistematização dos momentos que marcam a construção desta escrita não ocorre sem fissuras no tempo e no espaço e que a relevância atribuída a alguns acontecimentos é a arte de inventar um percurso. No entanto, refiz a trajetória menos como justificativa das escolhas que pontuam o caminho do que como necessidade de *falar sobre o que nos acontece*.

Para falar sobre os acontecimentos e seus sentidos até chegar à concepção e escrita desta tese falo das *ruas que andei* numa remissão à composição de Alceu Valença e Vicente Barreto<sup>28</sup>. Naquela escritura, melodia e letra me remetem às trilhas e aos caminhos percorridos, principalmente nestes últimos quatro anos. Tempo marcado pelas ruas escuras, ruas inóspitas, ruas vazias, ruas confusas, ruas claras, ruas reveladoras: ruas desejanças. Tempo de migração e re-invenção. Assim, construí uma escritura *nas ruas, das ruas e a partir das ruas*, imersa na dificuldade vivenciada no ato de percorrer as trilhas e os caminhos de uma cidade diferente representada por um outro campo do *saber*<sup>29</sup> e vivendo a dificuldade de se abandonar um modo de percorrer ruas de outrora, sobretudo quando nossos mapas de exploração<sup>30</sup> funcionaram tão bem.

Embora não se possa determinar o lugar preciso de uma inspiração, a relação entre a música tão cantada por Alceu Valença e o processo de construção da pesquisa e da pesquisadora ao longo do doutorado me veio a partir da leitura de “a cidade polifônica”<sup>31</sup> e da passagem pela cidade de Recife, Estado do Pernambuco, em fins de 2008<sup>32</sup>. “Não saber se orientar numa cidade não significa muito. Perder-se

<sup>28</sup> VALENÇA, A.; BARRETO, V. Pelas ruas que andei. Intérprete: Alceu Valença. In: VALENÇA, A. *Ao vivo em todos os sentidos*. Rio de Janeiro: ARP Gravações Musicais, 2003.

<sup>29</sup> Sobre a compreensão do saber enquanto conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição das ciências, ver FOUCAULT. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.

<sup>30</sup> Mapas traçados a partir dos recortes temáticos, dos aportes teóricos, das escolhas metodológicas e de outras tantas especificidades que tecem as pesquisas realizadas no campo da Ciência Econômica.

<sup>31</sup> A cidade polifônica foi escrito por Massimo Canevacci, professor de Antropologia Cultural, que visitou o Brasil pela primeira vez em 1984 e se encantou com a multiplicidade de signos da comunicação na grande São Paulo. Canevacci configura seu livro como a grande metrópole e o constitui polifônico como a cidade. CANEVACCI, M. *A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

<sup>32</sup> Embora tenha circulado bastante nas cidades deste recorte geográfico-político-administrativo-cultural afirmado e atualizado constantemente como Nordeste do Brasil, a cidade de Recife até então se constituía no desconhecido. A imagem mais próxima que tinha daquele lugar dizia respeito aos sobreviventes necessários em alguns dos percursos feitos rumo ao Rio de Janeiro. Em 2008 mergulhei no Recife e no campo da história a partir da disciplina Tópicos Especiais em Teoria da História: lembrar, tecer, dobrar – a Hermenêutica e a escrita da história, ministrada pelo professor Durval Muniz de Albuquerque Júnior, no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). Assim, Recife e a construção do saber a partir da História assumiram posições importantes na composição desta tese. Para ver a discussão sobre a construção do Nordeste no imaginário nacionalista e regionalista brasileiro do século XX, acessar ALBUQUERQUE Jr., D.M. de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife/São Paulo: Cortez/Massangana, 2006.

nela, porém, como a gente se perde numa floresta, é coisa que se deve aprender a fazer”<sup>33</sup>. Quando li essa epígrafe na introdução daquele livro muito do que estava pensando e sentindo no final do primeiro ano do curso, começou a fazer sentido. De modo aproximado, a experiência na disciplina no doutorado em História da UFPE, aliada às experiências anteriores e posteriores junto ao grupo de pesquisas em História da Educação coordenado pelo professor José Gondra, possibilitou muito do que apresento como modo de conceber a História e a Educação.

Canevacci se apropria de Walter Benjamim para começar a descrever sua chegada a São Paulo. Segundo o mesmo, naquela cidade estava a inscrição do desconhecido e da necessidade de locomover para conhecer. Mover-se para apropriar-se. *São Paulo* era o seu desconhecido, o *campo da educação*, o meu. Canevacci trazia na sua chegada o conhecido modo de locomoção e apropriação da cidade de Roma, eu o conhecido mapa de exploração da ciência a partir das Ciências Econômicas. Por um tempo, o de passagem, nós acreditamos que o saber, o *modus operandi*, praticado noutras *ruas* seria suficiente. Em um primeiro momento, Canevacci tentou a caminhada a partir da Rua Frei Caneca até perceber que aquele modo de exploração e aquele ponto de partida não seriam suficientes ao seu desejo de exploração. Da minha parte, percebi logo no início do curso a dificuldade em caminhar senão pelo *perder-se*, pelo *rever-se* e pelo *re-inventar-se*, ou seja, a hibridação<sup>34</sup> a qual havia me proposto por ocasião da escolha por um doutoramento em educação requeria muito mais que a justaposição de saberes.

*Na Madalena reví teu nome: tessituras*. Neste tópico esclareço a minha condição caminhante, ou seja, constituo um percurso a partir de alguns momentos aos quais atribuo relevância para que esta tese fosse possível. Desta condição *caminhante*, me veio a constatação de que mesmo mediante bons roteiros turísticos, seus mapas, guias e publicidades, a cidade parece sempre nos esconder algo. Algo assim como a ausência de lugar vivenciada a partir dos deslocamentos teóricos e institucionais dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ainda no primeiro ano do curso. Deslocamentos

<sup>33</sup> BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 73.

<sup>34</sup> Hibridação pensada na perspectiva dos estudos da cultura. O hibridismo cultural tem recebido especial atenção nas discussões, ocupando espaço relevante no tratamento dado à temática da identidade cultural. BURKE, por exemplo, afirma que “os historiadores também, [...], estão dedicando cada vez mais atenção aos processos de encontro, contato, interação, troca e hibridização cultural”. BURKE, P. *Hibridismo cultural*. Porto Alegre: UNISINOS, 2006, p.16.

estes que rememorados isoladamente<sup>35</sup> me possibilitaram compor o tópico *Na Boa Vista quis te encontrar: ausências*. Ausências que foram sendo aos poucos preenchidas pelo mergulho nas leituras, pela realização de pesquisas, pela participação em eventos, pela inscrição em uma outra linha de pesquisa e pela escolha de um outro professor orientador. Preenchimentos estes declarados no tópico *Rua do Sol, da Boa Hora: interações*. Interações que me levaram ao tópico *Rua da Aurora vou caminhar: convergências*. Assim, finalizo este primeiro capítulo perpassada pelo desejo de dizer que “Pelas ruas que andei procurei, procurei, procurei te encontrar”.

### 1.1 *Na Madalena revê teu nome – tessituras*

[...] nós, os humanos, não podemos crescer, viver e envelhecer sem *instituir um tempo*, sem fragmentar, pautar e *contabilizar seu devir e seu passar*, não sabemos deixar transcorrer nossa vida sem nomear, sequenciar, ordenar e esclarecer o sentido do que passa e do que existe, do que permanece e do que se desvanece; não desejamos viver sem especificar o indivíduo próprio e o alheio, o que nos une e nos separa o que nos diferencia e nos iguala.<sup>36</sup>

Pensar a própria trajetória, *contabilizar seu devir e seu passar*, refletir sobre a mesma, *suspender o automatismo da ação*, não são exercícios simples e, portanto, tornam-se uma tarefa árdua porque às vezes nos falta o bom senso que possibilita avaliar corretamente as escolhas e limites dessa travessia bem como eleger o que *permanece* e o que *desvanece*. Mesmo assim, a escrita de si pode permitir a capacidade de compreender a relação entre as escolhas/impasses pessoais e profissionais que pontuam uma vida e o entendimento de como estas escolhas foram produto de uma época e de suas circunstâncias.

Por outro lado, narrar esta trajetória é um modo de dizer possibilitado pelo *despertar epistemológico* que atravessou as chamadas ciências humanas na segunda metade do século XX e parece ter provocado, em alguns projetos teóricos, a tentativa de deslocamento de modos monológicos para modos dialógicos e

---

<sup>35</sup> Um monumento da memória não se manifesta isoladamente. Esta forma de dizer é, certamente, marcada pelo fazer tão comum à Ciência Econômica onde é possível instituir o comportamento de uma variável a partir da condição *ceteris paribus*, ou seja, a partir da fixação das demais variáveis a ela relacionadas.

<sup>36</sup> PLACER (2001, p. 82). (grifos meus).



polifônicos de produção discursiva de conhecimento sobre a realidade e a percepção de mundo. Ou seja, procura se distanciar do modo estruturador dos discursos das ciências humanas e sociais, sobretudo nos campos da antropologia e da história, presentes no século XIX e em boa parte do século XX. O distanciamento desejado se dá a partir de apropriações teóricas referentes ao questionamento das grandes narrativas clássicas, que ocuparam boa parte dos pensadores da segunda metade do século XX<sup>37</sup>. Por isso mesmo, tomei a escrita de si como um caminho para o conhecimento, numa perspectiva hermenêutica, que não se reduz a uma tarefa técnica. O pensar em si, falar de si e escrever sobre si emergem em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas.

Neste sentido, o conceito de si mesmo é, como todo conceito, uma proposta organizadora de determinado princípio de racionalidade. O falar de si hermenêutico que defendo como meio formativo neste texto, é muito diferente do falar de si movido por metafísica teológica ou pragmatista. A epistemologia da modernidade criticou a metafísica medieval e teológica deslocando a verdade de uma dogmática religiosa para a dogmática racionalista a partir do pressuposto principal da racionalidade moderna, ou seja, a separação sujeito-objeto. De modo aproximado, impôs a crença de que é passível de conhecimento apenas o que for possível ser medido, ordenado, comparado e com a subjetividade devidamente exorcizada da ciência, haja vista que *cientistas* devem escrever sobre o que pesquisam e não sobre o que são. No contra fluxo desta episteme, esta é uma escrita de fronteira que procura tensionar a relação sujeito-objeto a partir da exposição do modo contingente em que ambos são constituídos e reconstituídos. Ou seja, opera a partir do si “tomado numa textura de relações mais complexa e mais móvel do que nunca”.<sup>38</sup>

Desse modo, *cultivando a atenção e a delicadeza necessárias à escuta de si* – constituída como possibilidade de tessitura de um “quem fala e de que lugar”<sup>39</sup> – um primeiro monumento que se ergue na memória é o ingresso no Curso de Graduação em Ciências Econômicas da Universidade Regional do Cariri (URCA), no

<sup>37</sup> Discussões empreendidas a partir de JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997; LYOTARD, *op. cit.*, 2000; MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001; SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000; LACLAU, E. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Espasa/Calpe/Ariel, 1996, dentre outros.

<sup>38</sup> LYOTARD, J. F. *op. cit.*, 2000, p. 28.

<sup>39</sup> GARCIA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

ano de 1986. Uma instituição cuja presença “entra pelos sete buracos da minha cabeça e se espalha no campo derrubando as cercas”<sup>40</sup>. Lugar ocupado, forjado, inventado nas disputas com e pelos afetos. Território das coisas da academia, da política, da vida, enfim.

Certamente por isso, a URCA comparece com freqüência nesta e nas demais partes de tese. Sendo assim, para efeito de localização espaço-temporal é importante marcar que a mesma se constitui como uma universidade estadual cearense, criada formalmente no ano de 1986, pela Lei nº 11.191, de 09 de junho de 1986 e autorizada a funcionar mediante o Decreto Presidencial nº 94.016, de 11 de fevereiro de 1987. Sua composição inicial é resultado da aglutinação entre os cursos de licenciaturas pertencentes à extinta Faculdade de Filosofia do Crato<sup>41</sup> e os cursos de Direito e Ciências Econômicas da Universidade do Estado do Ceará (UECE)<sup>42</sup>.

Atualmente, a URCA funciona a partir de quatro campi: Crato, Juazeiro do Norte, Iguatu e Campos Sales. Tem sede administrativa na cidade de Crato, região do Cariri<sup>43</sup>, sul do Ceará, e se espraia – a partir do que ‘vemos’ nos dados<sup>44</sup> que caracterizam os seus alunos e alunas – por todo o *Nordeste*, sobretudo nos Estados do Ceará, Paraíba, Piauí e Pernambuco.

Com o olhar retrospectivo, vejo naquele espaço tempo a emergência da URCA como agência regional de fomento da modernização e do desenvolvimento

---

<sup>40</sup> VELOSO, C. A tua presença morena. Intérprete: Caetano Veloso. In: VELOSO, C. *Qualquer coisa*. Rio de Janeiro: Philips discos, 1975.

<sup>41</sup> A Faculdade de Filosofia do Crato foi criada em 1960 pelo Reitor da Universidade Federal do Ceará (UFC), Antônio Martins Filho, funcionou até 1986, quando então perdeu sua natureza jurídica pela integração com a Universidade do Estado do Ceará (UECE) e a criação de uma outra natureza jurídica denominada URCA. No ano da sua extinção funcionavam as licenciaturas em: Letras, Pedagogia, Ciências Físicas e Biológicas, Geografia, História e Matemática.

<sup>42</sup> A UECE é uma Instituição de Ensino Superior constituída em forma de Fundação com personalidade jurídica de direito público, criada pelo Decreto nº 11.233 de 10 de março de 1975. Originou-se a partir da reunificação de Escolas e Faculdades, a saber: Faculdade de Filosofia do Ceará, Escola de Enfermagem São Vicente de Paula, Escola de Serviço Social, Conservatório de Música Alberto Nepomuceno e Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Constituída por uma rede "multicampi", que privilegia os cursos voltados para a formação de professores, a UECE vem acumulando experiências e transformando o seu perfil curricular em razão da melhoria da formação profissional de seus alunos e conseqüentemente da elevação da qualidade de vida da sociedade cearense. (informações presentes no portal da UECE, <<http://www.uece.br>>, em 12/08/2007).

<sup>43</sup> O conceito de Região do Cariri tem sido problematizado no que se refere a sua inteireza de sentido. Para ver essa discussão acessar GONÇALVES, C.U. A Invenção da região do Cariri entre o messianismo e a ética capitalista. In: LIMA, M.V. de; MARQUES, R. (orgs.). *Estudos regionais: limites e possibilidades*. Crato: CERES/NERE, 2004.

Para efeito de localização tomamos a explicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – haja vista que há outros recortes e outros nomes como Cariri Oeste, Cariri Leste – que recorta como Cariri o espaço formado por 33 municípios localizados no sul do Ceará, distantes, aproximadamente, 600 km de Fortaleza e que têm como principais centros urbanos as cidades de Crato e Juazeiro do Norte.

<sup>44</sup> Informações abstraídas a partir do documento ‘Perfil do vestibulando’, disponível na Comissão Executiva do Vestibular CEV, da URCA. A CEV/URCA pode ser acessada a partir de site: <<http://www.urca.br>>.

pretendidos pelos então gestores estaduais e, 1987 como o ano que pretendeu se tornar, no Ceará, a partir de discursos emitidos de diferentes espaços tempos, o marco de um tempo associado à idéia de mudança. Sendo assim, a experiência vivida como estudante de economia naqueles primeiros anos de invenção do que hoje entendemos como URCA é muito marcada pela construção da idéia de uma universidade espaço de saber, modernidade, e desenvolvimento:

A administração da URCA, ao saudar seus colegas de magistério nesta data reconhece no docente expressão maior da universidade, por seu papel e sua responsabilidade na produção e manutenção do desenvolvimento. Parabenizamos a todos que se mobilizam na nobre tarefa da construção de uma *universidade regional comprometida com os anseios de modernidade, liberdade e desenvolvimento sócio-cultural desta excepcional nação cariri*.<sup>45</sup>

Uma universidade, pois, lugar da construção de um tempo distinto da experiência regional vivida até então:

Aprimorados e enriquecidos em suas potencialidades peculiares pelo processo didático-pedagógico *sob a orientação dos mestres, verdadeiros obstetras das idéias, e habilitados perante a sociedade pelo porte de um diploma*, estarão credenciados a contribuir ativa e participativamente para o desenvolvimento integral e harmonioso do homem caririense esmagado, em muitas circunstâncias, pelas injustiças sociais que se arrastam ao longo da história. Dentro desta contextualização, este momento é de alegria do dever cumprido e de responsabilidade por uma missão a ser assumida no convívio de uma sociedade em processo de despertar e atuação.<sup>46</sup>

E naquela *sociedade em processo de despertar*, tive uma formação marcada pela linearidade. Na universidade aprendi muito cedo que uma reta é a menor distância entre dois pontos<sup>47</sup>. Confesso não ter sido difícil compreender que um *produto cartesiano* se define pelo encontro entre duas variáveis. Desse universo, nunca esqueço dos pares ordenados, dos quadrantes negativos e positivos, das relações funcionais pautadas na existência de uma verdade absoluta e universal. Como bolsista de iniciação científica interessada nas questões relacionadas à economia e à educação, sempre parti *apenas* do pressuposto de que o *meu* objeto

<sup>45</sup> Trecho do discurso proferido pelo então Reitor da URCA, Manuel Edmilson do Nascimento, em solenidade comemorativa do dia do professor do ano de 1990. (grifos meus)

<sup>46</sup> Trecho do discurso proferido pelo então reitor da URCA, José Teodoro Soares, por ocasião da solenidade de colação de grau do semestre de 1988. (grifos meus)

<sup>47</sup> Recentemente descobri as Geometrias Não Euclidianas e a possibilidade de que a menor distância entre dois pontos seja uma curva. No início do séc. XIX emergiu o saber das geometrias autoconsistentes, diferentes do pensamento de Euclides (325 a.C./265 a.C.) e, por isso, ditas 'não euclidianas.' A constituição das Geometrias Não Euclidianas possibilitou aos matemáticos esquemas menos rígidos de produção recusados anteriormente pelo saber pautado na filosofia kantiana. Para aprofundar a discussão ver ALENCAR, A.C. *O lugar da geometria no ensino fundamental*. Universidade Regional do Cariri, 2009 (Monografia de Especialização).

de estudo resultaria do ordenamento das variáveis escolhidas, na medida precisa do modelo econométrico e caberia num plano cartesiano de explicações universais. Os *meus* resultados seriam lineares, funcionais e fontes de emancipação.

Assim, de posse do mapa positivista do saber e acreditando na *obstetrícia do saber dos mestres* como queria o reitor de outrora, após os cinco anos de graduação retornei à URCA, no ano de 1993, como professora colaboradora<sup>48</sup>. Dois anos depois fui aprovada no segundo concurso público para professores efetivos. Um concurso que reforçava a idéia da construção de uma universidade agência do desenvolvimento que se pretendia, lugar do fortalecimento regional e depositária das soluções que se precisava. Um concurso a partir do qual se inicia a construção de um corpo docente ainda mais heterogêneo e se constitui em porta de entrada de outros lugares, outros sotaques, outras invenções.

*Outras falas* como as proferidas por ocasião da posse dos docentes aprovados no primeiro concurso:

Fizemos uma reunião onde conseguimos consensuar algumas questões: a primeira diz respeito a nossa pretensão de não quisermos formar um 'gueto' dos novos professores, [...] a segunda se refere à célebre frase 'que somos o futuro da URCA'. Entendemos que o futuro se constrói tomando como referência experiências anteriores [...] a terceira é com relação à postura política comprometida com a maioria da sociedade [...] e finalmente a questão da educação como desvelamento da realidade sem perder de vista o projeto maior desta instituição de ensino superior.<sup>49</sup>

Naquele momento meu norte consistia na tentativa de compreender as relações educação e trabalho e suas implicações no desenvolvimento regional no âmbito do Estado do Ceará, e mais especificamente na região do Cariri. E, embora essa discussão já estivesse presente na graduação, a atividade docente me permitiu problematizar as questões a partir de outro lugar.

Durante essas experiências, senti a necessidade urgente de dar continuidade à formação acadêmica, bem como aprofundar as pesquisas sobre educação e trabalho. Em 1997, ingressei no Mestrado em Economia Agrícola da Universidade Federal do Ceará (UFC). Minha dissertação<sup>50</sup> voltou-se para o campo da agricultura

---

<sup>48</sup> O professor colaborador se constituía numa categoria estranha ao meio universitário, criada pelo Governo do Estado como forma de adiar a realização de um concurso público para a contratação de professores efetivos.

<sup>49</sup> Trecho do discurso de posse dos professores efetivos nomeados em agosto de 1994. O texto é assinado pelas docentes Ila Maria Souza da Silva, Zuleide Fernandes Queiroz, Francisca Clara de Paula e Maria Soares de Araújo.

<sup>50</sup> SOUZA, F.L.M. *Um estudo sobre o nível tecnológico da agricultura familiar no Ceará*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2000. (Dissertação de Mestrado).

e trabalhei, a partir de fontes primárias, o processo de inserção de tecnologias na agricultura familiar no Ceará, pensada sob o prisma da economia política. Por dois anos pude me dedicar à realização deste trabalho, quando aprofundei os estudos sobre o referencial marxista. Naquele momento, a grande questão se constituía em compreender os fatores que explicariam a inserção de novas técnicas de produção na atividade agrícola de pequenos agricultores familiares do interior do Ceará, haja vista que na minha compreensão o baixo nível tecnológico era um entrave ao desenvolvimento de uma região como o Cariri, cuja atividade econômica se dizia predominantemente rural.

Nos resultados *encontrados* com as visitas para *coleta de dados* o principal fator que justificava aquele atraso econômico era o baixo nível educacional dos trabalhadores. Educação aí entendida como anos de freqüência à escola do produtor e sua família, participação em movimento social e acesso a comunicação social. Já neste momento comecei a perceber que a verdade das minhas conclusões estava intimamente relacionada à fixação de um conjunto de verdades, traduzido na definição das categorias de análise. Ou seja, a modificação das verdades primeiras – definição do que é educação, participação social, comunicação social, acesso a crédito rural, dentre outras – deslocaria a verdade final. Assim, sem contar com um referencial teórico alternativo, me identificava quase que secretamente com discursos que alertavam para o que havia de voluntarista, autoritário e reducionista na produção ortodoxa marxista, aquela que se encontrava amplamente disseminada nas leituras educacionais críticas<sup>51</sup> e nos discursos militantes. Os *superpoderes* atribuídos à esfera econômica, o aprisionamento das subjetividades em nome da premência do coletivo, o dogmatismo revolucionário, o funcionamento social gerado mecanicamente a partir das grandes estruturas de dominação, enfim, muitas das teses então hegemônicas passavam cada vez mais a estarem ameaçadas em seus efeitos de verdade sobre mim.

No retorno à sala de aula no ano de 2000, a possibilidade de direcionar o trabalho e as pesquisas para o campo daquela que tinha se apresentado como a

---

<sup>51</sup> Paraíso produz a inteligibilidade da historiografia da educação brasileira a partir da nomeação dos estudos em críticos e pós-críticos. Resumidamente, segundo a autora, críticos são os estudos que pensam a educação como ferramenta de transformação social e pós críticos os questionam os pilares, os conceitos e a própria concepção de educação. Ver PARAÍSO, M.A. *op. cit.*, 2004, p. 293.

principal *variável explicativa* da questão que havia me norteado até a realização do mestrado: a educação. Neste momento, a intenção se constituía em conhecer o campo da educação, suas especificidades – currículo, formação de professores, tecnologias educacionais, educação de jovens e adultos – e suas políticas públicas. Mergulhei operacionalmente na questão através da realização de diversos trabalhos e pesquisas nos programas de formação de professores ministrados pela URCA e na Coordenação Pedagógica do Curso de Economia.

Sobre as políticas públicas de formação de professores, duas experiências se erguem como monumentos que, de certa forma, estão intimamente ligadas às escolhas/impasses do presente: O Curso de Licenciatura Plena do Ensino Fundamental (CLPEF) e o Programa de Formação Docente em Nível Superior – *Magister*. Experiências marcadas pela necessidade de *escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço*.

Na URCA, o CLPEF constitui uma iniciativa primeira naquilo que se convencionou chamar de formação de professores. Ou seja, até o surgimento dos debates sobre as políticas de fomento à modernização a partir da formação de professores da educação básica, as licenciaturas existentes embora formassem/formem professores nunca foram assim denominadas. O curso surge, então, a partir das discussões na terceira reunião do “Fórum da Modernidade<sup>52</sup>”, acontecido na URCA no ano de 1997 e cuja temática foi “repensando *novos* caminhos para a formação docente”. De acordo com o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE), em documento denominado “A responsabilidade das universidades para com o desenvolvimento sustentável”<sup>53</sup>, este evento integrou a agenda do Plano de Desenvolvimento Sustentável e tinha como objetivo “refletir sobre a preocupação dos que têm, sob sua responsabilidade, arquitetar o Sistema Cearense de Educação”<sup>54</sup>. Nos *novos caminhos* é importante destacar que a partir daquele debate e de todas as estratégias que possibilitaram a sua constituição e os seus desdobramentos, a

---

<sup>52</sup> Fórum de discussão realizado na década de 1990, no Estado do Ceará, que envolvia, sobretudo, o Conselho Estadual de Educação do Ceará, as secretarias de governo, representantes da sociedade civil e universidades. O mesmo acontecia como parte integrante da agenda do Plano de Desenvolvimento Sustentável, gestado pelos então integrantes do governo do estado. Para um maior detalhamento ver CEARÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). *A responsabilidade das universidades para com o desenvolvimento sustentável*. Fortaleza: Coleção Vida e Educação, v. 04, 1997.

<sup>53</sup> CEARÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). *op. cit.*, 1997.

<sup>54</sup> CEARÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). *op. cit.*, 1997, p. 26.

formação de pessoas para o exercício do magistério deixa o rol das preocupações exclusivas da Universidade para integrar a agenda de interesses múltiplos representados por instituições e pessoas como Conselho de Educação do Ceará, Secretaria de Educação Básica, Universidades, Organização da Sociedade, especialistas de várias áreas do conhecimento, professores e alunos. Essa constituição de um tempo diferente e que, portanto, demandava outras estratégias de formação, está posta em lugares diversos desta tese.

Assim como o CLPEF, o *Magister* foi fruto da política macrossocial de formação de professores orientada pela LDB de 1996 e apropriada pelo discurso de formação massiva de professores durante a década da educação<sup>55</sup>. O CLPEF existe desde a segunda metade da década de 1990, sendo financiado por convênios entre as prefeituras da região do Cariri e a URCA. Trata-se de um programa oficial voltado para formação em serviço dos professores das redes municipais. Ao passo que o *Magister* se diferencia por se constituído numa política de formação de professores para o ensino médio, de participação compulsória, implementada pelo Governo do Estado e financiada pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) com entrada e saída únicas. Aconteceu no período de 2000 a 2004 em uma parceria da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/CE) com as universidades públicas cearenses<sup>56</sup> e objetivou a formação de 2756 professores da rede pública de ensino<sup>57</sup>.

Participei de ambos, mas são do *Magister*, as principais lembranças. Talvez por isso, a escolha metodológica apresentada posteriormente seja a necessidade de *pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar* aquela vivência, pois na URCA, o curso funcionou como uma oficina para onde convergiam os profissionais das áreas presentes na formação: as ciências humanas, as linguagens e os códigos, as ciências da natureza e matemática. Os envolvidos naquele cotidiano de formação recebiam nomeações diversas: *professores formadores* para aqueles

---

<sup>55</sup> O artigo 87 da Lei nº 9.394, publicada em 20.12.96, determina “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” numa leitura simples, ou seja, sem ingressar nas problematizações sobre esse assunto que comparecem com frequência aos campos da educação e do direito, a década da educação compreendeu o período de dezembro de 1997 a dezembro de 2007.

<sup>56</sup> O desdobramento das especificidades deste curso integra várias partes posteriores desta tese, mas para efeito de compreensão desta parte introdutória é necessário que se aponte que as turmas do *Magister* foram distribuídas entre as Universidades: Estadual do Ceará (UECE), Regional do Cariri (URCA), Vale do Acaraú (UVA) e Federal do Ceará (UFC).

<sup>57</sup> CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado (SEDUC). *Relatório de avaliação do programa Magister – Ceará*. Fortaleza, 2008.

que ministravam as disciplinas; *professores orientadores*, ou *tutores*, para aqueles que orientavam a escritura de um memorial de formação como trabalho de conclusão de curso; *coordenadores de área* para aqueles que se ocupavam das questões administrativas de cada área em particular; *assessores pedagógicos* para aqueles que se ocupavam das questões pedagógicas; *professor – aluno* para aqueles que se encontravam em formação.

Na multiplicidade do pertencimento, pude partilhar daquele cotidiano por um período de três anos. Para além destes lugares/posições que ocupei, ou talvez justamente por eles, conversei com as pessoas, senti o clima nos rostos, vivenciei a dificuldade da formação em serviço. Esta foi uma experiência que marcou o meu modo de ser e estar no mundo, prova disto é que daquele momento me veio a inspiração para o curso de doutorado. Uma inspiração para constituir uma pesquisa a partir daquele projeto e muito empenho para construção da possibilidade de ser liberada das atividades docentes para cursar doutorado em educação, mesmo ‘pertencendo’ a um Departamento de Economia.

Assim, sob os auspícios da formação anterior e das marcas recebidas e produzidas naquele trabalho, ingressei no doutorado em educação no ano de 2006, com uma proposta de pesquisa em educação e trabalho. Neste momento, a questão norteadora consistia em compreender a gênese das políticas públicas educacionais empreendidas no Estado do Ceará, a partir do Programa *Magister* da URCA.

No doutorado, encontros e desencontros para além do previsto. Aproximações e distanciamento de pessoas, autores, discussões. Resumidamente<sup>58</sup> o ano de 2006 findou na explosão do momento destrutivo:

O caráter destrutivo não vê nada de duradouro. Mas, por isso mesmo, vê caminhos por toda a parte. Mesmo onde os demais esbarram em muros ou montanhas, ele vê um caminho. Mas porque vê caminhos por toda a parte, também tem que abrir caminhos por toda a parte. Nem sempre com força brutal, às vezes, com força refinada. Como vê caminhos por toda a parte, ele próprio se encontra sempre numa encruzilhada. Nenhum momento pode saber o que trará o próximo. Transforma o existente em ruínas, não pelas ruínas em si, mas pelo caminho que passa através dela.<sup>59</sup>

Dos caminhos que passaram através das ruínas, o contato com a produção

<sup>58</sup> O esforço de detalhamento deste momento pertence à arquitetura do tópico deste capítulo denominado “Na Boa Vista quis te encontrar”.

<sup>59</sup> BENJAMIN, W. *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1986, p. 187-8.



de Michel Foucault, Gilles Deleuze, Michel de Certeau, Carlo Ginzburg, Gilberto Velho, Pierre Bourdieu, Alfredo Veiga-Neto, Ernesto Laclau, Jean-François Lyotard, Stuart Hall, José Gonçalves Gondra, Walter Kohan, Fredric Jameson, Chantal Moufee, Jacques Rancière, Durval Muniz Albuquerque Júnior, Jorge Larrosa, Nestor Garcia Canclini, Isabele Stengers, Jacques Revel, Sandra Corazza e muitos outros e outras.

*Mas porque vê caminhos por toda a parte, também tem que abrir caminhos por toda a parte.* Assim, no primeiro trimestre de 2007, a efetivação de deslocamentos como a mudança de linha de pesquisa e a revisão do projeto de tese. Naquele momento a questão norteadora se constituía em problematizar as questões e se deslocar das posições essencialistas assumidas outrora.

No entanto, a posse do mapa escrito nas páginas cristalizadas da ciência moderna me deu/dá o sentido e a direção na construção do conhecimento, haja vista que exumações prematuras à parte, uma tradição teórica não se sepulta nem se abandona simplesmente. Mas, aceitei o desafio de repensar os fundamentos e ingressar num processo de inserção de novos elementos epistemológicos, nos termos de Derrida quando diz que a desconstrução é o modo pelo qual trazemos à luz as contradições ocultas em nossas crenças e conceitos<sup>60</sup>. Desse modo, a nova *arte de fazer*<sup>61</sup> implica dialogar<sup>62</sup> com as idéias e os sujeitos presentes e ao mesmo tempo criar novas idéias e incluir novos sujeitos.

Nesse entendimento, percebi que o redesenho<sup>63</sup> dos mapas dos conceitos básicos exigiria uma *mudança de lugar*<sup>64</sup> que possibilitasse a superação das lógicas que formularam os conceitos e que levavam a ilusão de verdades fixas, imóveis, sobre as quais me ancorava. Esta tomada de distância, este esforço para mover o pensamento foi encontrando apoios, fabricando outros encontros e outros modos de percepção acerca da verdade, da vontade de verdade, como Foucault também nos inspira a pensar.

O querer-saber não se aproxima de uma verdade universal ele não dá ao homem um exato e sereno controle da natureza; ao contrário, ele não cessa de multiplicar os riscos; abate as proteções ilusórias; desfaz a unidade do sujeito.<sup>65</sup>

---

<sup>60</sup> FEARN, Nicholas. *Aprendendo a filosofar: do poço de Tales à desconstrução de Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2004.

<sup>61</sup> CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2005

<sup>62</sup> Diálogos presentes no tópico deste capítulo denominado "Rua do Sol, da Boa Hora".

<sup>63</sup> O novo mapa é detalhado nos capítulos seguintes desta tese.

<sup>64</sup> MARTIN-BARBERO, J. *op. cit.*, 2001.

<sup>65</sup> FOUCAULT, M. Nietzsche a genealogia e a história. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

## 1.2 Na Boa Vista quis te encontrar – ausências

*Vou lhes contar um conto. Um conto que, como todos os contos, relata uma travessia, ou uma passagem, e ao mesmo tempo uma metamorfose. Um conto, ademais, de final aberto, tão aberto como nossa perplexidade. Um conto cujo protagonista é o sujeito, porém o sujeito entendido a partir de um dos modos em que se constitui na modernidade, a partir do modo de liberdade. Um conto também, que como todos os outros contos não pretende ser verdadeiro, mas não renuncia a produzir efeito de sentido. E, finalmente, um conto no qual se joga algo do que somos, um certo modo de subjetividade, uma certa maneira de nomear o sentido ou o não sentido daquilo que nos <sup>66</sup>passa, uma certa forma de vida, uma certa ética e uma certa estética da existência.*

O minotauro é uma figura mitológica criada na Grécia Antiga – cujo corpo híbrido é parte homem, parte touro – para materialização de castigo e sacrifícios. Nasceu em retaliação ao desrespeito dos seus pais ao Deus dos Mares. Permaneceu vivo em um labirinto como possibilidade da materialização de sacrifícios. Como corpo híbrido pertence ao labirinto e precisa ser morto sob pena de destruir os que ali adentrarem. Teseu é somente homem e tem a possibilidade de matá-lo sem perder-se no labirinto desde que mantenha o caminho percorrido cuja trajetória é garantida pelo novelo de lã fornecido por Ariadne. Esses personagens me remetem à metáfora do aflitivo receio humano de perder-se. Perder-se como Teseu, na cartografia do lugar geográfico e/ou subjetivo; perder-se como minotauro, na forma de figura de fronteira, de *entre lugar*<sup>67</sup>.

A compreensão de entre lugar perpassa pelo esforço interpretativo que procura colocar as ideais no devido lugar, para em seguida deslindá-la, rasurá-la, deslocá-la muitas vezes com violência exemplar, pois conforme Foucault 'a interpretação não aclara uma matéria que com o fim de ser interpretada se oferece passivamente, ela necessita apoderar-se, e violentamente, de uma interpretação que está ali, que deve trucidar, revolver e romper a golpes de martelo'<sup>68</sup>.

Teseu carregava a dádiva de não perder-se por compreender os acontecimentos à sua volta e assim dominar o lugar pelo olhar tri-partido entre passado, presente e futuro. As tentativas dessa garantia já cindiram a experiência humana e, conseqüentemente, o tempo em várias dimensões, em todas elas, contudo,

<sup>66</sup> LARROSA, J. *op. cit.*, 2004, p. 203.

<sup>67</sup> O termo entre-lugar se constitui como um importante operador de leitura para um campo das Ciências Humanas denominado Estudos Culturais.

<sup>68</sup> SOUZA, M.A. dos S. O entre-lugar e os estudos culturais. In: *Revista travessias*, nº 1, p. 23. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/travessias>>. Acesso em: 22 ago. 2009.

um elemento pareceu se manifestar como capital: a necessidade humana de controle do conhecimento, da geografia, da palavra, da subjetividade, do *desatino*.<sup>69</sup>

Os *encontros e desencontros para além do previsto. Aproximações e distanciamento de pessoas, autores, discussões*. Enfim, a explosão do momento destrutivo a que me referi no tópico anterior foi a imersão no labirinto. Como minotauro pude vivenciar a dificuldade do corpo híbrido. No campo das Ciências Econômicas as verdades que construí outrora passam a ser questionadas no que se referia à capacidade de atualização, ou seja, paira a desconfiança de que no espaço-tempo presente não houvesse a possibilidade de atualização deste saber. No campo da educação a incerteza quanto a minha capacidade de apropriação de um novo saber e suas regras de produção. Como Teseu, perdi o fio desconstruindo assim o meio de matar o meu corpo híbrido e, finalmente, inscrever-me numa trajetória específica, rasa, como queria Ariadne. Como Ariadne – e sua insistente necessidade de fornecer guias pra si e para o Outro – traduzi-me em *devir*.

A opção por intitular-se *devir* se dá pela força semântica que o termo possui para ressaltar as formas do tornar-se, do vir a ser, ou seja, o modo processual de alteração de um estado:

A significação do termo 'devir' não é unívoca. É usado às vezes como sinônimo de 'tornar-se'; às vezes é considerado o equivalente de 'vir a ser'; às vezes é empregado para designar de um modo geral o mudar ou o mover-se (que, além disso, costumam ser expressos por meio do uso dos substantivos correspondentes: 'mudança' e 'movimento'). Nessa multiplicidade de significações parece haver, contudo, um núcleo significativo invariável no vocábulo 'devir': é o que destaca o processo do ser, ou, se se quiser, o ser como processo.<sup>70</sup>

*Devir* possui uma carga semântica maior que outros termos tais como mudança ou movimento por destacar os modos do acontecer. E, mais do que isso, o *devir* é por nós pensado no sentido em que o emprega Deleuze – não como uma correspondência de relações – o que poderia relacionar a idéia de devir a uma certa previsibilidade ou vinculação antecipável de ocorrências – mas como uma variação imprevisível de elementos. Nas palavras de Deleuze:

Um devir não é uma correspondência de relações. Tampouco ele é uma semelhança, uma imitação, em última instância, uma identificação. [...] Devir não é progredir nem regredir segundo uma série [...] Devir não é certamente imitar, nem identificar-se; nem regredir-progredir; nem corresponder, instaurar relações correspondentes; nem produzir, produzir uma filiação, produzir por filiação. Devir é um verbo tendo toda sua

<sup>69</sup> FOUCAULT, M. *História da loucura*. São Paulo: Perspectivas, 2005b, p. 162.

<sup>70</sup> MORA, J.F. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2000, p. 707.

consistência; ele não se reduz, ele não nos conduz a 'parecer', nem 'ser', nem 'equivaler', nem 'produzir' [...] Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos.<sup>71</sup>

Porém, assumir-se *em processo de alteração de estado* me conduziu a ruas estreitas, escuras, inóspitas. Ruas, no entanto, desejantes quando considero que de outra forma não poderia ser. O tempo no labirinto havia me contaminado com a multiplicidade de texturas das suas paredes; com o seu jogo de sombra e luz; com a diversidade de materiais empregados no seu piso; com as brechas de fragilidade presentes no seu teto; com a vivacidade dos rostos que ali estavam ou que por ali haviam passado. Havia me despertado para a vontade de juntar-me aos tantos *outros* que questionavam a forma, os limites e as possibilidades daquele lugar, mas, acima de tudo me despertara o desejo de constituir o minotauro como sujeito outro, como uma heterotopia.

As utopias consolam: é que se elas não têm lugar real, desabrocham, contudo, num espaço maravilhoso e liso. Abrem cidades com vastas avenidas, jardins bem plantados, regiões fáceis, ainda que o acesso a elas seja quimérico. As heterotopias inquietam, sem dúvida porque solapam secretamente a linguagem, porque impedem de nomear isso ou aquilo, porque fracionam os nomes comuns os emaranham, porque arruinam de antemão a 'sintaxe', e não somente aquela que constrói as frases – aquela menos manifesta que autoriza 'manter juntos' as palavras e as coisas.<sup>72</sup>

Como heterotopia me constitui ameaça de mim mesma: ameaçada na ausência de um projeto de pesquisa, bem como na necessidade de escolha de uma outra linha de pesquisa e na fragilidade representada pela ausência do novelo de lã. "Prender o insano com o devasso ou o herético oculta o fato da loucura, mas revela a possibilidade eterna do desatino, e é esta ameaça em sua forma abstrata e universal que a prática do internamento tenta dominar"<sup>73</sup>.

Continuei andando e, mais do que fora de lugar, me senti sem lugar. Caminhar é ter falta de lugar<sup>74</sup>. Mas, esse movimento me fez entender que *perdi o pé, a terceira perna*, pois vivi o que até então não ousara<sup>75</sup>, o que me causara desterritorializações

<sup>71</sup> DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *op. cit.*, 1997, p. 18-9; 64.

<sup>72</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2002, p. xii.

<sup>73</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2005b, p. 161.

<sup>74</sup> CERTEAU, M. *op. cit.*, 2005, p. 183.

<sup>75</sup> Na construção da pesquisa do curso de mestrado senti a necessidade de deslocamento, conforme referido anteriormente, mas faltaram-me a maturidade e a firmeza necessárias.

em torno do espaço teórico-metodológico a partir do qual lia e discursava o mundo. Tempo de questionamentos: o que estou fazendo aqui? Como pude ousar tanto? Por que escolhi ruas tão escorregadias, inóspitas, desconhecidas e distantes?

Não seria como adulto que, quando se tem medo, se cria uma terceira perna, um apoio para se proteger? E, em contrapartida não seria, então, na infância que as descobertas são como laboratório onde se acha o que vem surgindo? A autora, portanto, clama: como terei a coragem infantil de me perder? Perder-se significa ir achando e nem saber o que fazer do que se for achando.<sup>76</sup>

Com uma *coragem infantil* lá estava na rua, no meio do mundo. Dúvidas, anseios tudo ali no meio da rua. E assim deixei-me levar pelos acontecimentos, constituí outros acontecimentos, posto que andar acaba sendo uma realização espacial do lugar, de um espaço interventor – chamado cidade-conceito<sup>77</sup>.

Ao nomear a coragem como infantil, o faço a partir das palavras de Leal em sua tese intitulada “Chegar à infância”<sup>78</sup>. Naquela escritura a autora aponta o infantil como algo que foge à ordenação lógica que tem delimitado suas significações. Ou seja, sem lugar privilegiado, sem momentos revisíveis de ocorrência, sem as antecipações próprias de um ou outro saber, a infância pode ser pensada em uma instância única. Não hierarquizada, desordenada, misturada a outras linhas do tempo, a outros espaços e diferentes modos de ser, a infância nos leva a novos modos de compreensão das coisas como acontecimento não antecipável, imprevisível e incontrolável, a infância não se atrela a concepção etária do termo criança, nem com ele se confunde. Não se trata de um estado de coisas, nem de conceitos, tampouco se refere a um conjunto de características. A infância como experiência acontece, nos acontece. Impele-nos a decifrá-la. Obriga-nos a aprender o que não foi ensinado. Força-nos a reconhecer que ainda não sabemos que ainda não pensamos o que pode ser pensado. A infância irrompe. E, como surge abruptamente, nos desconcerta, nos deixa sem palavras. A infância coloca em questão nossos conhecimentos, nossa necessidade de ordenação e controle, o discurso construído a seu respeito. O aparente sem sentido das atitudes infantis exige que busquemos uma nova forma de perceber até mesmo os sentidos já dados à infância e inventar outros.

---

<sup>76</sup> LISPECTOR, C. *A paixão segundo G. H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 13.

<sup>77</sup> CERTEAU, M. *op. cit.*, 2005.

<sup>78</sup> LEAL, B.M. de S. *Chegar à infância*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. (Tese de Doutorado).

### 1.3 Rua do Sol, da Boa Hora – interações

Este esforço para mover o pensamento foi fabricando *outros encontros e outros modos de percepção* acerca da verdade, da vontade de verdade. Na fabricação destes, alguns eventos se erguem como monumentos necessários à tradução dos movimentos vividos nesta nova rua. O detalhamento que se segue diz respeito aos fios principais. São acontecimentos considerados importantes na estruturação de uma tessitura, cujos *entre fios* guardam a multiplicidade, o provisório, a disputa *do que aconteceu e do que desvaneceu*.

Sendo assim, o encontro com o pensamento de Michel Foucault, fomentado nas/pelas discussões na/da disciplina “Foucault, a Educação e a História”, ministrada pelo professor José Gonçalves Gondra, ficou marcado como experiência acontece, nos acontece. Impele-nos a decifrá-la. Obriga-nos a aprender o que não foi ensinado. Força-nos a reconhecer que ainda não sabemos, que ainda não pensamos o que pode ser pensado. Possibilitou, em meio a muitos *entre fios*, pensar o que não havia sido pensado, ou seja, a constituição de uma pesquisa em educação, numa perspectiva histórica e com inspiração foucaultiana.

As leituras, as discussões e as re-leituras acabaram por produzir deslocamentos como a mudança de linha de pesquisa. Este é um acontecimento marcado pelo desejo de re-inscrição no Programa de Pós-Graduação a partir de um espaço aonde fosse possível a negociação dos desejos – relacionados aos modos de ser, de dizer, de escrever, de pesquisar, de conceber a educação, de problematizar o campo – despertados nos caminhos e descaminhos da trajetória. Um lugar de outros possíveis necessários à constituição de uma outra imagem de pesquisa, mais próxima do que nos aponta Corazza<sup>79</sup> ao afirmar que “os pesquisadores-escritores são corpos prenes de devires e suas escritas menores funcionam como expressão desses encontros”.

Assim, a inscrição na linha Instituições, Práticas Educativas e História constitui um primeiro investimento institucional para construção de uma pesquisa que pensasse a História da Educação a partir de uma perspectiva dos estudos educacionais comumente denominados pós-críticos. Esta inspiração – traduzida no

---

<sup>79</sup> CORAZZA, S.M. *op. cit.*, 2004, p. 14.

desejo de constituir um estudo a partir do campo da História da Educação, de inspiração em Michel Foucault e numa perspectiva pós-crítica – no entanto, demandou muitos esforços de aproximação que possibilitassem o conhecimento das *vizibilidades*<sup>80</sup> presentes no campo. Ou seja, possibilitou “a emergência de novas questões e novos dramas”<sup>81</sup> que acabaram na constituição de mais três importantes fios estruturadores desta tessitura.

Os estudos: “Pesquisa em História da Educação no Brasil”<sup>82</sup> e “Estado e educação na historiografia da educação brasileira – um estudo em forma de balanço”<sup>83</sup> representam um meio de aproximação e aprofundamento no campo da História da Educação<sup>84</sup>. A pesquisa “Identificação e análise sobre programas de apoio à permanência de jovens com defasagem idade-série no Ensino Médio”<sup>85</sup> representa um outro fio estruturador na medida em que se constituiu como um trabalho proveniente de um convênio do Ministério da Educação (MEC) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que me possibilitou uma aproximação do campo da educação sob a perspectiva político-administrativa. Ou seja, para dar conta do objetivo de construir indicadores da distorção idade-série no ensino médio – numa perspectiva nacional que também se apresentou com recortes regionais e estaduais foi necessário estabelecer contatos, realizar negociações, empreender movimentos diversos com escolas, secretarias municipais e estaduais de educação, bem como realizar uma imersão em bancos de dados como o EDUDATA, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Tais fios tornaram possível uma aproximação com o campo da educação e com os procedimentos da pesquisa histórica. O caminho assumiu novos contornos, convertidos em um *outro possível*.

---

<sup>80</sup> ALBUQUERQUE Jr. D.M., *op. cit.*, 2006.

<sup>81</sup> CORAZZA, S.M. *op. cit.*, 2004, p. 14.

<sup>82</sup> SOUZA, F.L.M. Pesquisa em história da educação no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008a.

<sup>83</sup> SOUZA, F.L.M. Estado e educação na historiografia da educação brasileira: um estudo em forma de balanço. In: *VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: cultura escolar, migrações e cidadania – Livro de Resumos*. Porto/São Paulo: SPCE/ANPEd/SBHE, 2008b.

<sup>84</sup> As especificidades destas pesquisas são apresentadas no capítulo “A concepção de História como um outro possível”.

<sup>85</sup> SÜSSEKIND, V.M.L.; MARTINS, F.L.S.; MACHADO, I.L.T.R. Pesquisa de identificação e análise sobre programas de apoio à permanência de jovens com defasagem idade-série no Ensino Médio. In: *IV Seminário Internacional: As redes de conhecimento e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura*. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

## 1.4 Rua da Aurora vou caminhar – convergências

*Nós somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras.*<sup>86</sup>

Os *lugares* que rememorei me serviram para abertura de novas portas. Os conceitos revistos me ajudaram a caminhar e construir esta tese. O contato com as novas portas e a revisão dos conceitos me mostraram que não basta desenhar um mapa conceitual bem definido e fixo, pois no trabalho com a ciência, este não passa de um futuro adiado que precisa conquistar o seu próprio direito à vida na arena onde se confronta um conjunto heterogêneo de forças. Assim, a escrita de si pôde permitir a capacidade de compreender a relação entre as escolhas/impasses pessoais e profissionais que pontuam uma vida e o entendimento de como estas escolhas foram produto de uma época e de suas circunstâncias. Mas, há que se seguir, pois mais do que os acontecimentos e seus por quês interessa a questão relacional na história, já que não há uma motivação exclusiva que se sobreponha nas situações rememoradas. Há sempre jogos de forças, interesses os mais variados em busca de afirmação, montando os cenários vividos.

Portanto, ao produzir essa autonarrativa me constituo em sujeito que traz para o seu texto inúmeras vozes que fazem parte de sua trajetória de vida. Este pensamento me remete mais uma vez a Foucault<sup>87</sup>: o sujeito é resultado do entrecruzamento de discursos e se expressa por todas as narrativas que o constituem. Por sua voz falam as instituições, os ensinamentos recebidos, os silenciamentos impostos, os discursos permitidos e estimulados. O sujeito é o entrecruzamento das histórias que lhe narram e lhe constituem. Assim, *pensando mais devagar, olhando mais devagar e parando para sentir*, me encaminho para a apresentação das principais questões e elementos que norteiam e tecem no tempo presente, o objetivo de entender as relações de força, o desenvolvimento das estratégias, as lutas e táticas nas malhas da cultura, no mosaico social que forjaram a educação no Ceará neste tempo – pós 1987. Um tempo, pois, que marca a pesquisa

---

<sup>86</sup> DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998, p. 19.

<sup>87</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1992.



e a pesquisadora. Um tempo convertido em problema, em algo a ser pensado para tornar possível *falar sobre o que nos acontece*.

Desta parte em diante *saio da oficina* com o objetivo de apresentar os principais marcos teórico-metodológicos que presidem esta tese. De certa forma, muito do que será dito constitui fio ou *entre fio* daquilo que se disse nas partes anteriores, no entanto, considero importante a apresentação destes marcos devido ao desejo, ainda mais contundente, de redução da *eternidade sem consolo* do ato de *dar a ler*.

“O que importa é que me concedo a liberdade de, não querendo respirar esses ares voláteis, sair da oficina [...]. E é justamente nesse ponto que se instaura a ambivalência<sup>88</sup> entre o que está posto e o que está por vir.

---

<sup>88</sup> VEIGA NETO, A. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, J.G.; KOHAN, W. (orgs). *Foucault 80 anos*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2006, p. 90.

## CAPÍTULO II

### A INSTITUIÇÃO DE UMA PROBLEMÁTICA

No rol dos *afetos que pediram passagem*, os assuntos da educação comparecem há muito tempo. Certamente devido ao exercício docente, nos seus diferentes níveis e modalidades de classificação, ao longo de toda uma vida no mundo do trabalho. Possivelmente, em virtude de este tempo ter sido marcado pela diversidade de práticas, pelos deslocamentos metodológicos e pela multiplicidade de aportes teóricos. Talvez, por que neste tempo aderi, inventei e subverti muitos *modos de fazer* educação. Subversões e constituição de afetos materializados, por exemplo, no ato de conceber problematizações de pesquisas muito afastadas daquelas *previstas* para alguém que tem graduação e mestrado em Economia<sup>89</sup> e atua como docente em um curso de graduação em Ciências Econômicas. Problematizações estas, derivadas do diálogo com a educação e questões relacionadas ao Estado do Ceará e a partir das quais constituo nos últimos a inscrição no campo da educação. Problematizações nem sempre convertidas em interesses de pesquisa, mas que surgiram a partir das/nas experiências vividas no mundo do trabalho, da política, da família, enfim<sup>90</sup>. Subversões e afetos constituídos, por exemplo, a partir de apropriações teóricas que foram/são contundentes nas modificações quanto à abordagem destas problematizações de maneira tal que há um distanciamento significativo nas escolhas teórico-metodológicas realizadas por ocasião da seleção para o curso de doutorado e o texto que agora apresento como requisito de conclusão do curso.

Nesse processo de freqüente invenção e reinvenção de *si* há aquilo que desvaneceu, aquilo que permaneceu e aquilo que se transformou ou foi ressignificado. No entanto, o pano de fundo das problemáticas que regem esta pesquisa, qual seja o desejo de compreender a educação e sua capacidade de movimentar as pessoas a partir das instituições, das políticas, dos movimentos sociais

---

<sup>89</sup> Fiz graduação em Ciências Econômicas na Universidade Regional do Cariri (URCA) – aonde sou docente desde 1995 – e mestrado em Economia na Universidade Federal do Ceará (UFC).

<sup>90</sup> Esta tripartição vida, política, trabalho é apenas um recurso de escrita, haja vista que são experiências vividas menos na sistematização dos lugares do acontecimento do que na mistura destes.

e de tantos *outros lugares*, por vezes foi recortado, adaptado, redirecionado, mas jamais esquecido. Certamente por isso, precisei constituir essa primeira parte, como uma cartografia de ciência e de sentimentos, ou melhor, uma parte que afirma a importância de uma prática científica necessária ao exercício da pesquisa e à comunicação com os pares, ao mesmo tempo em que apresenta, aqui e acolá, narrativas da pesquisadora e sua trajetória “nas escolas, nas ruas, nos campos, construções”<sup>91</sup>.

Desse modo, a instituição das problemáticas desta tese emergiu do cotidiano na educação ao longo de toda uma vida. Por vezes aluna, por vezes professora, por vezes pesquisadora, por vezes coordenadora. Enfim, são muitas as posições ocupadas e inventadas, sendo que de maneira alguma constituem lugares plenamente definidos como neste modo de dizê-los, ou seja, a separação e a classificação não têm outro lugar de existência senão em espaços escritos e sistematizados como na escrita de uma tese, de um trabalho acadêmico. De qualquer maneira é meu desejo marcar que desta tessitura de vida fui construindo duas questões de interesses para esta pesquisa. Sendo que estas questões não surgiram apenas para dar conta desta tese e certamente não desaparecerão a partir dela, na medida em que instituí-las pertence ao esforço contínuo para “transformar a experiência individual em saber coletivo. Quer dizer em saber político”<sup>92</sup>.

A primeira questão diz respeito à percepção de que no Estado do Ceará emergiu uma engrenagem pautada no objetivo de produzir sujeitos diferentes daqueles presentes no contexto populacional de então. Sujeitos a quem denominei *sujeitos outros*, numa alusão de que para além das demandas por *outros sujeitos* – habilitados, qualificados, capacitados – o Estado objetivava reformar os sujeitos presentes. Presentes nas escolas, nas ruas. Em outras palavras, não se tratava somente da preparação de sujeitos futuros<sup>93</sup>, era imperativo remodelar os sujeitos Presentes<sup>94</sup> cujas inscrições pertenciam a um passado que precisava ser superado.

---

<sup>91</sup> VANDRÉ, G. Pra não dizer que não falei das flores. Intérprete Zé Ramalho. In: RAMALHO, Z. *Nação nordestina*. Rio de Janeiro: BMG, 2006.

<sup>92</sup> FOUCAULT, M. Inquirição sobre as prisões: quebremos a barreira do silêncio. In: *Estratégia, poder-saber*. Coleção ditos e escritos IV. Forense Universitária, 2003, p. 7.

<sup>93</sup> Como o que se fez/faz na educação básica, cujo objetivo declarado é, na maioria das vezes, preparar as pessoas necessárias a investimentos associados a discursos como inclusão social e desenvolvimento econômico.

<sup>94</sup> Como no que se refere a toda uma energia intelectual, financeira, política, dispendida na formação de professores. Professores estes que, embora na emergência da reforma, estivessem – conforme os levantamentos estatísticos presentes no capítulo “uma oficina para produção de sujeitos outros”, desta tese – há quinze anos ou mais nas salas de aula não detinham as habilitações requeridas pelos novos tempos.

O tempo a que referido remete ao período de 1987-2007, no qual o Estado do Ceará foi gerido pela perspectiva de “mudanças”, que implicava alterar ou prometia transformar os próprios sujeitos cearenses. O recorte ‘Estado do Ceará’, não desconhece que há nesta *emergência*<sup>95</sup> uma *proveniência*<sup>96</sup>, à medida que este não é um acontecimento isolado, muito pelo contrário resulta das “marcas sutis, singulares que podem se entrecruzar e formar uma rede difícil de desembaraçar”<sup>97</sup>. Nesta engrenagem, por exemplo, por vezes o Estado aparece como protagonista, por vezes age como meio de realização dos interesses inicialmente não estatais. Embora nem seja possível esta repartição de interesses na medida em que, com frequência, as propostas acionadas por outras instituições, ditas não estatais, são assumidas pelo Estado a partir de justificativas como geração de emprego e renda, estabilidade monetária, controle populacional e geração de divisas internacionais, por exemplo<sup>98</sup>.

A segunda questão se refere à hipótese de que estes sujeitos *formados* a partir destas lógicas disciplinadoras não apenas aderiram às determinações advindas deste modelo reformador haja vista que, por vezes, inventaram e/ou subverteram os interesses do ideal de modernidade que perpassava as ações do Estado. Assim, a reforma é aqui entendida não como um reflexo do social, ou um campo separado do econômico e político e que tem a função de validá-los. Ao contrário, a produção desta linguagem é parte constituinte da sociedade, resultante e criadora de novas práticas sociais.

Diante disto, esta pesquisa procura entrelaçar estas questões/inquietações, investida de uma percepção construída a partir de Foucault quando nos indica que “a emergência se produz sempre em um determinado estado das forças, [ou seja], nem a energia dos fortes, nem a reação dos fracos, mas sim esta cena onde se distribuem uns frente aos outros”<sup>99</sup>. Sendo assim, embora a *cena* composta neste trabalho se apresente a partir de uma experiência<sup>100</sup> e de um espaço-tempo, a mesma

---

<sup>95</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1984, p. 15-37.

<sup>96</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1984.

<sup>97</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1984.

<sup>98</sup> Como numa situação em que o Estado se ocupa com a produção dos sujeitos como meio de “qualificar, capacitar, habilitar” para fornecimento de mão-de-obra para a indústria. Neste caso é possível que a necessidade destes *sujeitos outros* tenha sido constituída inicialmente no setor de produção privada, mas assumida pelo Estado enquanto possibilidade de geração de emprego e renda, divisas.

<sup>99</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1984.

<sup>100</sup> Utilizo aqui a palavra experiência no sentido filosófico do termo. Uma experiência e algo do qual saímos transformados.

foi sendo arquitetada a partir de diferentes cenários tais como: o cotidiano de estudante e com os estudantes do Curso de Economia em uma universidade que, conforme sinalizado anteriormente, provêm destes tempos reformadores; o tempo vivido no Curso de Mestrado em Economia Agrícola que viabilizou a inserção em questões que considero igualmente importantes às discutidas no presente, tais como os assuntos relativos aos homens e as mulheres que investem em ações que possibilitam suas classificações como *trabalhadores da agricultura familiar e/ou assentados da reforma agrária*;<sup>101</sup> a coordenação de grupos de pesquisas<sup>102</sup> e de projetos de formação de pessoas; e a docência no ensino superior que constitui o cenário de onde ativei as várias cenas. Ou seja, os interesses que hoje aportam no campo da educação e em específico na formação-habilitação-qualificação-capacitação de pessoas para a educação cearense, antes compareceram nos assuntos da reforma agrária, do reassentamento de famílias deslocadas a partir dos projetos de modernização, da agricultura irrigada, das tecnologias educacionais e da agricultura familiar.

Destes lugares, foram constituídas duas percepções que acabaram possibilitando as questões anteriormente apresentadas. Em primeiro lugar, abstraí que os interesses reformadores que animaram os diferentes lugares por onde se inscreveram se articularam com o campo da educação. Interesses traduzidos, por exemplo, na capacitação, qualificação e habilitação dos sujeitos, ou seja, na necessidade de produção de sujeitos qualificados para a indústria e seus modelos de reestruturação produtiva<sup>103</sup>; sujeitos que apresentassem uma outra concepção de

---

<sup>101</sup> SOUZA, F.L.M. Análise da metodologia de reassentamentos rurais no Ceará. In: *XXXVII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural / First SOBER/IAAE JOINT SYMPOSIUM*. Foz do Iguaçu: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural – SOBER, 1999a.

SOUZA, F.L.M. O programa cédula da terra como uma nova concepção de reforma agrária – superação ou agravamento da pobreza rural? In: *XV Congresso Brasileiro de Economia Doméstica*. Recife: Associação Brasileira de Economistas Domésticos (ABED), 1999b.

SOUZA, F.L.M. Inovação tecnológica e produtividade diferencial da agricultura familiar no Ceará. In: *XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural / X Congresso Mundial de Sociologia Rural*. Rio de Janeiro. Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural (SOBER), 2000a.

SOUZA, F.L.M. Fatores condicionantes do nível tecnológico da agricultura familiar no Ceará. In: *XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural / X Congresso Mundial de Sociologia Rural*. Rio de Janeiro. Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural (SOBER), 2000b.

<sup>102</sup> Grupos formados, principalmente, a partir da orientação de monografias de Graduação e Pós-Graduação na URCA, entre 2000 a 2005.

<sup>103</sup> SOARES, F. de A. *et al.* Interiorização e reestruturação da indústria do Ceará no final do século XX. In: *Revista Econômica do Nordeste*, v. 38, nº. 1. Fortaleza: jan./mar. 2007, p. 87.

higiene e saúde<sup>104</sup>; sujeitos preparados para o uso eficiente do solo e da água<sup>105</sup>; sujeitos capacitados para o exercício da reforma agrária de mercado<sup>106</sup>; sujeitos capacitados para o exercício da docência na educação básica<sup>107</sup>, entre outros. Em segundo lugar, a percepção de que o tempo é uma importante constituinte do ideal de reforma, na medida em que para além da modificação na maneira de conceber e realizar a educação, também procura cindir o tempo natural a partir da instituição de um tempo cultural que se aparta e se diferencia.

Neste esforço de cisão do tempo, 1987 aparece como o ano-base do enredo. Constitui, conforme veremos na seqüência deste texto, aquele ano para além do qual se diz diferente sobre o Ceará. Por outro lado, a partir dos mais recentes interesses de outras reformas igualmente protagonizadas pelo Estado, 2007 parece funcionar como um epílogo. Desse modo, esta pesquisa assume esse recorte como meio de inteligibilidade, sem, no entanto, perder de vista a impossibilidade de uma marcação rígida e do estabelecimento de uma fissura definitiva no tempo. Em outras palavras, reconhece as implicações presentes nesta escolha na medida em que a relação entre tempo físico, o tempo do relógio e dos calendários e o tempo histórico é plural e instigante. Instigante como o artigo *Tempo e Patrimônio* de François Hartog<sup>108</sup>, e plural como o texto *Sobre o campo de visibilidade entre o passado e o futuro*, de Iara Lis Schiavinato<sup>109</sup>. Estas duas produções são marcadas pela discussão em torno da idéia de regime de historicidade como um conceito que não marca o tempo de forma neutra, antes organiza o passado como uma seqüência de estruturas. Sendo assim, é necessário que se perceba que a ordenação que perpassa esta produção é, sobretudo, cultural. Ou seja, a instituição do recorte é fruto de conjunções intelectuais e empíricas que transformam o tempo natural em tempo humano, emprestando-lhes significado social e cultural. Considerarei o intervalo 1987/2007 atenta à emergência deste recorte, procurando observar suas condições de possibilidade,

<sup>104</sup> DRAIBE, S.M. *A reforma dos programas sociais brasileiros: panorama e trajetórias*. Minas Gerais: Encontro anual da ANPOCS, Petrópolis: Vozes, 2006.

<sup>105</sup> MONTE, F.S. de S. *O uso e controle nas águas no processo de modernização do Estado do Ceará: o caso da barragem do Castanhão*. Rio de Janeiro: IPUH/UFRJ, 2005, p. 26. (Tese de Doutorado).

<sup>106</sup> VASCONCELOS, F.M.T.; SILVA, C.N.M. "*Reforma agrária de mercado*" e territorialização: um estudo a partir do programa Cédula da Terra em Canindé-CE. São Paulo: XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2009.

<sup>107</sup> ANDRADE, E.A. *Políticas de formação de professores pós LDB: o programa Magister – Ceará na visão de seus gestores*. Belo Horizonte, 2004. (Dissertação de Mestrado em Educação).

<sup>108</sup> HARTOG, F. *Tempo e patrimônio*. Belo Horizonte: *Varia História*, v. 22, nº. 36, p. 261-273, jul./dez., 2006.

<sup>109</sup> SCHIAVINATTO, I.L. *Sobre o campo de visibilidade: entre o passado e o futuro*. São Paulo: *Anais do Museu Paulista*, v. 15, nº. 2, p. 93-8, jul./dez., 2007.

sensível a percebê-lo como “acontecimento”<sup>110</sup>.

Para Veyne, o que definitivamente individualiza um acontecimento é o fato de que o mesmo acontece em um determinado momento. Mesmo considerando dois acontecimentos idênticos do ponto de vista material, os mesmos permanecem irreduzíveis do ponto de vista temporal. Ou seja, não nos interessamos por “um acontecimento por ele mesmo, fora do tempo, como uma espécie de bibelô”<sup>111</sup>. A caracterização do acontecimento se dá pelo destaque da diferença temporal, porque a história não se repete e se ocupa exatamente das variações ligadas à temporalidade o que a faz “uma narrativa de acontecimentos”<sup>112</sup>.

Desse modo esta forma de dizer o tempo, recortando-o em extremos formados pelos anos de 1987 e 2007, não se deu sem um esforço de significação cujas redes de sentidos perpassam lugares diversos. Assim, para assumir/constituir este tempo persegui as *conjunções intelectuais e empíricas* que transformaram esse *tempo natural em tempo humano*.

Conjunções que instituem um tempo e um enunciado para este tempo. Um enunciado que comumente nomeia as ações do Estado como “governo das mudanças”<sup>113</sup>. Um enunciado que tem constituído elemento importante das chaves explicativas a partir de que os acontecimentos nos campos da educação, da saúde, da reforma agrária, da habitação, da cultura, da indústria, da política e das águas. Enunciação que procura funcionar como elemento para se compreender e explicar as ações dos seus próprios agentes. São ditos e escritos emitidos em diferentes espaços tempos, a partir de sujeitos de posições igualmente diversas, que convergem

---

<sup>110</sup> O conceito de “acontecimento” foi desenvolvido para o domínio epistemológico da história por Paul Veyne, com o objetivo de ativar determinados problemas foucaultianos que indicavam a estreita ligação entre o trabalho historiográfico e o trabalho filosófico. Observando-se a trajetória de P. Veyne, em seus estudos voltados para a epistemologia das ciências humanas, pode-se destacar a conexão que o mesmo procura estabelecer entre o esforço narrativo do historiador e o esforço teórico-conceitual a que este último muitas vezes é obrigado a se dedicar. Por força desse problema, a trajetória de Veyne se caracteriza, primeiramente, por uma crítica da Filosofia da História, crítica esta feita através do tratamento epistemológico da história como disciplina. Em seguida, ao tempo em que desenvolve seus trabalhos historiográficos, Veyne troca seu interesse estritamente epistemológico por uma abertura teórica em relação à filosofia, chegando a ver em escritos de Foucault um método capaz de revolucionar o modo de contar a história. Toma esse caminho sem recair numa subordinação a esta ou aquela Filosofia da História. De fato, na obra teórica de Veyne esboça-se uma articulação entre filosofia e história. Nesse traço se concentram as implicações mais significativas das complexas relações entre o trabalho do filósofo e o trabalho do historiador, pois se trata de acolher e explicitar a autonomia de ambos em suas relações de convivência. Para aprofundar essa discussão ver VEYNE, P. *Como se escreve a história*. Brasília: EdUnB, 1998.

<sup>111</sup> VEYNE, P. *op. cit.*, 1998, p. 19.

<sup>112</sup> VEYNE, P. *op. cit.*, 1998, p. 15.

<sup>113</sup> Um enunciado que compreende, quase sempre, os seguintes governos: Tasso Jereissati (1987 - 1990; 1995 - 1998; 1999 - 2002), Ciro Gomes (1991 - 1994) e Lúcio Alcântara (2003 - 2006). Há modos de dizer este tempo que exclui das partes do mesmo o governo de Lúcio Alcântara.

para afirmar e legitimizar as medidas voltadas para fabricação desta verdade.

Lima<sup>114</sup>, por exemplo, à época doutoranda em educação na Unicamp publicou no Encontro da Anpuh<sup>115</sup> de 2005 um estudo sobre questões curriculares na educação cearense no qual afirma que “a partir de 1987, o poder político do Estado toma uma nova direção: transfere-se das mãos das oligarquias agrárias e passa para o domínio do empresariado”. Descrição que parece se aproximar do enunciado-propaganda, duplicando sua força.

De modo assemelhado, Monte<sup>116</sup> inicia sua tese de Doutorado em Planejamento Estratégico na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na qual discute a política das águas no Ceará, afirmando que “a partir de 1987, com a assunção do “governo das mudanças”, foi adotado no Estado do Ceará um programa de aperfeiçoamento da gestão pública, tendo como objetivo levar o Estado a ingressar numa era de modernidade”.

Sousa<sup>117</sup>, por sua vez, ao tratar sobre a política cultural do Ceará intitulou sua dissertação de Mestrado em Sociologia de: Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura: política cultural no discurso de modernização do 'Governo das Mudanças'. Este estudo foi defendido na Universidade Federal da Paraíba, e incorpora a categoria do Estado e sua auto descrição como forma de dar inteligibilidade ao trabalho.

Numa discussão que problematiza a inscrição das mudanças pretendidas no Estado do Ceará, nas questões específicas do campo cultural, Alexandre Barbalho aponta que:

*Desde as eleições de 1986, começou um novo momento na história política do Ceará: o dos Governos das Mudanças, capitaneados pelos governadores Tasso Jereissati (1987-1990; 1995-1998; 1999-2002), Ciro Gomes (1991-1994) e Lúcio Alcântara (2003-2006). Contrapondo-se aos coronéis Virgílio Távora, Adauto Bezerra e César Cals, que dominaram a política cearense entre as décadas de 1970 e 1980, identificados por seus opositores às forças conservadoras e tradicionais, a Geração das Mudanças propunha modernizar o Ceará. Uma geração formada em seu núcleo inicial por jovens empresários ingressados na política com o objetivo de desenvolver o Estado, que se encontrava, segundo avaliavam, em situação de atraso e miséria.*<sup>118</sup>

Por sua vez, Vieira e Farias, em um livro que acabou se constituindo numa

<sup>114</sup> LIMA, I. de S. *Saberes e práticas curriculares: que currículo, que práticas, que políticas?* Anais da ANPUH, 2005.

<sup>115</sup> Associação Nacional de História.

<sup>116</sup> MONTE, F S. de S. *op. cit.*, 2005, p. 26.

<sup>117</sup> SOUSA, V.B. *Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura: política cultural no discurso de modernização do 'Governo das Mudanças'*. João Pessoa: PPG em Sociologia/UFPB, 2000. (Dissertação de Mestrado).

<sup>118</sup> BARBALHO, A. Modernos e distintos: política cultural e distinção nos Governos das Mudanças (Ceará, 1987-1998). In: *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*, v. 4, nº 10, p. 112. São Paulo: 2007. (grifos meus).



das principais fontes bibliográficas da História da Educação do Ceará, defendem que:

*Mais do que simples encenação, a vitória deste grupo político em 1986 representa de fato um momento de ruptura com várias tradições da política cearense. Tão logo chega ao poder, o jovem governador-empresário desencadeia processo que assinala um novo padrão de gestão da coisa pública no Estado. Este, de certo modo, antecipa um projeto que o país irá assumir na década de 90. [...] A situação administrativa é caótica [...] é justamente pelo enfrentamento dessas questões que as mudanças são deflagradas.*<sup>119</sup>

Embora seja recente e talvez por isso haja poucos escritos sobre o assunto, o marco político-administrativo que finaliza o período iniciado em 1987 já se desenha.

Muniz, por exemplo, em tese defendida recentemente no Programa de pós-graduação em História da UFRJ, institui os anos de 1978 a 1986 como corte temporal que produz a inteligibilidade das trajetórias de vida e dos espaços de sociabilidade dos protagonistas deste modelo político administrativo do Ceará. Sendo assim, assume que “o presente trabalho pretende tomar como objeto de estudo histórico a “Geração Cambeba”, o grupo de empresários e políticos que teve marcante influência na vida política do Ceará durante 20 anos”<sup>120</sup>.

De modo aproximado, outras produções culturais que circulam neste tempo pós “governo das mudanças” informam que:

O ano de 2007 trouxe uma nova página na história política do Ceará, a primeira vez que um partido de esquerda assumiu o Palácio de Iracema. A chapa de oposição ao governo das mudanças, há vinte anos a frente do Ceará, chegou ao governo com o desafio de diminuir as mazelas e a desigualdade social causadas pelos anos de coronelismo e neoliberalismo que assolaram nosso povo. O novo governo é tributário das esperanças e da confiança do povo e da sociedade civil organizada, a qual espera ter voz ou pelo menos canais de diálogo.<sup>121</sup>

Os discursos que instituem a periodização – 1987/2007 – como um tempo de mudanças, modernização e desenvolvimento e, pela negativa, àquilo que o antecede como se constituísse uma unidade marcada pela continuidade e atraso, também instituem os governadores Tasso Jereissati e Ciro Gomes como seus principais protagonistas. Indício de uma velha e eficiente história que insiste na

<sup>119</sup> VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.S. *História da educação no Ceará: sobre promessas fatos e feitos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 9. (grifos meus)

<sup>120</sup> O autor define Geração Cambeba como “Termo em que a imprensa local e as forças políticas passaram a designar o grupo político do governador. O nome Cambeba advém do bairro onde está instalado o Centro Administrativo do Governo do Estado. Tasso, em 1987, transferiu a sede do executivo do Palácio da Abolição – que ficava em área nobre de Fortaleza, mas muito próxima do Centro comercial e popular da cidade – para este bairro de difícil acesso a estes segmentos”. MUNIZ, A. da C. *Trajatória de vida, espaços de sociabilidade, e projeto da burguesia mudancista cearense (1978-1986)*. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2007, p. 16.

<sup>121</sup> BARROS, D. *Retrocesso nas políticas de juventude no Ceará*. Disponível em: <<http://www.ijc.org.br/novo/artigos>>. Acesso em: 9 jan. 2007.

produção dos heróis, titulares de um poder e de um saber soberanos, capazes de guiar o povo e instaurar o novo. Pensar diferente e problematizar esta verdade se constitui em uma ação difícil, haja vista que são representações difundidas com regularidade e por lugares inimagináveis. No entanto, não podemos esquecer que: “[...] dis-cursus é, originalmente, a ação de correr para todo lado, são idas e vindas, démarches, intrigas e que os espaços são áreas reticulares, tramas, retramas, redes, desredes de imagens e falas tecidas nas relações sociais”<sup>122</sup>.

Sendo assim, embora até aqui tenhamos privilegiado o discurso produzido na academia, é forçoso reconhecer a produção dessas *vizi-dizibilidades*<sup>123</sup> também na cultura, a partir de ações como a reforma do Teatro José de Alencar e a construção do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura<sup>124</sup>; na ciência e tecnologia, como a agenda de formação e os prédios resultantes da política de implantação dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT's)<sup>125</sup>; na arquitetura, expressa na padronização das escolas e dos fóruns de justiça com o objetivo de modernização das estruturas

<sup>122</sup> ALBUQUERQUE Jr., D.M. *op. cit.*, 2006. p. 23.

<sup>123</sup> ALBUQUERQUE Jr., D.M. *op. cit.*, 2006. p. 23.

<sup>124</sup> Alexandre Barbalho problematiza os investimentos na cultura realizados neste período da administração pública cearense, enquanto uma espetacularização da mesma. Ou seja, a “SECULT [Secretaria da Cultura do Ceará] elaborou e pôs a circular a imagem de um estado dinâmico, que dedicava atenção à produção cultural, inclusive no que ela tinha de mais contemporânea, destacando não apenas o valor simbólico e espiritual desta produção, mas também o seu papel no desenvolvimento econômico – papel este em profunda sintonia com o projeto de modernização dos governos mudancistas”. BARBALHO, A. *Espetacularização da cultura nos “Governos das Mudanças”*. In: *53ª Reunião anual da SBPC*. Salvador: 2001. Versão on-line disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/53RA/Textos53a/UFBA>>. Acesso em: 25 de junho de 2009. Para aprofundar a discussão em torno do papel da mídia e do fomento à cultura na instituição do tempo associado às mudanças na administração do Ceará ver BARREIRA, I. *Pensamento, palavras e obras*. In: PARENTE, J.; ARRUDA, J.M. *A era Jereissati: modernidade e mito*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002. p. 63-82; CARVALHO, R.V.A. de. *Imagem marca e continuísmo político: a era Tasso no Ceará*. In: *X Encontro Nacional da Associação Nacional do Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Anais... CD-ROM. Brasília: 2001; DIÓGENES, G. *Ciro Gomes: percursos de uma imagem*. In: PARENTE, J.; ARRUDA, J.M. *A era Jereissati: modernidade e mito*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002. p. 107-24.

<sup>125</sup> De acordo com Brandão, “No início dos anos 90, o desemprego estrutural [...] não poupou o estado do Ceará. A perspectiva de um crescimento industrial, com a chegada de novas indústrias, que demandariam por profissionais qualificados, em um meio onde grande parte da população era analfabeta ou desqualificada profissionalmente, reforçou e reviveu, no nível governamental, a idéia da criação de um programa estadual que contasse com escolas de cunho essencialmente prático, voltada para aqueles que, por um motivo ou outro, precisavam de aperfeiçoamento profissional. A proposta apresentada [em 1994, pelo então Secretário de Governo da Ciência e Tecnologia] tinha o entendimento de que o MCT, por meio da FINEP, do CNPq e do Ibict/CNPq, poderia participar do programa implantando, o que chamou de bolsas de extensão, os laboratórios, oficinas e equipamentos dos liceus e das fábricas-escola, que, mais tarde, deram lugar aos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVT's) e aos Centros de Ensino Tecnológico (CENTEC's)”. BRANDÃO, F.C. *Programa de Apoio às Tecnologias Apropriadas (PTA): avaliação de um programa de desenvolvimento tecnológico induzido pelo CNPq*. Brasília: Universidade de Brasília/Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2001, p. 123. (Dissertação de Mestrado de Política e Gestão de Ciência e Tecnologia). (grifos meus) Os CVT's/CENTEC's foram difundidos principalmente como “Assistência técnica para capacitar o homem ao trabalho, assistência gerencial para que ele aprenda a gerenciar o seu próprio negócio, assistência financeira para que ele tenha acesso ao crédito para implantar o seu próprio negócio e assistência de mercado através de um programa que a gente coloca aqui como sugestão de Compras e Serviços Governamentais”. (SECITECE/CENTEC. *Atividades desenvolvidas pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC)*, em 1999. *Relatório do instituto CENTEC*. Fortaleza: Mimeo, maio 2000, 94 p., p. 10.

físicas<sup>126</sup>; na mídia televisiva, como a novela “tropicaliente”<sup>127</sup> exibida pela rede Globo de televisão em 1994; na educação, como os deslocamentos produzidos nos indivíduos, nas universidades e nas escolas públicas, a partir da política de formação massiva de professores para o ensino básico.

Estes discursos não se enunciam a partir de um espaço objetivamente determinado do exterior, são eles próprios que ao inscreverem os seus espaços, os produzem para se legitimarem. É tanto que, no breve recorte acadêmico que fizemos, os autores ao tempo em que referendam ou rechaçam as intenções e realizações do Estado neste corte de 20 anos, igualmente constroem a dizibilidade de que é um novo tempo, um tempo pós ruptura com o modelo anterior – comumente dito coronelista<sup>128</sup> – e de ingresso numa era de modernidade.

Lima, por exemplo, estabelece uma reflexão centrada na formulação política da reforma curricular elaborada pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, em 1998 e os condicionamentos determinados pelo contexto de produção do conhecimento que impregna novas práticas e novos saberes, afirmando que:

A política educacional ‘Todos pela educação de qualidade para todos’, implementada a partir de 1995 pelo governo ‘avançando nas mudanças’, consubstancia inúmeras inovações como forma de aumentar o padrão de qualidade do ensino. Tais inovações, embora ressaltem o fascínio que esse termo exerce sobre os atores sociais, o fato de ter caráter externamente induzido, vindo de fora, não significa necessariamente mudança.<sup>129</sup>

---

<sup>126</sup> A partir da década de 1990, a construção dos prédios escolares passa a obedecer a um projeto arquitetônico único. Embora não tenha sido possível aprofundar a discussão em torno da padronização da arquitetura destes espaços me parece uma atitude aproximada daquilo que Koop afirma “a arquitetura moderna não era apenas formas depuradas e técnicas contemporâneas, mas também e, sobretudo a tentativa de participar, ao nível da construção do ambiente, na transformação da sociedade”. KOOP, A. *Quando o moderno não era um estilo e sim uma causa*. São Paulo: Nobel/Edusp, 1990, p. 14.

<sup>127</sup> Tropicaliente foi uma telenovela brasileira produzida e exibida no horário das 18 horas, pela Rede Globo de televisão, no período de 16 de maio a 31 de dezembro de 1994. A trama, escrita por Walter Negrão e dirigida por Paulo Ubiratan, foi ambientada no litoral do estado do Ceará e desenvolvida a partir de cento e noventa e quatro capítulos. Em entrevista publicada no site <<http://www.memoriaglobo.globo.com>>, Walter Negrão assume que há nesta produção um interesse na divulgação de cenas que possibilitem a associação entre o Ceará e o Caribe. Em artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo em 13 de janeiro de 2002, Cláudia Croitor e Laura Mattos afirmam que “Em 1994, o então governador do Ceará, Ciro Gomes, atual pré-candidato do PPS à Presidência, investiu cerca de US\$ 700 mil na novela Tropicaliente (Globo). A trama, que era exibida no horário das 18h, se passava no Estado e mostrava atrações turísticas do Ceará, como o complexo aquático Beach Park – que cedeu o terreno onde foi construída a cidade cenográfica. Na época, Ciro afirmou que a novela iria ampliar o turismo no Estado. O investimento foi principalmente em transporte e hospedagem da equipe de gravação”.

<sup>128</sup> Nos textos de Barbalho e Monte, anteriormente referenciados, é patente a construção dos conceitos de mudancista e coronel. Barbalho, por exemplo, elege como chave de abertura do título do seu artigo a expressão ‘modernos e distintos’ Este artigo discute o processo de modernização nos governos Tasso Jereissati e Ciro Gomes e sua relação com o campo cultural cearense. Ou, em outros termos, como a cultura política da modernização se configurou em política cultural que funcionasse como elemento de atualização e de distinção nesse campo.

<sup>129</sup> LIMA, I. de S. *op. cit.*, 2005, p. 2.

Monte, por sua vez, traça o seu estudo a partir da hipótese de que a modernização implantada neste período é conservadora e tem como objetivo o atendimento dos interesses das elites. Trabalha a partir de dois enunciados: o “coronelismo” e o “governo das mudanças”. Atém-se longamente na descrição do conceito de moderno e tradicional, para, entre outras conclusões, afirmar que “quando se avalia o processo de implantação da Barragem do Castanhão, constata-se a permanência de práticas que evocam as ações dos tempos dos coronéis”<sup>130</sup>. Para Monte a empiria verificada no Estado do Ceará não corresponde aos conceitos definidos – moderno e tradicional – definidos previamente à pesquisa, chegando a afirmar que a partir dos resultados encontrados é possível inferir que a modernização da política das águas no Ceará é híbrida, ou seja, apresenta características do “coronelismo” e do “governo das mudanças”. Ou seja, pressupõe a existência destes dois lugares – um de atraso outro de mudança – a partir da essencialização dos conceitos e da caracterização de cada tipo. Institui e atualiza um tempo que se diferencia e se aparta pela presença de chaves explicativas múltiplas advindas das duas matrizes conceituais: o moderno e o tradicional.

Nestes dois estudos, vimos que quando o discurso acadêmico discute as práticas relacionadas ao “governo das mudanças” permanecem presos ao seu enunciado, ou seja, o movimento de questionar ou até mesmo criticar as ações governamentais do período não põem em questão a constituição do enunciado. Sendo assim, à medida que pressupõe o “governo das mudanças”, também o atualiza.

Atualiza, recorta, classifica e preconiza a instituição de um tempo e suas especificidades, como o faz Barbalho.

As modificações na orientação política e cultural começam a ocorrer com a eleição de Lúcio Alcântara ao governo do estado. Mesmo sendo apoiado pelo grupo mudancista, Alcântara faz parte da geração anterior de políticos cearenses que possuem uma visão mais tradicional de política. A questão que se coloca a futuras pesquisas é compreender se e como o campo cultural foi afetado pelas novas orientações e suas possíveis relações com a política cultural da Secult.<sup>131</sup>

Com relação a Vieira e Farias<sup>132</sup>, o trabalho de pesquisa que resultou no livro foi operacionalizado a partir de dois movimentos: a produção de uma História da Educação ampla que desse conta de um tempo que se inicia em 1549 e se estende

<sup>130</sup> MONTE, F.S. de S. *op. cit.*, 2005, p. 339.

<sup>131</sup> BARBALHO, A. *op. cit.*, 2007, p. 122.

<sup>132</sup> VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.S. *op. cit.*, 2002.

até o ano 2000 e o reconhecimento de que repousava naquelas pesquisadoras a competência e o senso crítico necessários a tamanho empreendimento.

O primeiro movimento está posto na forma de 7 capítulos cronologicamente divididos naquilo que a autora considera fases da educação pública cearense. O período de 1549 a 1822, por exemplo, é denominado “primeiras iniciativas: um projeto educacional frustrado”, ao passo em que o tempo que compreende os anos de 1985 a 2000 é descrito como “retorno à democracia: novos rumos para a educação”.

O segundo movimento está posto já na apresentação do livro onde o então Secretário de Educação do Estado do Ceará afirma que:

Quando em meados deste ano (2002) avançaram algumas idéias para a concretização de um memorial que reconstituísse o precioso, porém, disperso acervo da educação cearense, tinha-se a clareza da necessidade de um roteiro que pudesse oferecer elementos à equipe de montagem, algo escrito que se metamorfosasse em linguagem plástica, palpável. No princípio seria o verso [...]. Quem dotado desse poder mágico das palavras, de senso crítico capaz de proporcionar um referencial lógico para tão ousada iniciativa. Nesse horizonte emerge o nome de Sofia Lerche, pesquisadora reconhecida nas lides acadêmicas, autora consagrada e capaz de literalmente, tirar leite das pedras. O resultado é um registro competente e criterioso de quase cinco séculos de caminhada histórica da educação brasileira e sua ilações com a educação cearense [...] uma iliada cabocla ocorrida nos trópicos.<sup>133</sup>

Ainda sobre Vieira e Farias, além da construção do conceito de “governo das mudanças”, a gestão. A construção através de uma história oficial produzida a partir de fontes documentais como: o Arquivo Público do Estado do Ceará; a Biblioteca Pública Menezes Pimentel; o Instituto Geográfico, Histórico e Antropológico do Ceará; a Biblioteca do Conselho Estadual de Educação; a Biblioteca do IBGE; a Biblioteca do INEP; as Bibliotecas do Senado e da Câmara; a Mapoteca Histórica do Exército; entre outras e a gestão da primeira autora como Secretária de Educação nos anos seguintes à publicação. Experiência cuja importância é destacada pela mesma em espaços de publicizações como a Plataforma Lattes do CNPq.<sup>134</sup>

<sup>133</sup> VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.S. *op. cit.*, 2002, p. viii.

<sup>134</sup> “Em janeiro de 2003 assumi o cargo de Secretária da Educação Básica do Estado do Ceará, onde exerci atribuições de coordenação e execução da política de educação infantil, ensino fundamental e médio. As responsabilidades relativas ao cargo incluíram a gestão de um orçamento anual no valor de R\$ 1.300.000,00 (Tesouro Estadual) e um projeto internacional de U\$122.500.000 (Projeto Escola do Novo Milênio), uma rede de setecentas unidades escolares, quarenta mil servidores (professores e funcionários) e oitocentos e cinquenta mil estudantes. A gestão orientou-se pelo Plano “Escola Melhor, Vida Melhor”, fundamentado nos princípios de: educação de qualidade e inclusão social, gestão democrática e controle social, ação compartilhada entre poder público e sociedade civil, desenvolvimento profissional permanente e valorização do educador. Os desafios priorizados foram: universalização do ensino médio nas localidades rurais e urbanas, desenvolvimento da educação infantil e políticas de inclusão para jovens e adultos, portadores de necessidades especiais e comunidades indígenas, redução do analfabetismo de jovens e adultos, garantias de qualidade da escola com foco na aprendizagem do aluno, garantia do domínio das habilidades de leitura, interpretação e escrita, ampliação progressiva da jornada escolar, aprimoramento do processo de formação e valorização dos servidores da educação, modernização do processo de gestão e controle social do sistema de ensino, aperfeiçoamento do processo de avaliação institucional e de resultados educacionais e regulamentação e efetivação do regime de colaboração estado/municípios”. Portal do CNPq. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/plataformallattes>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

Como se pode observar, o livro de Vieira e Farias é focado na história regional, escrito por uma das secretárias de estado de educação do “governo das mudanças” e procura edificar uma representação do governo que ajudava a construir e gerir. Trata-se, portanto, de observar este livro, suas formas de difusão e destinação como um dispositivo que procura construir uma memória deste tempo, pelas mãos de uma protagonista dos acontecimentos.

Mas será que existiu mesmo a transferência de poder a que se refere Lima<sup>135</sup>? Seria o período de 1987 a 2007, realmente, palco de mudanças na estrutura administrativa, gerencial e política do Estado do Ceará? A eleição de Tasso Jereissati como governador do Estado, em 1986, provocou, realmente, um momento de ruptura com várias tradições da política cearense, como afirma Vieira e Farias<sup>136</sup>? E, por fim, o ideal de modernidade declarado nas intenções do Estado neste corte de tempo se concretizou?

As questões acima elencadas constituem importantes fios estruturadores desta problematização na medida em que nos discursos há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Sendo assim, esse trabalho repousa sobre a existência de um grupo de enunciados que se repetem, com certa regularidade, em diferentes discursos, em diferentes momentos, a partir de diferentes lugares e com diferentes estilos e instituem um tempo diferenciado pela pretendida existência de um ideal de modernidade e mudança. Ou seja, embora o discurso das mudanças não tenha se instalado sem que tenha havido constrangimentos a partir, até mesmo, dos procedimentos de produção – nos quais se cruzam fundadores de sentido variados que agregam um valor aos acontecimentos estudados e/ou narrados – há produtividade no mesmo, ou seja, o dizível institui o regime de verdade de um tempo associado às mudanças.

Por outro lado, é possível perceber que as apropriações das intenções reformadoras não se deram em uníssono, sendo, portanto, necessário acrescentar à constituição do enunciado a discussão em torno das lógicas de produção dos sujeitos necessários, bem como os efeitos de verdade produzidos nos e pelos sujeitos animados pelo mesmo.

Desse modo, as duas grandes questões colocadas como guias deste estudo

---

<sup>135</sup> LIMA, I. de S. *op. cit.*, 2005.

<sup>136</sup> VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.S. *op. cit.*, 2002.

dizem respeito, primeiramente, à necessidade de compreensão das lógicas ativadas, precipitadas, engendradas na produção dos sujeitos necessários ao enunciado das mudanças, no campo da educação. Em segundo lugar, a necessidade de compreensão acerca das adesões, das invenções e subversões empreendidas por estes sujeitos. Ou seja, além das lógicas do modelo, interessou saber de que maneira sujeitos da educação cearense conformaram e foram conformados a partir desta agenda reformadora que procurou instituir novos dizeres e novas rotinas na educação que se fez no Ceará nas duas últimas décadas do século XX.

As questões principais, no entanto, aparecem separadas somente para efeito didático e metodológico haja vista que se enlaçam e se misturam a partir, entre outros aspectos, da minha própria posição enquanto sujeito da educação que ao tempo em que protagonizou – a partir da criação e execução destas lógicas modernizadoras das práticas, das falas, das escritas, dos prédios, das empresas, dos sujeitos, enfim - também foi *modernizada* por elas. Sujeito, enfim, animado<sup>137</sup> por estas lógicas.

Animada, por exemplo, pela participação na instituição da URCA enquanto agência regional de fomento da modernização e do desenvolvimento pretendidos pelos então gestores estaduais. Animada, igualmente pelas diferentes posições ocupadas e inventadas na docência, na assessoria e no gerenciamento das políticas públicas empreendidas pela URCA neste período pós 1987: política de geração de emprego e renda, política de reforma agrária, política de formação de sujeitos em diversos níveis e lugares, política de formação de sujeitos para a educação, políticas de reestruturação produtiva.

As tramas, retramas, redes, desredes de imagens e falas são tecidas nas relações sociais que possibilitam a produtividade do discurso em espaços múltiplos e nada regulares, assim, tomou-se como específico para pesquisa o campo da educação e singularizou-se nos limites deste, as estratégias precipitadas e *usinadas* na formação de sujeitos para a educação denominada Programa de Formação Docente em Nível Superior *Magister*, realizada nos anos de 1999 a 2004, na URCA. Ou seja, constitui o Programa como dispositivo a ser isolado, examinado,

---

<sup>137</sup> Segundo o dicionário Aurélio animação significa alegria, vivacidade, movimentação, rebuliço. Sendo assim, o verbo animar comparece com frequência à escrita desta tese sempre querendo dar conta do movimento e do rebuliço empreendido pelos sujeitos em suas diferentes posições. O seu emprego é uma tentativa de escapar da idéia de existência de sujeito linearmente assujeitado, oprimido pelo modelo reformador. Por outro lado é também a busca pelo rompimento da idéia da existência de sujeitos plenamente isentos às lógicas da reforma.

problematizado por perceber seu caráter estratégico na medida em que o mesmo se situa na História da Educação cearense, funcionando como disparador de outros movimentos nas instituições e nas pessoas por ele afetadas.

Ao tomar esta situação da qual fiz parte para escrita da História da Educação, rompo com o distanciamento da busca de uma neutralidade e de uma verdade definitiva sobre aquilo que produzimos. Nesse sentido, entendo que a posição de quem escreve está situada num tempo e espaço específicos, os quais possibilitam desencadear determinadas inferências e pensamentos em detrimento de outros. Aquilo que escrevemos pode estar mais implicado com as posições que assumimos para falar sobre certas coisas e de um determinado modo do que com qualquer proposição de verdade. Como argumenta Foucault<sup>138</sup> autoria não está numa idéia primeira ou na apropriação de um tema, mas antes nas possibilidades de pensar e escrever marcadas por contextos específicos, num retorno daquilo que se tornou possível pensar. Ou seja:

As vozes, práticas e sujeitos que participaram de nossa constituição, como sujeitos que somos, permitem fazer textos e falas específicas dentro e a partir de um regime maior de possibilidades. Foram de certa forma, estes atravessamentos que nos produziram sujeitos implicados com as práticas nas quais buscamos investir; são essas formas de relações singulares experimentadas e estabelecidas entre nós mesmos que nos sujeitam e perpassam os modos de construção de nossos escritos.<sup>139</sup>

Portanto, mais do que a legitimidade ou coerência do projeto mudancista pretendido no Ceará nestes últimos vinte anos, interessa-me aqui a descrição de suas engrenagens, sua capacidade de atualizar imagens a partir de fontes diversas. Interessa, mais ainda, sua capacidade de inventar e ser inventado em diferentes espaços e a partir de diferentes sujeitos.

---

<sup>138</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1992.

<sup>139</sup> MANSKE, G.S. Pesquisas, estudos e sujeitos: que imbricamentos na produção de conhecimento? In: *Revista Olhar de Professor*. Ponta Grossa: 2006, p. 255.



## CAPÍTULO III

### A CONCEPÇÃO DE HISTÓRIA COMO UM OUTRO POSSÍVEL

Nos ‘Diálogos’ com Gilles Deleuze e Claire Parnet me veio a possibilidade de construção de uma pesquisa em que a concepção de história fosse um meio de “achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar”<sup>140</sup>. Isto por que na movimentação em torno da tese, ou seja, ainda na fase de instituição de um *tempo* e de um *lugar* para a pesquisa acessei uma História da Educação cearense muito marcada pelas ações de reconhecimentos e julgamentos dos gestores, das políticas, das legislações. Sendo assim, procurei constituir um caminho mais pelos encontros do que pelas regulações<sup>141</sup> e nesta constituição dois encontros são *chaves* que me serviram na abertura de muitas portas. Chaves para uma arquitetura no dizer de João Cabral de Melo Neto<sup>142</sup>: “a arquitetura como construir portas, de abrir; ou como construir o aberto; construir, não comoilhar e prender, nem construir como fechar secretos; construir portas abertas, em portas; casas exclusivamente portas e teto”.

Um primeiro encontro diz respeito a duas pesquisas realizadas nos dois primeiros anos do doutorado as quais considero *recenseamentos necessários* na constituição de um diálogo com um campo diferente daquele que integrava o principal ponto do *portfólio* de investimentos científicos<sup>143</sup>. Certamente nem fosse necessário dizer sobre essas *necessidades que pediram passagem na concepção de todo o trabalho* que resultou nesta tese, no entanto, há um desejo pulsante de que a análise a partir das singularidades que perpassou toda a sua engrenagem apareça também em todo o texto escrito, materializado. Portanto, preciso marcar que para se chegar

---

<sup>140</sup> DELEUZE, G.; PARNET, C. *op. cit.*, 1998, p. 16.

<sup>141</sup> Um caminho que não se apresenta como ‘avanço’ ou ‘melhoria’ em relação às vizi-dizibilidades então percebidas. Um caminho que procura somente constituir um outro possível.

<sup>142</sup> MELO NETO, J.C de. Fábula de um arquiteto. In: MELO NETO, J.C. de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 346.

<sup>143</sup> Portfólio é uma expressão polissêmica, ou seja, comporta muitos significados. Aqui emprego numa alusão a um conjunto de possibilidades. No campo da economia de empresas, por exemplo, é comum as empresas nomearem a lista dos produtos em oferta como portfólio. Em economia monetária é possível pensar portfólio como sendo a cesta de opções de investimentos financeiros: poupança, investimento de curto prazo, investimento de longo prazo, etc. Até optar pelo doutorado em educação a Ciência Econômica se constituía na principal linguagem acionada na minha maneira de ler e discursar o mundo, sendo assim, esta pesquisa – e toda a trajetória que lhe dá suporte – representa a diversificação do meu portfólio de interesses (desejos) de pesquisa e a procura por outros modos de dizer. Em outras palavras a Economia não deixou de integrar minhas motivações, antes tem sido complementada, problematizada a partir das discussões empreendidas nos campos da História, da Filosofia, do Direito, enfim.

à tese foi requerido antes que se contornasse o mundo, sendo que nestes contornos um primeiro movimento diz respeito à constituição de uma cartografia do campo da História da Educação no Brasil a partir da escrita dos textos “Pesquisa em História da Educação no Brasil,”<sup>144</sup> e “Estado e Educação na Historiografia da Educação Brasileira - um estudo em forma de balanço”.<sup>145</sup>

Estes trabalhos guardam relação com a concepção de história que preside a realização desta tese na medida em que foram esforços de aproximação, um meio de apropriação do campo da História da Educação no Brasil. Em outras palavras, foram formas de *praticar* o campo da História da Educação num tempo em que as minhas ações eram guiadas pelo interesse em “recensar, pensar-se, promover uma dobra sobre si mesmo”.<sup>146</sup>

A primeira pesquisa referida constitui-se em um texto escrito a partir de um conjunto de balanços apresentados no livro “Pesquisa em história da educação no Brasil”<sup>147</sup>. Estes balanços foram derivados de uma coletânea de textos escritos por ocasião do Seminário: “A Produção da Pesquisa em História da Educação no Brasil”<sup>148</sup> promovido pelo Grupo de Trabalho de História da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), no Rio de Janeiro em 2004, com o interesse de refletir acerca da produção em História da Educação no Brasil a partir de levantamentos e análises realizadas nas regiões Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro Oeste do Brasil.

A segunda pesquisa representou um meio de aprofundamento no campo com um direcionamento mais específico. Além disso, constitui o início da inserção em espaços privilegiados de discussão do campo da História da Educação, como o Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. É uma pesquisa guiada pelo objetivo de indicar lugares e modos de produção da História da Educação brasileira no que se refere à relação Estado e Educação e que, para tanto, tomou como lugar de inscrição a produção disseminada no Grupo de Trabalho em História da Educação (GT/HE/ANPEd), no período de 2000 a 2006. O interesse em realizar este estudo

---

<sup>144</sup> SOUZA, F.L.M. *op. cit.*, 2008a.

<sup>145</sup> SOUZA, F.L.M. *op. cit.*, 2008b.

<sup>146</sup> SOUZA, F.L.M. *op. cit.*, 2008a, p. 400.

<sup>147</sup> GONDRA, J.G. (org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

<sup>148</sup> Em sua maioria, pois contém também textos “clássicos” sobre historiografia, avaliação e fontes produzidos no início da década de 1990.

derivou da constatação decorrente dos balanços trabalhados anteriormente<sup>149</sup>, de que a História da Educação produzida nas últimas décadas, nos diversos estados e regiões brasileiras, embora não forme uma unidade generalizante e globalizante, haja vista o reconhecimento das continuidades e descontinuidades; das singularidades das regiões, estados e programas de pós-graduação, vem sendo marcada pela predominância de temáticas relativas à ação estatal.

Estes movimentos me possibilitaram pensar os marcadores principais da pesquisa e aprofundar a constituição de um novo saber através dos balanços historiográficos produzidos no campo da História da Educação. Possibilidade de mergulho para pensar o *diagnóstico*, o *ponto* e o *estado* desta história.

Assim, esta primeira chave se forjou a partir de um movimento inspirado em Gondra<sup>150</sup> ao afirmar que:

Realizar balanços de um campo intelectual implica conhecer o que nele vem sendo feito. Trata-se de reconhecer os balanços já produzidos, criando condições para diagnosticar o ponto e o estado em que nos encontramos neste tipo de esforço para, então, debater a necessidade de ultrapassagem, as possibilidades para efetivar este gesto de deslocamento, pensando igualmente as direções que o mesmo pode vir a assumir. Trabalhar neste registro, isto é, pensar a necessidade, possibilidade, condição e direção da ultrapassagem exige escavar o solo geral dos balanços, a partir de planos previamente pensados, mas também de enxadadas tateantes.

#### E em Foucault quando problematiza as *artes de fazer* história:

A história tem por função mostrar que aquilo que é nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que se formaram as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes. Aquilo que a razão experimenta como sendo sua necessidade, ou aquilo que antes as diferentes formas de racionalidade dão como sendo necessária, podem ser historicizadas e mostradas as redes de contingência que as fizeram emergir.<sup>151</sup>

Considero importante acentuar que estas experiências ajudaram em questões importantes na cartografia desta tese como a definição do problema, o estabelecimento de um questionário; a constituição de um núcleo documental, bem como, os limites e possibilidades de deslocamentos nos modos de fazer e dizer a História da Educação Brasileira. Sendo assim, pontuo a importância destas pesquisas na tessitura desta tese em dois aspectos, conforme descritos seguir.

<sup>149</sup> SOUZA, F.L.M. *op. cit.*, 2008a.

<sup>150</sup> GONDRA, J.G. Historiografía de la educación en América Latina: balances y desafíos. In: *VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires: 2007, p. 2.

<sup>151</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2003.

Em primeiro lugar, a partir do conjunto de referenciais *usados* para produção das pesquisas encontrei elementos fundamentais para a compreensão da construção dos sentidos históricos e, conseqüentemente, da memória e da escrita da História da Educação, no Brasil do século XX. Elementos como: (a) a contingência das décadas de 1970 e 1980 que “apontavam a pequena participação da História da Educação no âmbito da pesquisa em educação”<sup>152</sup>; (b) um conjunto de textos apresentados nas reuniões do GT-HE/ANPEd, no início da década de 1990<sup>153</sup>, os quais constituem escritas que, via de regra, discutem a historicidade do campo, os limites e possibilidades das fontes historiográficas – com destaque para a discussão do próprio conceito de fonte – e a necessidade de permanente vigília na construção e reconstrução dos recortes temáticos e procedimentos operatórios; (c) o desafio à construção de uma História da Educação recusando tudo o que possa se apresentar sob a forma de uma alternativa simplista e autoritária; (d) o questionamento do estatuto conferido a determinados tipos de fontes e ao privilégio de certos objetos.

Em segundo lugar, abstraí que o conjunto dos textos publicados, a gama de procedimentos operatórios que indicam as condições de elaboração de cada pesquisa, os ritmos empreendidos na investigação, a base documental constituída, os trabalhos efetivamente realizados e a própria forma que se impôs a cada escrita mostram que estes textos-fontes não formam uma unidade generalizante e globalizante, antes possibilitam, para além da idéia de quadro nacional da produção, o reconhecimento das continuidades e descontinuidades na história intelectual no campo e a possibilidade de se perceber as singularidades destes espaços de publicação.

O segundo encontro se refere à *usinagem* de duas obras que são consideradas importantes referências bibliográficas da História da Educação Cearense: o livro ‘História do Ensino no Ceará’<sup>154</sup>, publicado por Plácido Aderaldo Castelo, no ano de 1970 e o livro ‘História da Educação no Ceará: sobre promessas,

---

<sup>152</sup> VIEIRA, C.E.; GONDRA, J.G. Mapas da produção em história da educação. In: GONDRA, J.G. (org.). *op. cit.*, 2005, p. 12.

<sup>153</sup> NUNES, C.; CARVALHO, M.M.C. de. Historiografia da educação e fontes; NUNES, C. Interrogando a avaliação dos trabalhos de história da educação: o inventário de uma prática; CATANI, D.B.; FARIA FILHO, L.M. de. Um lugar de produção e a produção de um lugar: história e historiografia da educação brasileira nos anos de 1980 a 1990; In: GONDRA, J.G. (org.). *op. cit.*, 2005.

<sup>154</sup> CASTELO, P.A. *História do ensino no Ceará*. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970. (Coleção Instituto do Ceará, Monografia nº. 22).

fatos e feitos<sup>155</sup>, escrito por Sofia Lerche Vieira e Isabel Sabino de Farias, no ano de 2002.

Esta *usinagem* constitui um outro fio estruturante na concepção de história que guia esta tese na medida em que representa o desejo de olhar de perto a historiografia da educação cearense a partir do afastamento dos balanços de produção, pois vejo que estes ao tempo em que são importantes como estratégia de aproximação – sobretudo para alguém cuja formação anterior se deu em outro campo do saber – devem ser vistos com reservas na medida em que forjam, sistematizam e regulam o ilimitado mundo da História da Educação.

Nesta aproximação abstraí que em agosto de 1970, Mozart Soriano Aderaldo, então vice-presidente do Instituto do Ceará<sup>156</sup>, escreveu nas primeiras linhas do texto de abertura do livro *História do Ensino no Ceará*, publicado por Plácido Aderaldo Castelo, naquele mesmo ano, vastos esclarecimentos sobre a obra. Na oportunidade, afirma que em fins de 1938, Thomaz Pompeu Sobrinho, apresentou aos seus pares do Instituto do Ceará o plano de uma exaustiva História do Ceará. Segundo Aderaldo, Pompeu Sobrinho foi movido não apenas pelo “prazer de dar pábulo farto à fome de saber, como em tôda gente em nós também inata, nem tão pouco esta outra inefável satisfação de nos sentirmos ligados ao que foi e ao que será”<sup>157</sup>. O autor afirma ainda que preocupava-o principalmente a convicção de que a compreensão necessária do mundo depende dos conhecimentos exatos, minuciosos, coordenados e sistemáticos das ações dos homens relacionados com os seus respectivos meios físico e social, através do tempo, e “êste conhecimento só nos pode ser ministrado pela história”<sup>158</sup>. Não uma História desarticulada que nada explica ou sugere, mas uma história verdadeiramente certa, cientificamente ordenada, uma história que, se não pode ser confundida com a sociologia, “nesta como em todas as grandes disciplinas do conhecimento humano atual, vá buscar auxílio eficaz e apoio sólido”<sup>159</sup>. Uma história cuja totalidade e coerência se estende por vinte e seis monografias que integram a

---

<sup>155</sup> VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.S. *op. cit.*, 2002.

<sup>156</sup> O Instituto do Ceará é uma instituição de estudos de caráter científico sobre diversos temas, em especial História, Geografia e Antropologia. Foi fundado em 1887, na cidade de Fortaleza e publica anualmente uma revista em formato de livro.

<sup>157</sup> CASTELO, P.A. *op. cit.*, 1970, p. 5.

<sup>158</sup> CASTELO, P.A. *op. cit.*, 1970, p. 5.

<sup>159</sup> CASTELO, P.A. *op. cit.*, 1970, p. 5.

Coleção Instituto do Ceará<sup>160</sup>.

Com igual convicção, afirmou no discurso de lançamento do livro junto ao Instituto que não seriam os homens dos grandes negócios os arautos de uma nova civilização, nem mesmo seriam os vultos do prosclênio político os verdadeiros construtores de uma civilização a um só tempo respeitadora da liberdade e garantidora da Ordem.

O mundo solidarístico com que sonhamos – democrático na sua essência, mas não comprometido com o formalismo jurídico que por vêzes concorre para a morte da própria Democracia; nem decorativamente, mas ‘vitalmente cristão’; não liberal, para que seja de fato garantidor da legítima liberdade – esse mundo há de ser construído não pelos homens do mundo e ainda menos por contestatários, falsamente pacíficos ou declaradamente violentos, mas pelos pensadores, pelos pesquisadores, pelos escritores encontráveis nos gabinetes de estudo e nas salas de aula.<sup>161</sup>

Naquele mesmo texto aponta Plácido Aderaldo Castelo, autor do livro como:

[...] sabedor dessas verdades surpreendentes, o eminente homem público, lidador desde os tempos acadêmicos e lutador ainda hoje, a braços que se encontra com os mais graves problemas do Estado, à frente do atual Govêrno, tão profícuo e realizador, não quis limitar suas atividades públicas às ingratas funções de Governador de Estado pobre, que a êle deve, malgrado os muitos obstáculos, 75% de todas as localidades cearenses eletrificadas; como igualmente dele recebeu a *humana e cristianíssima* obra de construção de mais uma penitenciária do país; e que ainda reencontrou sua destinação histórica com a recomposição dos caminhos para o Aracati e para o alto sertão, através de magníficas estradas Litorânea e do Algodão, que êle acaba de inaugurar. Eis que sabedor daquelas verdades ora recordadas, Plácido Aderaldo Castelo, antes de ser o político e o administrador é o intelectual que pacientemente pesquisa e idealisticamente, inclusive no campo da instrução e da educação. Ressalte-se que escreveu a História do Ensino no Ceará sendo um dos poucos que, em nossa terra, dela poderiam desincumbir satisfatoriamente.<sup>162</sup>

O livro de Castelo, tão aclamado por Aderaldo, acabou se constituindo numa importante referência acessada por aqueles que se propõem realizar estudos sobre a historiografia da educação cearense. Certamente por que, como nos alerta Bezerra<sup>163</sup>,

<sup>160</sup> As monografias receberam os seguintes títulos: História do Ceará; O quadro físico e sua evolução; A Pré-História; A Proto-História; História colonial; História sobre o regime monárquico; História sobre o regime republicano; História genealógica; História do povoamento; História toponímica; História da administração pública; História econômica; História eclesiástica; História militar I; História militar II; História sanitária; História das ciências e da cultura; História da literatura; História da literatura oral, folclore, uso e costumes; História das artes (belas – artes); História bibliográfica e do jornalismo; História da instrução e da educação pública e particular; História das secas; História do banditismo e do fanatismo; História financeira; A evolução filológica.

<sup>161</sup> ADERALDO, M.S. *Saudando o escritor Plácido Aderaldo Castelo*. Fortaleza: Revista do Instituto do Ceará, ano LXXXIV, 1970, p. 219-20. (grifos do autor).

<sup>162</sup> CASTELO, P.A. *op. cit.*, 1970, p. 221.

<sup>163</sup> BEZERRA, J. B. Sistematização de fontes do Fundo Instrução Pública do Ceará (1844 - 1889). In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação e seus sujeitos na História*. Goiânia: Anais eletrônicos [...], 2006, p. 1.

“a História da Educação do Ceará ainda é um universo pouco conhecido [pois], somente a partir de 1995 se inicia um processo mais sistemático de pesquisas na área, que têm resultado em teses e dissertações, bem como alguns relatórios de pesquisas”.

Certamente para minimizar o desconhecimento afirmado por Bezerra, em dezembro de 2002 o então Secretário da Educação Básica do Ceará – Jaime Cavalcante de Albuquerque Filho – apresentou o livro *História da Educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*<sup>164</sup> afirmando que quando em meados do mesmo ano avançaram algumas idéias para concretização de um memorial que reconstituísse “o precioso, porém, disperso acervo da educação cearense”<sup>165</sup>, tinha-se a clareza da necessidade de um roteiro que pudesse oferecer elementos à equipe de montagem, algo escrito que se metamorfoseasse em linguagem plástica, palpável. E, numa atitude muito aproximada de Aderaldo, constituiu Sofia Lerche Vieira como detentora do poder mágico das palavras. Nesse sentido, a escrita de Albuquerque Filho se aproxima muito da defesa de Aderaldo ao apontar que a história deve ser feita pelos “pensadores, pelos pesquisadores, pelos escritores encontráveis nos gabinetes de estudo e nas salas de aula”<sup>166</sup>.

“O livro de Sofia insere-se na perspectiva do Tempo da Memória do pensador Norberto Bobbio, naquela grave atitude de que a tarefa do intelectual é de agitar idéias e suscitar problemas, enquanto o de homem de ação é a de tomar decisões”<sup>167</sup>.

A reconstituição do ‘precioso, porém, disperso’ acervo da educação cearense já comparecia nos objetivos que guiaram a produção da história do ensino publicada em 1970, haja vista que o texto de Castelo integra uma coleção que objetivou apresentar em sua totalidade a História do Ceará também considerada dispersa e em riscos de se perder. É tanto que “para esse esforço convocou Pompeu Sobrinho os sócios do Instituto, lembrando ser necessário, primeiramente codificar todos os conhecimentos que andam por aí dispersos”<sup>168</sup>.

O livro de Vieira e Farias, de modo aproximado ao escrito por Castelo, apresenta significativo índice de apropriação tanto nas pesquisas sobre a historiografia da educação quanto nas propostas curriculares das disciplinas de História da

---

<sup>164</sup> VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.S. *op. cit.*, 2002.

<sup>165</sup> VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.S. *op. cit.*, 2002, p. viii.

<sup>166</sup> CASTELO, P.A. *op. cit.*, 1970, p. 219.

<sup>167</sup> VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.S. *op. cit.*, 2002, p. 8.

<sup>168</sup> CASTELO, P.A. *op. cit.*, 1970, p. 5.

Educação. Uma pista desta apropriação é a conexão que se pode estabelecer entre o mesmo e os quatro artigos que compõem o acervo de textos para discussão disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>169</sup>.

Trinta e dois anos se passaram entre o lançamento do texto de Castelo no Instituto do Ceará e a apresentação do livro de Vieira e Farias como marco da criação do Centro de Memória da Educação no Ceará, no entanto, as regras que presidem o fazer histórico em quase nada se distinguem. Os textos se aproximam, e muito, em questões essenciais na elaboração de sentidos e significados da história desejada. Castelo, por exemplo, publica a partir de uma Instituição capital para a história do Ceará e da educação na primeira metade do século XX: o Instituto do Ceará. Vieira e Farias escrevem para atender demanda da Secretaria da Educação Básica. Ambos estão focados na história regional e procuram edificar uma representação do governo que ajudam a construir e gerir na medida em que o primeiro estava à frente do governo do Estado na ocasião de publicação do livro e Vieira assumiu a Secretaria da Educação Básica do Ceará no ano subsequente à publicação.

Vieira e Farias e Castelo são leituras importantes para a constituição desta pesquisa. São *lugares* nos quais me demorei para entender que vontade de verdade guiaria esta tese. Detive-me nestes textos menos para saber das *promessas*, dos  *fatos* e dos  *feitos* da educação cearense do que para compreender as maneiras e as engrenagens ativadas para constituí-los como tal, pois, como nos aponta Certeau<sup>170</sup> este *desenterrar* dos procedimentos efetivos consiste único meio de torná-los precisos, na medida em que põem em cena os produtos, mas também as contingências que os têm produzido. Visibilidade que problematiza a ilusão daqueles que, no gesto de escavar ou tirar da sepultura, promovem apenas o inventário dos achados.

Os *recenseamentos* e *usinagens* tiveram por objetivo a realização das apostas teóricas que presidiram a pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilitaram conceber um caminho metodológico guiado pela concepção de história como um *outro possível*. Um modo de *fazer e dizer* marcado pelas contribuições do pensamento de Michel Foucault.

---

<sup>169</sup> Os artigos são: VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.S. *O guia de fontes em política educacional no Ceará*. 2006; VIEIRA, S.L. *Leis de reforma da educação do Ceará*. 2006; VIEIRA, S.L. *Ementário da legislação educacional do Ceará*. 2006; VIEIRA, S.L. *A educação nas Constituições do Ceará*. 2006. Disponíveis em: <<http://www.publicações.inep.gov.br>>. Acesso em: 3 jul. 2009.

<sup>170</sup> CERTEAU, M. De. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.



### 3.1 Michel Foucault na base da constituição de um caminho metodológico

Costuma-se produzir a inteligibilidade da produção teórica realizada por Foucault a partir de três eixos principais, cada um deles marcado pelas ênfases e especificidades com as quais o autor se pergunta sobre algumas temáticas fundamentais em torno das quais seus trabalhos foram construídos.

Segundo Veiga-Neto, em um texto cuja proposta é discutir as relações entre Foucault e a educação<sup>171</sup>. O primeiro eixo é caracterizado como *arqueológico* – o domínio do “sersaber” – e abrange livros como *História da loucura*<sup>172</sup>, *As palavras e as coisas*<sup>173</sup>, e *A arqueologia do saber*<sup>174</sup>. Neste eixo, a produção é marcada por perguntas sobre a formação dos saberes, discursos e verdades, especialmente do ponto de vista das regras internas que os regulam e de suas relações com a constituição histórica dos sujeitos. De acordo com Machado, a arqueologia tem por objetivo descrever conceitualmente a formação dos saberes, sejam eles científicos ou não, para estabelecer suas condições de existência, e não de validade, considerando a verdade como uma produção histórica cuja análise remete a suas regras de aparecimento, organização e transformação ao nível do saber<sup>175</sup>.

Foucault preocupa-se com as formas variáveis de sujeito produzidas historicamente e, nesse sentido, uma das ênfases típicas de suas análises arqueológicas será a de focar a tomada do sujeito como objeto de conhecimento ao longo da história. A centralidade das preocupações com o caráter contingente da forma humana será sempre atualizada e problematizada a partir de novos objetos históricos, ênfases e ferramentas analíticas ao longo de sua trajetória intelectual, movida pela permanente inquietação quanto às concepções essencialistas de sujeito, baseadas em constantes antropológicas que situam a existência humana a partir de atributos universais ou necessários. Assim, quando afirma “a morte do Homem”, em *As palavras e as coisas*, não está se referindo à morte de todo homem, mas sim, à

---

<sup>171</sup> VEIGA-NETO, A. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

<sup>172</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2005b.

<sup>173</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2002.

<sup>174</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2005a.

<sup>175</sup> MACHADO, R. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

morte do que é apresentado como necessário e universal pela tradição humanista nas várias áreas do conhecimento. Tais concepções estarão na base dos vários saberes, ideologias e práticas sociais historicamente constituídas na tradição cultural ocidental, que terão como efeitos reforçar os sistemas de subjugação humana e inibir experimentações, a partir da construção de um imaginário baseado em identidades estáveis, necessárias e padronizadas.

O segundo eixo é chamado de genealógico – o domínio do “ser-poder”<sup>176</sup> que abrange textos como *A ordem do discurso*<sup>177</sup>, Nietzsche, a genealogia e a história<sup>178</sup>, *Vigiar e punir*<sup>179</sup> e *História da sexualidade I: a vontade de saber*<sup>180</sup>. A dimensão genealógica é definida a partir da centralidade das perguntas em torno do poder: sua produtividade, as operações que o fazem circular de modo microfísico, suas relações com o cotidiano das instituições sociais, com os saberes e as verdades, seus efeitos em relação às individualidades e ao conjunto do corpo social. Ou seja, está imerso no objetivo de determinar o funcionamento do poder, mostrar as peças e a mecânica que o articula.

O terceiro é o chamado eixo da *ética* – o domínio do “ser-si”<sup>181</sup>, cujos escritos principais dizem respeito aos dois últimos volumes de *História da sexualidade*: *O uso dos prazeres* e *O cuidado de si*<sup>182</sup>. Neste eixo Foucault abstrai que o sujeito, que compartilha e produz o saber de seu tempo e que se relaciona com os outros mediante sistemas de forças, se constitui como sujeito ético por meio de relações consigo mesmo. Assim como o poder, que estava em segundo plano durante a arqueologia, passou ao primeiro plano na genealogia, também a ética, que se manteve como telão de fundo nas duas etapas anteriores, assume agora o papel de protagonista<sup>183</sup>. Sendo que, no domínio da ética, as perguntas centram-se nos modos históricos de subjetivação através dos quais os sujeitos estabelecem relações consigo mesmo, nas tecnologias do eu, nas práticas de si, na ética, entendida como sendo “a elaboração de uma forma de relação consigo que permite ao indivíduo

---

<sup>176</sup> VEIGA-NETO, A. *op. cit.*, 2005.

<sup>177</sup> FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

<sup>178</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1984.

<sup>179</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997.

<sup>180</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1999a.

<sup>181</sup> VEIGA-NETO, A. *op. cit.*, 2005.

<sup>182</sup> FOUCAULT, M. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998; FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1985.

<sup>183</sup> DÍAZ, E. *Michel Foucault: los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Almagesto, 1993, p. 39-40.

constituir-se como sujeito de uma conduta moral”<sup>184</sup>.

No entanto, sobre a inteligibilidade que se produz a partir destes três eixos, Gondra e Kohan apontam que:

[...] com relação a esse jogo de reconhecimento ou de classificação da produção foucaultiana, vale observar o comentário de Ewald (2004), que aceita a possibilidade de se distinguir diferentes momentos do pensamento de Foucault, desde que se entenda que cada momento contém, de certa maneira os demais, com certos princípios de transformação, formas específicas de problematização, que 'obedecem à lógica da 'experiência' marcada pelo grande tema do 'limite', do 'se desprender de si mesmo', do 'se tornar outro de que se é'. [...] Cada momento designa uma atualidade por meio de uma ação desviante, de acordo com uma série de atividades, segundo o funcionamento dos diferentes campos'<sup>185</sup>.

Para estes autores, “trata-se de colocar o sujeito na vertical de si e de considerar sua produção fora do ângulo obtuso da cronologia no esforço de identificar o igual ou o que seria completamente distinto”<sup>186</sup>.

Desse modo, o que esteve/está fundamentalmente em foco para construção desta pesquisa é menos operacionalizar o pensamento foucaultiano a partir de uma lógica de ordenamento do que construir uma alternativa de leitura à historiografia tradicional. Uma leitura produzida pela associação de aportes teóricos metodológicos cuja base é a genealogia e ética nos termos de Foucault.

### 3.1.1 Alternativa analítica: a genealogia

A genealogia foi tomada como alternativa analítica devido ao interesse no caráter repentino e imprevisível com que os acontecimentos contemporâneos surgem e se transformam, ou seja, a busca pela apreensão destes acontecimentos “que estão fora da lógica das evidências, da previsibilidade, da confirmação de intenções primeiras e da expressão de necessidades constantes que conduzam a humanidade evolutivamente rumo ao futuro”<sup>187</sup>. Para Foucault, é importante não pensar a história como um produto exclusivo de uma ou várias necessidades, como, por exemplo,

---

<sup>184</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1998, p. 219.

<sup>185</sup> GONDRA, J.; KOHAN, W. Foucault 80 anos. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 14.

<sup>186</sup> GONDRA, J.; KOHAN, W. *op. cit.*, 2006, p. 14.

<sup>187</sup> RATTO, A.L.S. *op. cit.*, 2004, p. 10.

seriam as de ordem econômica, demográfica ou política. A questão será a de debruçar-se sobre o jogo aberto que move a realidade, em que a observação das lutas e dos conflitos que se desenvolvem em meio a suas tendências ou estruturas organizacionais serão decisivos para as configurações que adquire a cada momento. Conforme Schmid<sup>188</sup>, “o trabalho histórico que Foucault realiza tem a ver com uma ‘história frágil e incerta’, dado que na trama de contingências surgem as formas das coisas que vão causar a impressão de profunda evidência”. A emergência busca respostas para a questão do como algo aparece ao longo do tempo, que forças entraram em disputa em sua instituição e a partir de que estas forças atuaram. Nesse sentido, “a genealogia restabelece os diversos sistemas de submissão”<sup>189</sup> o jogo de forças que possibilita o aparecimento de algo, em uma incessante combinação de confrontos e adequações em que as forças sobrevivem e buscam recolocar-se.

A genealogia está assente na centralidade do presente, o estudo da constituição histórica de determinado objeto a partir de questões problemáticas relacionadas à atualidade. Trata-se de um ponto de partida que refuta qualquer conotação de neutralidade nas relações entre o pesquisador e os objetos que elege para conhecer, colocando desde o início compromissos de ordem política e ética relacionados à experiência do que é insuportável na atualidade e do convite às nossas possibilidades de problematização e de criação de alternativas. “Em outras palavras, o estabelecimento do valor do estudo do passado não como um fim em si, mas como um meio de fornecer perspectivas sobre o presente que contribuam para a solução dos problemas peculiares ao nosso tempo”<sup>190</sup> e que, em vez de partir dos universais como grade de inteligibilidade obrigatória, parta das práticas concretas e, de certo modo, passe aos universais pelas grades dessas práticas.

Desse modo, para compreender as relações de poder que atuaram a partir dos interesses reformadores que comparecem a história da educação cearense na segunda metade do século XX – cujo sentido principal se voltou para a vontade de identificar, nomear, medir e transformar os sujeitos da educação a partir do desenvolvimento de saberes e técnicas destinadas a lhe estender ao máximo a rentabilidade, a docilidade e utilidade de suas forças – trabalhei a partir da fertilidade

---

<sup>188</sup> SCHMID, W. *En busca de un nuevo arte de vivir: la pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética en Foucault*. Valencia: Pre-Textos, 2002, p. 107.

<sup>189</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1984, p. 23.

<sup>190</sup> WHITE, H. *Trópicos de discurso*. São Paulo: Edusp, 2001, p. 53.

da discussão empreendida por Foucault, em torno dos conceitos de poder disciplinar, biopoder e governamentalidade.

Para Foucault, o poder não é algo que um indivíduo, um grupo ou uma classe social possuem em uma única direção, fixa e definida de uma vez por todas, a partir de certos atributos socialmente legitimados que lhes confirmam essa força. O poder é uma relação, exercida por múltiplas faces, em várias direções e lugares, sob diferentes e simultâneas formas. O que faz com que o poder seja mantido e aceito é que o mesmo não pesa apenas como uma força do não, na medida em que permeia relações, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerar o poder menos como uma instância negativa que tem por função reprimir do que como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social<sup>191</sup>.

Subentendem-se assim, duas importantes considerações a respeito da dinâmica de poder: não age apenas negativamente, por repressão e tão pouco é exercido unilateralmente, apenas a partir das grandes estruturas de dominação em direção aos indivíduos. No que se refere à primeira consideração há uma dissonância desta concepção de poder em relação às análises que desenvolvem uma leitura puramente repressiva e jurídica do mesmo, exercida apenas pela proibição, censura, recalque e exclusão. Foucault afirma ser o poder positivo e produtivo, pois, do contrário, não se sustentaria, seria frágil e insuportável em meio ao império exclusivo do “não”. A segunda questão representa uma concepção de poder que se diferencia das mais freqüentes análises marxistas. Foucault ressalta que a compreensão da dinâmica do poder e de seus efeitos de dominação não se esgota nas esferas dos aparelhos de Estado, convertidos comumente em principal alvo para a superação do caráter reprodutivo do sistema capitalista.

Ao abordar a questão das formas de governo, Foucault não fica restrito à noção clássica que o vincula às formas e estruturas políticas de administração dos Estados, embora, ressalte essa dimensão específica de governo:

Porque pretendem se ocupar da felicidade das sociedades, os governos se arrogam o direito de incluir na conta dos lucros e perdas a infelicidade dos homens provocada por suas decisões ou permitidas por suas negligências. Constitui um dever dessa cidadania internacional sempre fazer valer aos olhos e aos ouvidos dos governos a infelicidade dos homens pela qual não é verdade que não são responsáveis. A infelicidade dos homens nunca deve ser um resto mudo da política. Ela fundamenta um direito absoluto de se levantar e dirigir-se aos que detêm o poder. É preciso

---

<sup>191</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 7-8.

recusar a divisão de tarefas que com demasiada freqüência nos propõem: cabe aos indivíduos se indignar e falar; aos governos, pensar e agir. É verdade, os bons governos gostam da santa indignação dos governados, desde que continue sendo lírica. A vontade dos indivíduos deve se inscrever numa realidade cujo monopólio os governos quiseram reservar para si, monopólio que se deve arrancar pouco a pouco, todos os dias.<sup>192</sup>

Desse modo, Foucault amplia a discussão, ao identificar a importância de compreender as manifestações cotidianas viabilizadas pelas microrrelações de poder, não necessariamente moldadas pela ação do Estado:

Eu não estou querendo dizer que o aparelho de Estado não seja importante, mas me parece que, entre todas as condições que se deve reunir para não recomeçar a experiência soviética, para que o processo revolucionário não seja interrompido, uma das primeiras coisas a compreender é que o poder não está localizado no aparelho de Estado e que nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos aparelhos de Estado a um nível muito mais elementar, cotidiano, não forem modificados.<sup>193</sup>

O poder é microfísico, está no dia-a-dia das relações sociais, no âmbito das famílias, das fábricas, de escolas, prisões, hospitais, repartições públicas ou privadas, nas ruas, na televisão, nas relações que se estabelecem com o espaço, com o tempo, com as atividades realizadas. As relações de poder são imanentes às relações sociais, não lhes são exteriores ou superestruturais; movem os vários afrontamentos, disputas e distribuições que acabam por configurar e produzir as práticas sociais de certas maneiras e não de outras: produzem verdades, conhecimentos, identidades, funcionamentos, realidades.

Elas [as correlações de poder] não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a apreensão. Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede do poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar da grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. Mas sim resistências, no plural, que são casos únicos, em última instância: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder.<sup>194</sup>

Nesta discussão, outro aspecto importante diz respeito a conceber o saber e a verdade não como *um o outro* do poder. Tanto a herança epistemológica platônica,

<sup>192</sup> FOUCAULT, M. Citado por ERIBON, D. *Michel Foucault, uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 260.

<sup>193</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1984, p. 149-50.

<sup>194</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1999a, p. 91.

como a herança revolucionária contribuíram para a formação desse tipo de imaginário social. Nessas circunstâncias o conhecimento possuiria vocações libertadoras, progressistas, evolutivas: seja como ferramenta privilegiada de desvendamento, intervenção e melhoria da realidade, seja como ferramenta de denúncia sobre as injustiças e sobre a lógica histórica de dominação vigente sobre os povos. Os estudos genealógicos de Foucault, ao contrário, se esforçarão para apontar que não há exterioridade entre poder e saber, que as formas sob as quais as relações de poder disseminam-se pela sociedade são imanentes à produção de saberes.

[...] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de 'poder-saber' não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber de suas transformações históricas<sup>195</sup>.

Desse modo, desaparece qualquer noção apriorística, universal ou de unidade entre o sujeito, o conhecimento e a realidade. O próprio sujeito não está dado previamente, pois também é o fruto das relações de poder e de saber específicas que o configuram a cada momento.

[...] se quisermos saber o que é o conhecimento [...] apreendê-lo em sua raiz, em sua fabricação, devemos nos aproximar, não dos filósofos, mas dos políticos, devemos compreender quais são as relações de luta e de poder – na maneira como as coisas entre si, os homens entre si se odeiam, lutam, procuram dominar uns aos outros, querem exercer, uns sobre os outros, relações de poder – que compreendemos em que consiste o conhecimento<sup>196</sup>.

Em Foucault não uma teoria do poder, mas, sim, uma analítica do poder. Não se trata de definir o que é “o poder”, buscando sua constituição essencial, invariável ou necessário. O que interessa é a questão de como as relações de luta e de poder se estabelecem historicamente, em suas vinculações com os saberes, com as verdades, com as instituições ou com as práticas sociais vigentes em cada momento histórico focado.

As análises históricas de Foucault voltadas ao funcionamento das relações de poder, ou seja, os estudos que o levou a apontar dois amplos conjuntos de tecnologias políticas emergentes durante os séculos XVII e XVIII, ambas decisivas para o posterior

---

<sup>195</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 30.

<sup>196</sup> FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996, p. 23.

desenvolvimento da Modernidade no Ocidente: o poder disciplinar, voltado especialmente sobre os corpos individuais; e o biopoder, voltado sobre os corpos do ponto de vista da espécie, das massas, das populações.

Para Foucault o poder disciplinar desenvolveu-se especialmente a partir do século XVII, primeiro, agindo de maneira pontual em instituições isoladas, para então se alastrar gradativamente sobre o conjunto das relações sociais. Na sua obra é freqüente a referência a esse tipo de poder com a utilização do termo “disciplinas”, no plural, haja vista não se tratar somente de uma, mas de diferentes técnicas que passam a ser utilizadas em diferentes instituições sociais, particularmente concentradas em operações que têm por alvo principal o direcionamento da vida e do corpo, em especial do ponto de vista individual.

É no cruzamento de saberes e poderes, de investimentos que são de ordem política e econômica, concretizados através de técnicas voltadas sobre os corpos individuais, que se situa o amplo conjunto das fecundas metáforas utilizadas por Foucault ao analisar as disciplinas. O que é próprio das disciplinas é debruçar-se sobre os corpos individuais em uma perspectiva microscópica, detalhista, abordando-os nos detalhes, de modo extensivo, intermitente, cotidiano.<sup>197</sup>

Com relação ao biopoder, Foucault aponta que este surge mais especificamente a partir de meados do século XVIII, voltando-se em especial para o controle do corpo-espécie e para a gestão da vida das massas. Assim como o poder disciplinar, também age pela ordenação da multiplicidade, no entanto o fará a partir de técnicas de intervenção que pretendem a instituição da regularidade. Neste aspecto, o biopoder guarda intrínseca relação com as ferramentas produzidas a partir dos métodos quantitativos, tais como estatística, econometria, biometria, bioestatística, dentre outros.

Tomam impulso saberes e técnicas vinculadas à estatística, à medicina, ao serviço social, à administração pública ou privada, subsidiadas pela invenção de métodos de observação, medição ou de intervenção, todos voltados para problemas atrelados à administração das populações.<sup>198</sup>

Com o biopoder a população passa a constituir problema ao mesmo tempo político e científico, ou seja, uma população a ser mapeada, analisada, medida e, ao mesmo tempo, governada, regulada, administrada, visando, sobretudo, ao

---

<sup>197</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 30.

<sup>198</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1996, p. 23.



estabelecimento de mecanismos que tendam a promover o equilíbrio ou a compensação diante das várias flutuações que marcam suas dinâmicas globais.

Talvez essa seja a maneira mais legitimada de instituir normas: a que gira em torno dos procedimentos estatísticos, centrais para as políticas públicas nos diversos setores da sociedade. No entanto, é claro que as estatísticas também circulam no âmbito das disciplinas, ainda que não atreladas às noções de segurança social e de risco, típicas do funcionamento do biopoder.

Por outro lado, e para além das especificidades através das quais as normas são produzidas em termos de biopoder e das disciplinas, cabe assinalar sua coexistência, no âmbito das várias instituições. A norma, entendida como parâmetro que serve para medir a todos e a cada um, pode ser estabelecida por intermédio de diversas bases: por critérios, exemplos ou observação voltada para a regularidade em que os fenômenos acontecem na direção das estatísticas. E pode ser estabelecida a partir de diferentes instâncias sociais: por procedimentos mais ou menos rigorosamente científicos, por ordem de autoridades, pelo costume, tradição ou pelo consenso. A partir de uma infinidade de frentes, o normal é constituído como sinônimo de bem, do desejável, necessário, aceito ou saudável<sup>199</sup>. Desse modo, os mecanismos de produção do *corpo-espécie* dócil aliam-se aos mecanismos de produção do *corpo-população* no intuito de produzir *corpos úteis*. A coexistência do poder disciplinar e do biopoder e a articulação dos mesmos são a base para as práticas de governamentalidade.

O conceito de governamentalidade se refere a uma razão ou tática de racionalidade governamental – governo – que tem como a população como objeto e como saber relevante a Economia. O mecanismo básico de funcionamento dessa racionalidade se realiza pelo agenciamento de dispositivos de segurança nos quais tecnologias de dominação dos outros e de dominação do eu entram em contato e se relacionam. Técnicas estas efetivadas nos níveis macro e micro da sociedade e que procuram atingir as populações e a cada um dos indivíduos com objetivo de conseguir o máximo de resultados a partir da aplicação mínima de poder. Uma lógica de maximização das utilidades marginais<sup>200</sup> que depende de uma rede de

---

<sup>199</sup> RATIO, A.L.S. *op. cit.*, 2004, p. 56.

<sup>200</sup> Maximizar a utilidade significa obter o ponto limite onde as derivadas parciais de primeira ordem são nulas, ou seja, incrementos de insumos não representarão incrementos de produtos por que o máximo de retorno foi conseguido.

tecnologias de fabricação e sustentação de autogoverno.

Nesse sentido, o autogoverno representa a base do Estado Moderno na medida em que articula o *jogo da cidade*, e sua natureza totalizadora, com a natureza individualizante do *jogo do pastor*<sup>201</sup>.

O *jogo do pastor*, diz respeito ao jogo dos cuidados realizado por aquele que cuida do seu rebanho e de cada uma das ovelhas, individualmente. É um jogo que individualiza a partir do poder disciplinar que age diretamente sobre os corpos, sobre os tempos e os espaços na constituição de corpos úteis e dóceis, de corpos produtivos de corpos governáveis através da minúcia de saberes sobre eles.

No *jogo da cidade* o mecanismo do biopoder é fundamental. As técnicas de agrupamento possibilitam a inteligibilidade sobre o coletivo e não mais somente sobre o corpo-espécie. Os saberes da Economia, importantes, por exemplo, para alocação ótima dos recursos financeiros e das matérias-primas; da Estatística, necessários à mensuração do comportamento dos fenômenos; da Demografia, decisivos, entre outros objetivos, para mensuração e compreensão do movimento do corpo-espécie; das disciplinas da área Psi, associados aos conceitos de bem-estar e felicidade, possibilitam o entendimento dos fenômenos ligados à população a fim de estabelecer o controle e maximizar sua produtividade. O bom governo é aquele que governa economicamente procurando obter maiores resultados com mínimo esforço tanto no que se refere às questões monetárias e financeiras como também com relação ao tempo, aos afetos, ao prazer e a felicidade<sup>202</sup>.

Salienta-se que a combinação do *jogo do pastor* e do *jogo da cidade* institui novas práticas sociais, dando novas configurações às antigas instituições. Em outras palavras, o poder disciplinar se articula com o biopoder na constituição de biopolíticas, ou seja, políticas que a partir da constituição da população como um outro tipo de corpo, o corpo múltiplo, ativam programas e campanhas que visam a emergência de problemas que venham colocar em risco a segurança da população e do Estado.

---

<sup>201</sup> VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000, p. 185.

<sup>202</sup> VEIGA-NETO, A. *op. cit.*, 2000, p. 185.

### 3.1.2 Alternativa analítica: a ética

Para pensar os movimentos empreendidos pelos sujeitos, frente aos interesses reformadores que comparecem às questões da pesquisa, empreendi discussão a partir da ética nos termos de Foucault. “A ética do cuidado de si como prática de liberdade”<sup>203</sup>.

Para este autor é mediante o exercício das relações de poder que o exercício da liberdade acontece. A liberdade, nesse sentido, não é o outro do poder, lhe é inerente. “As relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades”<sup>204</sup>, ou seja, em relações de domínio absoluto não há *práticas de liberdade*, ou só há unilateralmente; e aqui, sim, são exteriores a quem “detém o poder”.

Quando definimos o exercício de poder como sendo um modo de ação sobre a ação dos outros, quando os caracterizamos pelo ‘governo’ dos homens uns pelos outros – no sentido mais amplo dessa palavra – estamos incluindo um elemento importante: o da liberdade. O poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’, e na medida em que são ‘livres’ – entenda-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm em sua frente um campo de possibilidade no qual várias condutas, várias reações e diversos modos de comportamentos podem ter lugar. Quando as determinações estão saturadas, não há relação de poder: a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está acorrentado (trata-se de uma relação física de constrangimento), mas quando, justamente, ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um face a face de poder e liberdade, com uma relação de exclusão entre eles [...] a relação de poder e insubmissão da liberdade não podem, portanto, ser separadas. O problema do poder não é o da ‘servidão voluntária’: no coração da relação de poder, provocando-a incessantemente, há a teimosia do querer e a intransitividade da liberdade.<sup>205</sup>

*Práticas de liberdade*, que tratam não de se ver livre do poder, mas da liberdade positiva, pública, isto é, a liberdade para constituir a própria existência segundo critérios estéticos. As relações de poder são pensadas *agonisticamente* e, portanto, também as práticas de liberdade o serão, onde as forças se encontram em confronto permanente e insolúvel, operando em um campo de possibilidades abertas, sobre sujeitos que são, em alguma medida, ativos e podem, a qualquer momento, fazer valer tanto seu apoio, quanto sua vontade e sua resistência ao poder<sup>206</sup>:

<sup>203</sup> ORTEGA, F. *Para uma política da amizade*: Arendt, Derrida, Foucault. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000, p. 28.

<sup>204</sup> FOUCAULT, M. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. In: *Michel Foucault: estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales, v. III. Barcelona: Paidós, 1999c, p. 413.

<sup>205</sup> FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 244.

<sup>206</sup> RATTO, A.L.S. *op. cit.*, 2004.

[...] Mais do que um ‘antagonismo’ essencial, seria melhor falar de um ‘agonismo’ — de uma relação que é, ao mesmo tempo, de incitação recíproca e de luta; trata-se, portanto, menos de uma oposição de termos que se bloqueiam mutuamente do que de uma provocação permanente.<sup>207</sup>

É nesse contexto que se pode entender a definição de ética dada por Foucault como “prática da liberdade, a prática reflexiva da liberdade”<sup>208</sup>. A ética, a autocondução dos sujeitos, implica constituir-se em meio ao exercício de relações de poder e ao exercício da liberdade. As práticas de liberdade, portanto, precisam se apoiar em reflexões voltadas para a atualidade em que ocorrem, o que significa partir tanto da permanente crítica às relações de poder e de domínio, quanto do diagnóstico dos problemas sobre os quais tais relações se voltam, no presente. Como afirma Schmid<sup>209</sup>, trata-se de uma *ética agonal*, em que a liberdade não remete a estados essenciais de equilíbrio, de harmonia, de consenso, de ausência de poder ou de reencontro com situações ideais, mas ao incessante confronto, à incitação e à provocação de forças, à condução cotidiana dos enfrentamentos exigidos. Por isso, a ética foucaultiana é, irremediavelmente, política e reflexiva.

Trata-se de problematizar as evidências, o que significa refletir sobre as condições que definem o presente, mas também sobre o que há de frágil nessas condições, abrindo possibilidades de mudanças. Trata-se de dirigir a crítica ao mundo, mas também a si mesmo, exercitando aquilo que pode conduzir os sujeitos a uma incessante e agonística reinvenção, tendo em vista o trabalho criativo cotidiano.<sup>210</sup>

### 3.2 Caminhos complementares

Às contribuições de Michel Foucault foram acrescentadas outras estratégias metodológicas, principalmente, com base nas indicações que compõem os “marcos conceituais” apresentados por Abreu Júnior<sup>211</sup>, como apontamentos para uma cultura material na escola e o conceito de “descrição densa” de Geertz<sup>212</sup>.

<sup>207</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1999c, p. 396.

<sup>208</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1999c, p. 396.

<sup>209</sup> SCHMID, W. *op. cit.*, 2002, p. 72-80.

<sup>210</sup> RATTO, A.L.S. *op. cit.*, 2004.

<sup>211</sup> ABREU Jr., L. de M. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. In: *Pro-posições*. São Paulo: Editora da Unicamp, v. 16, n.º 46, jan./abr. 2005, p. 146.

<sup>212</sup> GEERTZ, C. *op. cit.*, 1989.

Abreu Júnior propõe o delineamento de um quadro de referências que passa pelas contribuições de Carlo Ginzburg e promove desdobramentos que têm em conta “certa dose de ousadia, mas também já trazem o respaldo da grande aceitação como as obras de referência consagrada, mesmo que fora da historiografia<sup>213</sup>”.

O primeiro é o *paradigma indiciário*. Forjar uma atividade de pesquisa com base neste marco viabilizou uma percepção cuidadosa e detalhada do “universo do diminuto e do detalhe [...] que compõe a base da urdidura do contexto”<sup>214</sup> em que se deu o curso *Magister*. A micro-perspectiva funcionou como uma porta para “escapar da armadilha da ideologia e da ciência, ou seja, daquela forma de análise que vê em tudo e só vê a construção de estruturas globalizantes que desconsideram a leitura do que é pequeno e dos detalhes, ou os sujeitam a uma análise pré-concebida a partir de um modelo científico solidamente estruturado e fechado”. O segundo marco propõe uma *atitude de estranhamento* tal como apresentada no capítulo *Estranhamento: pré-história de um procedimento literário*, na obra *Olhos de madeira*. Nesta perspectiva de estranhamento me detive no interesse em constituir o sentido das práticas do *Magister* na sua cotidianidade. Estranhei o familiar no dizer de Gilberto Velho<sup>215</sup>, me aproximei e olhei aquilo que como a *carta roubada* estava ali, tão próximo que não se via e tão corriqueiro que suspeitava não reservar novidades. Uma *carta roubada* que remete ao terceiro marco. Um marco constituído a partir do conto *A carta roubada*, de Edgar Allan Poe, e a partir do qual o autor possibilitou o entendimento de que muitos detalhes referentes aos interesses da pesquisa poderiam ser constituídos a partir das falas, atitudes e materiais tão corriqueiros que por um tempo foram julgados como de menor importância. “É fácil perder de vista o que está bem ao nosso alcance e procurar um horizonte além deste, como se houvesse um outro caminho distante, cujo acesso é demorado e difícil”<sup>216</sup>. O quarto marco é uma acepção ao *efeito madalena* retirada de *No caminho de Swann*, primeiro tomo de *Em busca do tempo perdido*, obra de Marcel Proust, escrito de 1913. Esta possibilidade de encontrar memórias representativas da história em

---

<sup>213</sup> ABREU Jr., L. de M. *op. cit.*, 2005, p. 148.

<sup>214</sup> ABREU Jr., L. de M. *op. cit.*, 2005, p. 149.

<sup>215</sup> VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

<sup>216</sup> ABREU Jr., L. de M. *op. cit.*, 2005, p. 148.

pequenos objetos ou detalhes de cenas e situações que se repetiram inúmeras vezes abriu muitas portas constituindo assim, uma estratégia que perpassa a construção de toda a tese.

A pesquisa se valeu ainda, do conceito de “descrição densa”, de Geertz, o qual ajudou a pensar a produção da história do acontecimento *Magister* numa perspectiva de compatriota. Ou seja, descrevê-lo nos termos do vocabulário dos membros da comunidade e segundo a familiaridade com o significado e com o caráter da ação descrita. Ou seja, é possível empreender descrições enquanto interpretações do ponto de vista de um sujeito situado existencial e culturalmente as quais não constituirão compreensões de um espião ou de um pesquisador em situação de interpretação radical, isso porque o processo reflexivo que entra em jogo quando temos a consciência da interpretação obedece aos padrões metodológicos, que não são da ordem das relações onde o evento está situado, é a interpretação profissionalmente informada. Desse modo, longe da interpretação tecnicamente informada, busco constituir a escrita enquanto um sujeito-pesquisador que uma vez situada existencial e culturalmente naquele espaço-tempo disputou a sedimentação das escritas, instituiu verdades e desconstruiu outras tantas.

A partir das contribuições discutidas – mas também daquelas mais moleculares que atravessam a pesquisa de maneira menos visível e dizível – os recursos metodológicos se conjugam na composição do curso *Magister* para pensá-lo como na qual se molda as peças, mas também se liquidifica o ferro. Ou seja, aqui não se deseja explorar as causas, as bases e as estruturas de uma maneira que, finalmente, se pudesse apresentá-lo inteiro e pleno de sentido. Pelo contrário, procura-se o afastamento possível daquilo que o define previamente, que o classifica e lhe atribui sentido fixo, para fazê-lo funcionar em outro registro, instituí-lo de uma outra maneira e, desse modo, atribuir-lhe outros sentidos. Para tanto, abdicou-se de um método de investigação determinista, excessivamente racionalizador, para orientar-se por uma atitude que possibilitasse lidar como o imponderável sem deixar de lado a lógica e racionalidade inerentes a uma atividade de pesquisa.

Esta pesquisa se constitui, portanto, na contingência, na abordagem dos “conjuntos práticos”<sup>217</sup> e na composição de uma história do *outro* a partir da vertical de

---

<sup>217</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2005, p. 349.

si. Enfim, como nos lembra Ricoeur, é o mundo das experiências temporais no qual concorrem vários signos e símbolos e é, partindo dessa compreensão, que a explicação sobre os eventos começa a ser ordenada e elaborada em uma dimensão narrativa; situada, portanto, na ação, na densidade complexa da vivência humana em seus aspectos e riqueza.<sup>218</sup>

### 3.3 A instituição de lugares para a pesquisa

Como mencionado anteriormente, para compreender as lógicas disciplinares que pretenderam a produção de sujeitos para a educação cearense na segunda metade do século XX, bem como as “animações” produzidas a partir deste ideal reformador, foi tomado como singular o Programa de Formação Docente em Nível Superior *Magister*. Em outras palavras, o *Magister*, foi constituído como uma oficina para onde direcionei o olhar investigativo. Um olhar *de dentro e por dentro* que de maneira alguma pretende a neutralidade e o afastamento, um olhar que se define a partir das coisas da vida, coisas da política, coisas da academia, enfim.

A partir deste olhar, um primeiro “lugar” constituído foi a atenção à emergência do enunciado “governo das mudanças” como uma tipologia que corresponde ao período compreendido entre 1987 e 2007, para em seguida particularizar o *Magister* como estratégia pertencente ao ideal modernizador que preside as ações da administração pública cearense neste período. O *Magister* corresponde a uma política pública de formação de professores, desenvolvida numa parceria da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) com os municípios; as quatro universidades públicas cearenses de então – Universidade Regional do Cariri (URCA), Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE); o Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE), a Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado Ceará (SECITECE), a União Nacional de Dirigentes Municipais (UNDIME), a Associação dos Prefeitos do Ceará (APRECE), contando com financiamento do FUNDEF e do

---

<sup>218</sup> RICOEUR, *op.cit.*, p. 90.

Banco Mundial (BIRD). Este programa objetivava à capacitação em nível superior de professores para atuarem nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

As turmas das diferentes áreas de formação foram distribuídas entre a URCA, a UFC, a UVA e a UECE conforme detalhamento na segunda parte desta tese. Esta experiência de formação de professores representa uma política macrossocial pensada numa esfera distante da sala de aula e dos professores, ou seja, mais uma ação derivada dos discursos globais sobre educação.

A relação estabelecida entre a *qualidade do corpo docente* e a *qualidade da educação* é patente na proposta do Programa. O extrato do conteúdo dos referenciais norteadores reside em *formação em serviço, formação reflexiva, contextualização das práticas, interdisciplinaridade e uso de tecnologias*. Estes são os termos que aparecem como expressões fortes da proposta

Num esforço de homogeneização e simplificação pode-se dizer que, na URCA, este curso aconteceu no período de 2000 a 2004 numa parceria com Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/CE) – e objetivou a formação de quinhentos e sessenta professores da rede pública de ensino municipal e estadual. No entanto, vale ressaltar que este esforço de simplificação somente é possível por que nesta parte da tese o objetivo é apresentar os marcos balizadores da pesquisa. No entanto, no capítulo IV – “Construindo as referências do lugar” – apresento uma descrição do *Magister* e suas especificidades constitutivas.

A instituição de um lugar de fala a partir da definição de um modo de pensar a História e de um *lugar-oficina* de aporte das nossas questões, definido a partir da opção pelo *Magister*, foi acrescida da instituição de séries documentais que deram suporte a definição de uma grade de inteligibilidade para a pesquisa. Nesta ação particular foi dispendido um esforço no sentido de trabalhar a sistematização de alguns arquivos considerando o alerta que nos faz Marta Carvalho e Clarice Nunes quando apontam que:

A compreensão da trajetória da educação no nosso país fica muitas vezes comprometida não só pelo desconhecimento dos acervos existentes nos arquivos, mas também pela ausência de usos dos acervos organizados e disponíveis para a pesquisa e pela compreensão estereotipada do material arquivístico, usado como se fosse objeto acabado e probatório de determinadas posturas teóricas.<sup>219</sup>

---

<sup>219</sup> NUNES, C.; CARVALHO, M. *op. cit.* In: GONDRA, J.G. (org.). *op. cit.*, 2005, p. 35.



Diante disso, é importante marcar que as pastas e arquivos apresentados a seguir foram compostos a partir das demandas desta pesquisa. Isto por que ao procurar a Fundação de Desenvolvimento Tecnológico da URCA (FUNDETEC), instituição responsável pelos arquivos, encontrei uma massa de papéis depositada em uma sala fechada, insalubre e absolutamente desordenada. Afastando-me de um dizer eufêmico, posso afirmar que aquilo que muito recentemente foi denominada e reverenciada como *documentação do Magister*: folhas de freqüências, memoriais de formação, correspondências recebidas e emitidas, processos de exclusão de alunos e alunas, fichas de matrículas, documentação do vestibular, manuais de formação, fichas dos funcionários, relatórios de vários tipos, dentre muitos outros documentos, foi encontrada no lixo.

De certa forma encontrar monumentos aos quais recentemente se atribuiu tanta relevância, esquecidos num canto qualquer, expostos a toda sorte de descaminho e decomposição me anima à discussão que comparece ao mundo da pesquisa – e não somente no campo da história – em torno do estatuto conferido às fontes escritas e oficiais. Em outras palavras a situação em que encontrei “as escritas” do *Magister* me lembrou a discussão empreendida a partir da usinagem dos livros de Castelo<sup>220</sup> e Vieira e Farias – que integra o capítulo “a concepção de história como um *outro possível* – quando somos alertados da importância de reunir “o precioso, porém, disperso acervo da educação cearense”<sup>221</sup>. Isto por que por muito tempo considerei o acesso a essa documentação como uma etapa da pesquisa de baixa complexidade, na medida em que até meados de 2005 os arquivos se encontravam organizados, sistematizados e preservados. A experiência de encontrá-la em situação de absoluto abandono me aproxima de Bourdieu ao afirmar que “a história objetivada só se torna atuada e atuante se encontrar alguém que por ele se responsabilize”<sup>222</sup>, e de Certeau ao apontar que na composição dos monumentos da pesquisa “não se trata apenas de fazer falar [...] imensos setores adormecidos da documentação e dar voz a um silêncio, ou efetividade a um possível. Significa transformar alguma coisa que tinha sua posição e seu papel em alguma outra coisa que funciona diferentemente”<sup>223</sup>. Ou seja, esta experiência me

---

<sup>210</sup> CASTELO, P.A. *op. cit.*, 1970.

<sup>221</sup> VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.S. *op. cit.*, 2002, p. vii.

<sup>222</sup> BOURDIEU, P. *O poder do simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989, p. 89.

<sup>223</sup> CERTEAU, M. *op. cit.*, 2007, p. 83.

ajuda a pensar *na preciosidade do acervo e no controle da dispersão* mais como necessidade da vontade de verdade que preside nossa operação historiográfica, do que como indicativo do descaso – de quem quer que seja – em torno daquilo que tecemos – numa teia de sentidos e significados – e erguemos como monumentos de pesquisa.

Neste sentido, François Hartog, ao discutir a redefinição da memória e do patrimônio dentro do novo regime de historicidade que o Ocidente vive após a queda do muro de Berlim, em 1989, afirma:

Nesta nova configuração, o patrimônio se encontra ligado ao território e à memória, que operam um e outro como vetores da identidade: a palavra chave dos anos 80. Mas trata-se menos de uma identidade evidente e segura dela mesma do que de uma identidade que se confessa inquieta, arriscando-se de se apagar ou já amplamente esquecida, obliterada, reprimida: de uma identidade em busca dela mesma, a exumar o 'bricoler', e mesmo a inventar. Nesta acepção, o patrimônio define menos do que se possui, o que se tem e se circunscribe mais do que somos, sem sabê-lo, ou mesmo sem ter podido saber.<sup>224</sup>

Por outro lado, este encontro com a dispersão me estimulou a investir, ainda mais, numa ação de pesquisa que considere que:

Para a história cultural [...] nada é evidente em si mesmo. A evidência [...] não é uma empiria pura que está ali esperando para ser capturada pelo conceito adequado, algo que tem voz própria esperando que alguém faça a pergunta correta para se manifestar. A evidência é produto de uma certa vidência, é construção de uma forma de ver, de uma visibilidade e de uma dizibilidade social e historicamente localizada. [...] Nada é evidente antes de ser evidenciado, ressaltado por alguma forma de nomeação, conceituação ou relato. [...]. A realidade não é uma pura materialidade que carregaria em si mesma um sentido a ser revelado ou descoberto. [...] as evidências não são encontradas nos arquivos, são fabricadas pelos próprios procedimentos, aparatos e pressupostos teóricos e metodológicos do historiador. Somos nós que evidenciamos, colocamos em evidência dado evento ou conjunto de eventos [...].<sup>225</sup>

E que, de modo aproximado, opere a partir de pressupostos teóricos metodológicos, tais como: (a) a desierarquização das fontes, ou seja, nesta pesquisa não se confere estatutos hierárquicos de sentidos aos documentos, em outras palavras não se conferiu valoração diferenciada entre uma tese de doutorado, um livro, um relatório de uma aula. Todos os documentos foram tomados como discursos

<sup>224</sup> HARTOG, F. *op. cit.*, 2006, p. 266. Neste artigo o autor constitui um contexto de problematização a partir das relações entre memória e patrimônio de onde se pergunta se o regime de historicidade moderno, marcado pelo olhar tri-partido passado, presente e futuro, estaria cedendo lugar a um novo regime de historicidade centrado sobre o presente.

<sup>225</sup> ALBUQUERQUE Jr., D.M. *op. cit.*, 2006, p. 25-6.

produtores de realidade e, ao mesmo tempo, produzidos em determinadas condições históricas; (b) a problematização dos documentos como prova, ou seja, as fontes foram tomadas como material de expressão a ser trabalhado e despedaçado em sua inteireza de sentido; (c) a não heroicização dos sujeitos, pois os autores dos documentos utilizados – teses, ofícios, relatórios, artigos, nota fiscal, ficha catalográfica, memoriais – escolhidos para análise, ocupam este estatuto na medida em que se constituíram em produtores de signos, que deram textos e imagens ao tema que se discutiu.

### 3.4 A transformação dos documentos em acontecimentos

Michel de Certeau, em um texto que pode ser considerado “clássico” apresenta a impossibilidade de dissociar os procedimentos de separação, composição e reagrupamentos documentais da escrita da história. Desse modo, a constituição das séries e coleções remete a uma *operação historiográfica* a partir da qual se dá a transformação dos registros em acontecimentos. Em outras palavras:

Em história, tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira. Esta nova distribuição cultural é o primeiro trabalho. Na realidade [...] consiste em *produzir* tais documentos, pelo simples fato de recopiar, transcrever ou fotografar [...]. Este gesto consiste em ‘isolar’ um corpo, [...] em desfigurar as coisas para constituí-las como peças que preencham lacunas de um conjunto proposto *a priori* [...]. Longe de aceitar os ‘dados’, ele os constitui<sup>226</sup>.

Nesta operação é imprescindível nomear as séries e as estratégias acionadas nas suas composições. Assim, a partir, das discussões em torno da escrita de história, compus o que Certeau define como “*problemas tecnicamente tratáveis*”<sup>227</sup>, aos quais atribui sentidos e significados que possibilitaram a composição de séries a partir das quais teci o círculo hermenêutico de significação desta tese.

A seguir apresento cada série e suas especificidades tomando como chave de entrada o primeiro objetivo que suscitou sua constituição, no entanto, recordando

---

<sup>226</sup> CERTEAU, M. *op. cit.*, 2007, p. 86.

<sup>227</sup> CERTEAU, M. *op. cit.*, 2007, p. 86.

João Cabral de Melo Neto sobre a importância de construir no aberto, a tessitura das análises se deu por vezes pela mistura, por vezes pela aglutinação destes monumentos que a seguir se mostram compartimentalizados.

### Discurso acadêmico

O *discurso acadêmico* foi instituído a partir das teses e dissertações defendidas nas universidades públicas brasileiras no período de 1987 a 2007. A opção pela delimitação a partir do critério *universidade pública* surgiu da possibilidade de acessar este acervo através do banco digital de teses e dissertações da CAPES. Como primeiro procedimento do recorte, fiz a busca generalizada a partir das palavras chaves “coronelismo” e “governo das mudanças” para, em seguida, selecionar os trabalhos que discutem especificamente estes enunciados relacionados ao Estado do Ceará. O procedimento seguinte compreendeu a identificação das produções mais referenciadas nos textos mapeados a partir da CAPES. Neste direcionamento foram incluídos no que considere discurso acadêmico os textos publicados em livros, revistas e anais de eventos.

O objetivo principal que suscitou a constituição de um lugar de fala a partir da produção acadêmica foi o desejo de identificar de que maneira a academia diz as questões da pesquisa, ou seja, apreender as estratégias discursivas ativadas neste espaço-tempo como produção de vizi-dizibilidades sobre o Ceará no que se refere ao enunciado do “governo das mudanças”. Menos do que referencial teórico para a escrita da história essas teses e dissertações foram quebradas na sua inteireza de sentidos num esforço deliberado de expor os regimes de verdade acionados pelos seus autores e autoras a partir dos seus lugares e possibilidades de fala.

Sendo assim, uma primeira operação na busca de outras estratégias discursivas foi constituir o discurso acadêmico menos como lugar de verdade do que como espaço de consagração – pela aceitação ou pela negação – do ideal de modernidade que possibilitou o Programa *Magister*. Desse modo teses, dissertações, livros e artigos foram constituídos por compreender que tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Ou seja, o discurso ultrapassa a simples referência das coisas, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido

como um fenômeno de mera expressão de algo. O mesmo apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. É a esse *mais* que precisa ser descrito e apanhado a partir do próprio discurso, até porque as regras de formação dos conceitos, segundo Foucault, não residem na mentalidade nem na consciência dos indivíduos; pelo contrário, elas estão no próprio discurso e se impõem a todos aqueles que falam ou tentam falar dentro de um determinado campo discursivo.<sup>228</sup>

O teórico Ernesto Laclau explicita muito bem esse conceito de discurso, pelo qual os atos de linguagem constituem uma trama que ultrapassa o meramente lingüístico. Para ele, o discurso seria uma instância limítrofe com o social. Porque cada ato social tem um significado, e é constituído na forma de seqüências discursivas que articulam elementos lingüísticos e extralingüísticos<sup>229</sup>. Foucault e Laclau nos ajudam a pensar que a ação do Estado no Ceará nos período de 1987 a 2007 – o dito “governo das mudanças” – desencadeou a emergência de novos objetos, novos conceitos, novos temas, figuras e imagens que permitem ver e dizer de forma diferenciada da forma como se via e dizia a educação naquele Estado e que os ditos e escritos da academia não constituem espaços de isenção dos interesses reformadores, na medida em que também integram esse palco de forças e relações.

#### Dados acadêmicos do Programa Magister da URCA

Nomeei como dados acadêmicos do *Magister* os documentos produzidos ao longo da execução do programa e que se referiam especificamente às individualidades. Assim, folhas de freqüência das aulas, dos encontros com os professores orientadores, dos encontros de reposição das aulas; das atividades de recuperação dos conteúdos que atestavam a formação em serviço, dos seminários, das oficinas pedagógicas, das atividades de recuperação dos módulos, foram tomados como registros que pretendiam cartografar individualidades. Isto por que trabalhei com a hipótese que estes documentos procuram dar conta das individualidades do saber, a partir do corte em disciplinas manifesto no registro dos conteúdos; do tempo, a partir do corte em número de aulas e do registro da carga

---

<sup>228</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2005a, p. 70.

<sup>229</sup> LACLAU, E. A política e os limites da modernidade. In: HOLLANDA, H.B. (org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 137.

horária; e dos sujeitos a partir do registro de presenças e ausências.

Um outro suporte da pesquisa foram as fichas de identificação dos alunos, fichas de inscrição no vestibular, fichas semestrais de matrículas, ficha de lotação dentro das escolas a partir das quais se dava a formação em serviço e catálogo de emissão de certificados. Tomei estes lugares para pensar sobre estes registros como possibilidades de monitoramento dos sujeitos e da disciplina a que se procurou submetê-los.

Ainda no rol desta documentação, trabalhei a partir da usinagem de três processos de exclusão de professores que integraram o Programa. Parte destes processos é formada pela documentação compilada pela universidade num esforço de constituir, a partir de documentos como as folhas de frequência – com o registro das ausências – e os “laudos” emitidos pelos professores orientadores, a impossibilidade do sujeito ser habilitado. A outra parte é composta por toda a documentação gerada a partir do momento em que estes sujeitos recorreram à justiça comum na busca da garantia de sua permanência no *Magister* e consequente obtenção do certificado de habilitação. Este material acabou dando um suporte transversal a praticamente todas as discussões e análises empreendidas nesta pesquisa, haja vista que integra um *corpus* documental compreendido como rico nas especificidades que se referem à concepção e execução do programa *Magister*. Por outro lado, o vejo como campo de possibilidade de muitas outras questões que se possam formular acerca dos processos de formação de sujeitos, dos cotidianos escolares, das regras que presidem a construção de saberes, enfim.

### Relatórios

Ao longo do curso foram produzidos relatórios de várias naturezas: relatórios financeiros, relatórios técnicos, relatórios pedagógicos. Para dar conta do interesse de pesquisa trabalhei com um conjunto de relatórios apresentados pela universidade à SEDUC-CE durante o curso. Constituí estes relatos institucionais como série que me possibilitasse pensar as lógicas e apropriações presentes nas relações da universidade com outras instâncias de saber-poder que possibilitaram o curso.

### Pasta de correspondência

Compus esta pasta a partir dos ofícios, memorandos e demais correspondências trocadas entre diferentes sujeitos tais como alunos, professores e

outros destinatários e remetentes que a “olho nu” não guardariam relações entre si. Tal esforço tinha como objetivo compreender as ramificações do *Magister* em lugares inimagináveis, ou seja, que rompem com lugares plenamente instituídos e, portanto, justificadamente, previstos, registrados em determinados circuitos de saber. Tal medida/procedimento pretendeu, dentre outros elementos, surpreender o efeito de legitimação instaurado pela documentação produzida na esfera própria do Programa.

#### *Banco de memoriais de formação do Programa Magister URCA*

O projeto previa que a formação se daria pela obtenção dos créditos de formação, ou seja, cumprimento de um conjunto de disciplinas; a prática pedagógica e a produção de um memorial de formação docente. Estes elementos se completariam, na medida em que este último deveria ser construído a partir das experiências vivenciadas, do conhecimento adquirido ao longo da formação trabalhada nas disciplinas e no efetivo exercício em sala de aula ou em momentos e espaços de igual natureza.

Compus a série dos memoriais, especificamente para a construção de uma discussão em torno das adesões, invenções e subversões empreendidas pelos sujeitos. Este procedimento compreendeu uma tentativa de aproximação dos homens e mulheres que viveram aquele espaço-tempo e procurou abstrair uma rede de significação a partir das escritas daqueles textos. A instituição deste lugar de fala, no entanto, acabou por suscitar um outro nível de problematização na medida em que estes textos são escritas do possível, ou seja, são dizeres sobre experiências pessoais conformados em um campo de possibilidade que se define a partir de constrangimentos e partilhas presentes, por exemplo, na tradução para o texto escrito, na negociação dos sentidos com o professor orientador que acompanhou o processo de formação do sujeito e da produção do texto, na obrigatoriedade de formatação científica de acordo com as normas vigentes nos campos e na limitação de uma escrita regulamentada pelo documento ‘diretrizes para qualificação do memorial de formação, encaminhado pela coordenação.

#### *Banco de dados estatísticos*

Em outubro de 2000, início do curso, a SEDUC/CE encaminhou à coordenação do curso um questionário abordando características dos participantes

divididas em três blocos: identificação, trajetória de formação e carreira docente. A tabulação deste questionário resultou em um relatório estatístico o qual ativei como uma série que me possibilitasse pensar a cartografia dos sujeitos necessária a ativação das lógicas que presidiram a formação, ou seja, a transformação das professoras e professores em objeto de poder.



**PARTE II**  
**OFICINA DE PRODUÇÃO DE/DOS *SUJEITOS OUTROS*:**  
**PRESSUPOSTOS, VALORES, MECANISMOS E EFEITOS**

## CAPÍTULO IV

### CONSTRUINDO AS REFERÊNCIAS DO LUGAR

Este capítulo tem como objetivo informar as linhas básicas de constituição do *Magister* como meio de fornecer os elementos à construção das cenas consideradas necessárias à compreensão. Sua tessitura é apoiada, em grande medida, nas prescrições do curso e no banco de dados estatísticos referido no capítulo anterior.

#### 4.1 Um roteiro das prescrições

O Programa de Formação Docente em Nível Superior – *Magister* objetivou a formação de professores da rede pública de ensino estadual e municipal, do Estado do Ceará, nos anos de 2000 a 2004. Foi desenvolvido durante três anos e meio e trabalhou as dimensões técnicas e didáticas dos processos de ensino e de aprendizagem, tendo como princípio essencial da formação docente a reflexão sobre a prática<sup>230</sup>.

Para desenvolvê-lo, em maio de 1999, a SEDUC estabeleceu parceria com as universidades públicas cearenses – URCA, UECE, UVA e UFC. Essas instituições participaram do processo de discussão e elaboração do Curso como um programa destinado à formação docente em serviço dos professores inabilitados nos termos da nova norma instituída a partir da LDB nº 9.394 de 1996.

A Universidade Regional do Cariri (URCA), no cumprimento do seu objetivo precípua de contribuir para o desenvolvimento da região, firmou convênio com a Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC) e com a Prefeitura Municipal de Barbalha para formação de docentes em nível superior. O Curso *Magister* forma professores em exercício para atuarem nas escolas de educação básica – ensino fundamental e médio – e segue uma proposta de formação orientada pelo princípio da ação-reflexão-ação numa perspectiva crítica e cidadã.<sup>231</sup>

---

<sup>230</sup> CEARÁ/SEDUC. *op. cit.*, 2008.

<sup>231</sup> URCA. Programa de formação docente em nível superior – *Magister. Relatório de atividades pedagógicas do VI Semestre*. Crato, mar. 2003, p. 45.

Conforme se pode visualizar no Gráfico 01, os professores alvo da biopolítica do *Magister* na URCA tinham, no ano de 1999, em média mais de quinze anos de exercício docente em salas de aula de educação básica.

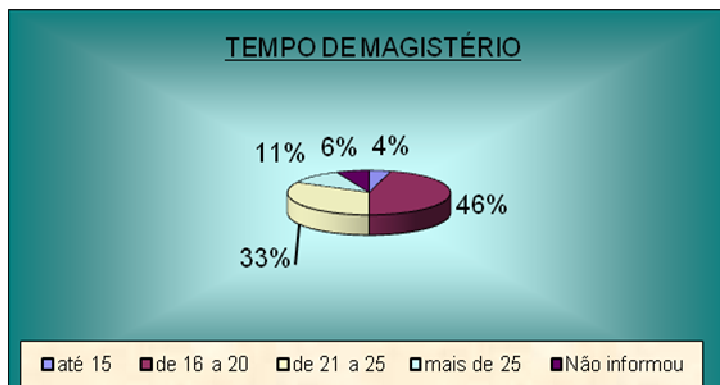


Gráfico 01 – Tempo de exercício docente da educação básica dos professores do *Magister/URCA*, 1999.  
Fonte: Banco de dados estatísticos do *Magister/URCA*.

Nos termos da nova regulamentação, mesmo com este tempo efetivo de serviço; com a participação em diversos cursos de capacitação, conforme apresentado no Gráfico 02; com a diversidade de modalidades de ensino, representada no Gráfico 03, os professores permaneciam inabilitados na medida em que a habilitação compreendia, exclusivamente, a comprovação da formação em nível de educação superior.

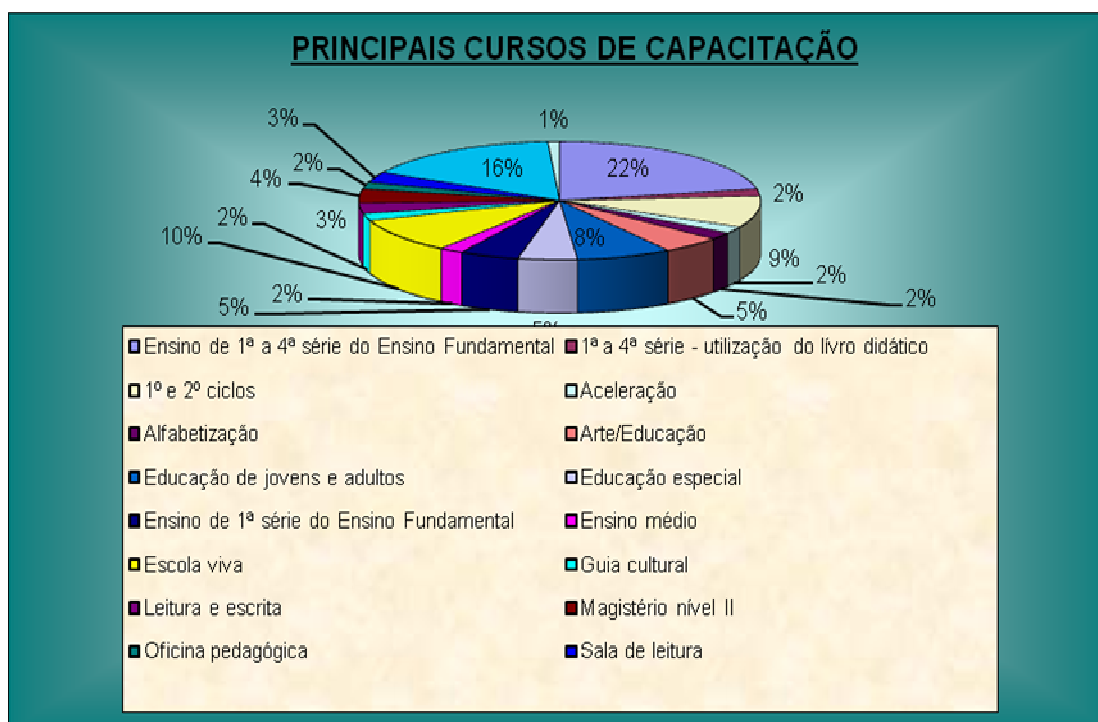


Gráfico 02 – Principais cursos de capacitação realizados pelos professores do *Magister/URCA*, 1999.  
Fonte: Banco de dados estatísticos do *Magister/URCA*.

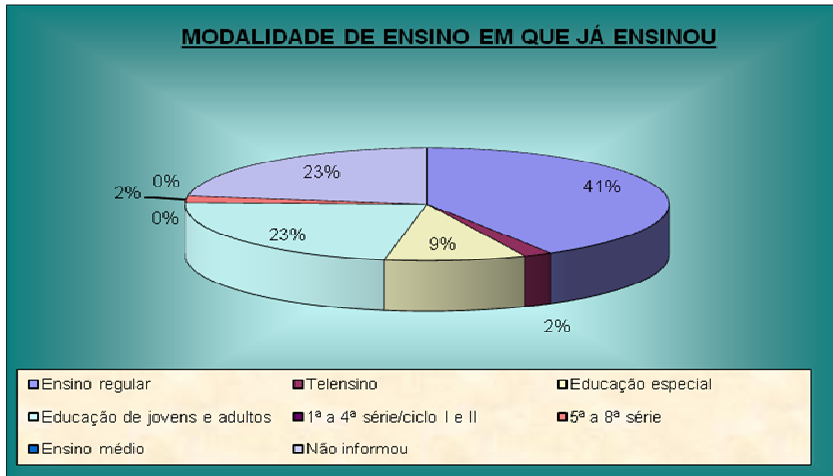


Gráfico 03 – Modalidades de ensino em que os professores do *Magister/URCA* atuaram ao longo da atividade docente, 1999.

Fonte: Banco de dados estatísticos do *Magister/URCA*.

De modo aproximado à questão da incompletude da formação em cursos de capacitação, o tempo efetivo de serviço na educação básica não contribuía para a habilitação é tanto que nos trabalhos acadêmicos que discutem especificamente o *Magister – Ceará*, tais como as dissertações “Políticas de formação de professores pós-LDB: o Programa *Magister – Ceará* na visão de seus gestores”<sup>232</sup> e “Avaliação e saberes docentes: o que pensam e o que fazem os professores formadores do Programa *Magister* da Universidade Estadual do Ceará”<sup>233</sup>, os professores são referidos como *leigos*.

São muitas as políticas empenhadas na redução do número de professores leigos em atividade no país. Eclodem iniciativas de qualificação de professores que, visando à superação dos tradicionais modelos de licenciatura, e considerando a elevada quantidade de professores leigos em atividade, são oferecidas em variados formatos, como educação a distância e formação em serviço.<sup>234</sup>

De acordo com os diversos relatórios que integram a documentação da SEDUC<sup>235</sup>, nas propostas iniciais seriam contemplados somente os professores da

<sup>232</sup> FERREIRA, A.E. *Políticas de formação de professores pós-LDB: o programa Magister-Ceará na visão de seus gestores*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC, 2004. (Dissertação de Mestrado).

<sup>233</sup> SILVA, H.G. *Avaliação e saberes docentes: o que pensam e o que fazem os professores formadores do Programa Magister da Universidade Estadual do Ceará*. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFC, 2006 (Dissertação de Mestrado)

<sup>234</sup> FERREIRA, A.E. *op. cit.*, 2004, p. 15.

<sup>235</sup> UFC. *Relatório técnico-pedagógico: alusivo aos dois anos de implantação do Programa de Formação, em nível superior, de professores de nível médio em serviço, para a 5ª à 8ª séries do ensino fundamental e para ensino médio – Magister/UFC*. Fortaleza: 2002; UFC. *Relatório técnico-pedagógico – Magister/UFC*. Fortaleza: Primeiro período letivo, abr. 2001; UECE. *Relatório de atividades*. Área: Linguagens e Códigos. Fortaleza, 2001; UVA. *Relatório de atividades: módulos I – XIII*. Sobral: 2004.

rede estadual. O ingresso dos professores da rede municipal de ensino se deu para atender solicitação de diversos municípios. Na URCA a população foi constituída, predominantemente, de professores da rede estadual (Gráfico 04).

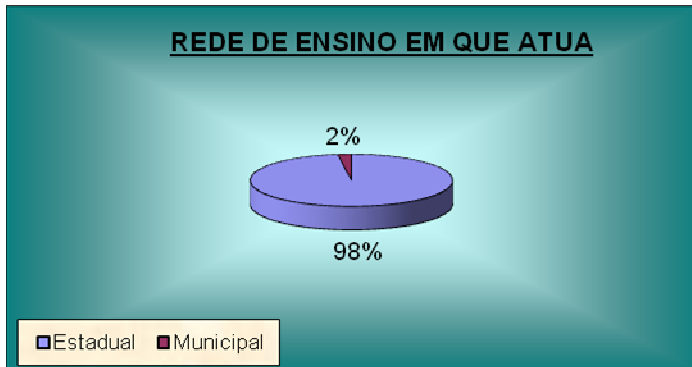


Gráfico 04 – Distribuição dos professores do *Magister/URCA* de acordo com a rede de ensino em que atuam, 1999.

Fonte: Banco de dados estatísticos do Magistr/URCA.

De acordo com o documento encaminhado pela URCA ao Conselho Estadual de Educação, com o intuito de obter o reconhecimento do Curso, para efetivação do programa foram instituídas duas comissões e um fórum de discussão permanente: uma comissão pedagógica, responsável por a elaboração dos fundamentos teóricos e metodológicos; a integralização curricular das propostas pedagógicas de cada instituição participante do programa; a garantia da manutenção dos pressupostos comuns; a definição dos referenciais norteadores das propostas; e a definição do perfil dos professores a serem formados; uma comissão interinstitucional de articulação, responsável pelas decisões jurídico-administrativas, financeiras e políticas, de forma que as propostas pudessem ser viabilizadas; um fórum de formação docente, constituído por todas as instituições envolvidas e as vinte e uma Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE) da SEDUC, no qual as decisões fossem respaldadas pelos diversos segmentos da sociedade civil.<sup>236</sup>

O formato das comissões e do fórum previa a representação das quatro universidades, da SEDUC, da Associação dos Professores dos Estabelecimentos de Ensino Oficial do Estado do Ceará (APEOC), do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará (SINDIUTE), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDIME) e do Conselho de Educação do Ceará (CEC).

<sup>236</sup> URCA. *Reconhecimento dos cursos do programa Magister*. Crato: 2005.

De acordo com o Relatório da avaliação encaminhada pela SEDUC, no ano de 2008: (a) o *Magister* da UECE foi criado pela Resolução 2249, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), de 05 de junho de 2000 compreendendo os projetos dos cursos de formação docente em nível superior, com as seguintes denominações: Linguagens e Códigos e suas tecnologias; Ciências e Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; (c) O *Magister* – UVA foi criado por três resoluções: 8-A/00 de março de 2000, com os cursos de Licenciatura em Ciências Humanas com habilitações em História e Filosofia, e Licenciatura em Ciências Humanas com habilitações em Ciências Religiosas, Geografia e Sociologia; 8-B/00, de março de 2000, com os cursos Linguagem e Códigos com habilitações em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, e Linguagens e Códigos com habilitações em Educação Física e Arte-Educação;. 8-C/00, também de março de 2000, com os cursos Ciências Naturais e Matemática, com habilitações em Química e Biologia, e Ciências Naturais com habilitações em Matemática e Física; (c) *Magister* – UFC foi aprovado internamente pela resolução 03/ do Conselho Universitário (CONSUNI) de maio de 2000 compreendendo os cursos de Linguagens e Códigos com duas habilitações: Língua Portuguesa/Língua Estrangeira e Arte e Educação/Educação Física; Ciências Humanas com duas habilitações: História/Ciências Sociais e Geografia/Ciências Sociais; Ciências Naturais e Matemática com duas habilitações: Matemática/Física e Química/Biologia.

O *Magister* da URCA foi criado pelo Provimento 11/2000, de maio de 2000, com os cursos por área de habilitação, conforme apresentado no Quadro 01:

UNIVERSIDADE	HABILITAÇÕES					
URCA	Linguagens e Códigos		Ciências da Natureza e Matemática		Ciências Humanas	
	Língua Portuguesa e Língua Estrangeira	Educação Física e Arte Educação	Biologia e Química	Matemática e Física	História e Antropologia	Geografia e Meio Ambiente

Quadro 01 – Distribuição dos cursos do *Magister*/URCA, por áreas de habilitação.

Fonte: Programa *Magister*/URCA.

Os professores do *Magister* URCA foram distribuídos em três pólos de formação, conforme apresentado no Quadro 02.

POLO	TURMAS/ÁREAS	Nº. de PROFESSORES
Juazeiro do Norte	0.48 (Ciências Humanas) 0.49 (Ciências Humanas) 0.50 (Linguagens e Códigos) 0.51 (Linguagens e Códigos)	130
Crato	0.44 (Ciências da Natureza e Matemática) 0.45 (Ciências Humanas) 0.46 (Linguagens e Códigos)	117
Brejo Santo	0.47 (Ciências Humanas)	31

Quadro 02 – Distribuição dos professores de *Magister*/URCA por turma, área e pólo de formação, 1999.  
Fonte: Dados da pesquisa.

A inserção do *Magister* na estrutura administrativa de cada universidade se deu pela celebração de contratos de prestação de serviços. Na URCA através do contrato 041/2002, firmado com a Fundação de Desenvolvimento Tecnológico do Cariri (FUNDETEC); na UFC através do contrato 039/2002, firmado com a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC); na UECE a partir de contrato 040/2002, firmado com o Instituto de Estudos, Pesquisas e Projetos (IEPRO) e na UVA a partir do contrato 042/2002, firmado com o Instituto de Estudos e Pesquisas do Vale do Acaraú (IVA).

As propostas de formação foram organizadas de acordo com as linhas norteadoras traçadas pela SEDUC, que indicavam:

[...] uma formação que contemple uma parte de educação geral, uma organizada por área de conhecimento, tendo em vista a formação de profissionais para as séries finais do ensino fundamental e, por fim, uma parte voltada para a habilitação específica em disciplinas e/ou disciplinas afins, direcionando para o ensino médio. O estágio deve perpassar toda a duração do processo de formação através de uma prática reflexiva<sup>237</sup>.

Com base nessas linhas norteadoras, foi estabelecido o perfil do professor a ser formado no *Magister* como suporte à organização dos cursos. Os profissionais deveriam ser preparados, entre outros aspectos, para:

Compreender a cidadania como participação social e política, adotando no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; compreender a realidade sócio-política do município e do Estado; assumir atitude de auto-crítica em

<sup>237</sup> CEARÁ/SEDUC. *op. cit.*, 2008, p. 16.

relação ao seu desempenho como profissional – cidadão; evidenciar a compreensão da escola enquanto instituição social; evidenciar atitude de aceitação das diferenças sem qualquer forma de preconceito respeitando as identidades culturais de cada comunidade e, conseqüentemente, dos que nela habitam; dominar os conteúdos das áreas de ensino onde atuam; dominar conhecimentos necessários a uma ação pedagógica com vista a criar situações de ensino-aprendizagem.<sup>238</sup>

Na UFC o tempo de 3.600 horas aulas, estabelecido como carga horária comum a todos os projetos, foi distribuído numa estrutura curricular que compreendeu: (a) um núcleo de conteúdos didático-pedagógicos formado por disciplinas, seminários e oficinas que tratam das fundamentações filosóficas e teórico-metodológicas, relativas ao ensino/aprendizagem em todas as licenciaturas; (b) um núcleo de conteúdos específicos composto de disciplinas, seminários e oficinas de fundamentação teórico-metodológicas e de caráter analítico, relativos aos conteúdos da área específica; (c) um núcleo de conteúdos complementares formado por disciplinas, seminários e oficinas que constituem o repertório de cultura geral, necessários à formação do professor no seu campo do saber; (d) um núcleo de experiências e práticas profissionais que correspondeu às diferentes formas de acompanhamento da prática profissional do professor em qualificação, e os mecanismos de integralização de créditos – práticas de ensino e práticas administrativas<sup>239</sup>.

Na UECE a proposta aponta para as seguintes partes: (a) um seminário introdutório que discutiu aspectos organizacionais, filosóficos e metodológicos dos cursos; (b) um núcleo instrumental composto das disciplinas português, inglês e matemática; (c) um núcleo pedagógico formado por disciplinas e seminários temáticos para atender às especificações das áreas de ensino e pela Ação Docente Supervisionada<sup>240</sup>; (d) um núcleo básico formado por seminários, disciplinas e oficinas de conteúdos básicos para a compreensão da área; (e) um núcleo de aprofundamento composto por disciplinas, seminários e oficinas de acordo com as especificidades de cada área.<sup>241</sup>

Na UVA a proposta é formada por duas partes. Uma denominada “formação pedagógica” definida como base comum de todas as áreas específicas, envolvendo disciplinas pedagógicas, Ação Docente Orientada, mediação, seminários temáticos.

<sup>238</sup> CEARÁ/SEDUC. *op. cit.*, 2008, p. 18.

<sup>239</sup> CEARÁ/SEDUC. *op. cit.*, 2008, p. 18.

<sup>240</sup> A Ação Docente Supervisionada (ADS) consistia na visita mensal do professor orientador a cada professor-aluno e na realização de dois encontros mensais de mediação.

<sup>241</sup> UECE. *Relatório administrativo-pedagógico*. Fortaleza: 2001.



Outra nomeada “formação específica” e que envolveu disciplinas da área de formação e disciplinas afins.

Na URCA o tempo de 3.600 horas – considerado linear e necessário a consolidação evolutiva de um conjunto de saberes – se corporificou a partir do encadeamento lógico de quatro núcleos de formação conforme exposto no Gráfico 05.

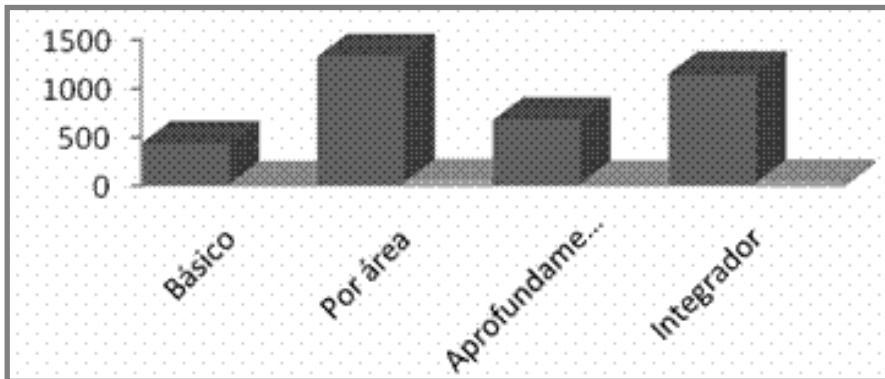


Gráfico 05 – Distribuição do tempo por núcleo de formação – Programa *Magister*/URCA.  
Fonte: Programa *Magister*/URCA.

O núcleo básico corresponde a uma espécie de preparação instrumental necessária à construção dos conhecimentos específicos de cada campo do saber. Ocupou, aproximadamente, 12% das atividades de formação e compreendeu discussões em torno de conteúdos disciplinares como psicologia educacional, parâmetros curriculares, metodologia da pesquisa social e matemática instrumental.

O núcleo de formação por área do conhecimento se estendeu por um terço do tempo instituído para formação e pretendeu “possibilitar a abrangência do conhecimento científico com fundamentação consistente para prosseguimento de estudos, com vistas a uma ciência com aprofundamento e habilitação específica”<sup>242</sup>. Neste sentido, na URCA, e nas demais universidades envolvidas no programa, neste núcleo os sujeitos foram distribuídos em três campos distintos de saber: Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Ciências da Natureza e Matemática. Esta divisão foi definida numa referência ao previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN's). De acordo com estes a divisão do conhecimento por áreas é estabelecida tendo como base “a reunião daqueles conhecimentos que compartilham

<sup>242</sup> URCA. *Proposta de curso de habilitação para profissionais graduados em Pedagogia nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, e Linguagens e Códigos*. Crato: 2002.

objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade<sup>243</sup>.

Ainda de acordo com os PCN's:

Uma reflexão sobre os rumos para a aprendizagem na área implica lembrar mais uma vez o seu papel numa organização curricular de caráter interdisciplinar, aproximando os diferentes referenciais teóricos e metodológicos dos conhecimentos que a compõem, tendo em mira uma visão integrada do fenômeno humano.

O núcleo de aprofundamento compreendido com o *lugar* das habilitações específicas e da imersão nas especificidades do saber requerido em cada campo específico se estendeu por aproximadamente, um quinto de tempo de formação. Nesta fase, os sujeitos anteriormente alocados por campos abrangentes de saber foram distribuídos em grupos de saberes mais específicos.

O núcleo pedagógico integrador foi proposto como componente indissociável e transversal que pretendia a integração dos conteúdos, formando “um todo homogêneo”<sup>244</sup>. Esta parte compreendeu aproximadamente um terço da formação a partir das atividades de prática de ensino; laboratório-escola e mediação didática e memorial de formação. Estas atividades são definidas como componentes curriculares instituídos como meio de integrar os saberes discutidos nas atividades acadêmicas àqueles desenvolvidos no exercício do magistério. Para acompanhamento desta integração a proposta previa a existência de professores orientadores, também nomeados tutores, que funcionariam como acompanhantes das atividades de laboratório-escola e mediação didáticas. A observação nomeada laboratório-escola se daria a partir de momentos em que o professor orientador observaria as atividades docentes dos sujeitos para em seguida discutir suas especificidades em encontros periódicos denominados mediação didática, cujo objetivo se apresenta como um esforço para “sedimentar a abordagem científica didática do curso”<sup>245</sup> e encaminhar a escrita do memorial de formação docente.

Os alunos são acompanhados por professores orientadores (PO's), numa proporção de dez alunos por professor. Esse trabalho de orientação, denominado de Ação Docente Supervisionada (ADS), consiste na visita mensal do PO a cada orientando e

---

<sup>243</sup> CEARÁ/SEDUC. Parecer CEC/CES nº 206 de 29/03/2000; aprova as propostas de Licenciaturas Plenas, com habilitação em Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas, da UFC/UECE/ UVA/URCA, 2000.

<sup>244</sup> CEARÁ/SEDUC. *op. cit.*, 2000.

<sup>245</sup> CEARÁ/SEDUC. *Todos pela educação de qualidade para todos*. Fortaleza: 1995, p. 45.

na realização de dois encontros (mediação), também mensais. Nestes encontros são refletidas as experiências didático-pedagógicas dos docentes-alunos.<sup>246</sup>

Desse modo, na URCA o Programa *Magister* foi desenvolvido a partir da seguinte distribuição da carga horária.

NÚCLEOS	CRÉDITOS	HORAS/AULAS
Básico	29	435
Formação por área	89	1.335
Aprofundamento por disciplina	45	675
Integrador	77	1.155
Seminários	07	105
Prática educacional	40	600
Mediação didática	20	300
Memorial de formação	10	1.500
<b>TOTAL</b>	<b>240</b>	<b>3.600</b>

Quadro 03 – Distribuição da carga horária por núcleo de formação.  
Fonte: Dados da pesquisa.

O memorial de formação docente comparece em todos os projetos como “momento de culminância do processo de formação”<sup>247</sup>. Neste texto cada professor deveria “reflet[ir]/escrev[er] sobre suas vivências pedagógicas e formação anterior e, também, procurar reconstruir essas práticas, fazendo a mediação com o conhecimento acadêmico”<sup>248</sup>.

Esta reflexão requerida na construção do memorial deriva de um princípio que aparece com freqüência nas escritas sobre o *Magister*: o princípio do professor reflexivo que embasa a proposta de formação através das práticas de estágio. Na URCA as conexões entre formação e prática docentes foram estabelecidas pelas atividades desenvolvidas na “Ação Docente Supervisionada”. A ADS compreendeu as atividades de mediação didática e laboratório-escola como lugares para reflexão de atividades e garantia da articulação entre a formação acadêmica e a formação em serviço, num processo permanente de planejamento, avaliação, ressignificação e redimensionamento do ensino. Na UFC através das “Práticas Reflexionadas de

<sup>246</sup> URCA. *Caderno Magister*. Crato: URCA, 2003, p. 4

<sup>247</sup> URCA. *Caderno Magister*. Crato: URCA, 2003, p. 5.

<sup>248</sup> URCA. *Caderno Magister*. Crato: URCA, 2003, p. 6.

Ensino” que corresponderam a momentos de interação com observadores externos atuando de forma a desencadear a explicitação, pelo docente em formação, dos saberes fundantes de suas práticas pedagógicas, numa perspectiva de auto-reconstrução destas; Na UECE, a partir da “Ação Docente Supervisionada que permeava todo o processo de formação, com uma ação de orientação, acompanhamento e avaliação do professor aluno, estimulando a reflexão sobre a prática pedagógica. Na UVA as práticas de estágio foram trabalhadas a partir da “Ação Docente Orientada” composta por três atividades articuladas entre si: mediação, acompanhamento e seminários temáticos.

Essa forma de desenvolver o estágio dos professores, no exercício da profissão, comum a todas as propostas das IES, tem como pressuposto fundamental a relação teoria/prática realizada no movimento *ação reflexão e ação refletida*, que visa desenvolver a capacidade de reflexão do professor sobre sua prática pedagógica.<sup>249</sup>

A proposta da UFC destaca a “[...] reflexão sobre a prática como princípio essencial da formação docente – uma prática reflexiva e reflexionada o que significa iniciar o docente a uma prática contínua de investigação, ainda que com objetivos diferenciados dos da pesquisa acadêmica”<sup>250</sup>.

Essa proposta encontra no significado do cotidiano profissional do espaço político cultural da sala de aula o “lôcus de reflexão para a compreensão da dinâmica curricular na formação docente. Incorpora também outros significados destes campos pedagógicos uma vez que, como espaços vivos da práxis transformam o saber da prática docente, da experiência, em paradigma para compreender o universo deste sujeito social do ponto de vista do seu contexto e de sua cultura”<sup>251</sup>.

Trata-se de uma proposta regida por pressupostos teórico-metodológicos delineados a partir de dados de uma prática exercida e reconstruída no processo de escolarização, que favorece a compreensão da totalidade do fenômeno educacional e do contexto social e histórico<sup>252</sup>. A condição básica para o currículo de formação em nível superior, de docentes de nível médio no exercício do magistério como sujeitos reflexivos e profissionais do saber é a sua capacitação para serem permanentes pesquisadores de sua prática, o que inclui: “dimensão teórico/prática – a integração

<sup>249</sup> CEARÁ/SEDUC. *op. cit.*, 2008, p. 22.

<sup>250</sup> UFC. *Proposta para o programa de formação de professores em nível superior*. Fortaleza: 1999, p. 10.

<sup>251</sup> UFC. *op. cit.*, 1999, p. 11.

<sup>252</sup> UFC. *op. cit.*, 1999, p. 13.

da filosofia do conhecimento à filosofia da sabedoria; dimensão política – a educação como trabalho interativo; dimensão reflexiva – a pesquisa como prática contínua<sup>253</sup>.

Os cursos da UECE continham uma proposta de formação fundamentada em princípios teóricos, que possibilitaram a reflexão crítica de cada objeto de estudo discutido ao longo do processo de formação. Tais teorias educacionais estão voltadas para a formação de sujeitos autônomos, conscientes, portanto, se baseiam na reflexão teórica da ação, nos questionamentos sobre a práxis educacional, na contextualização dos fenômenos educativos e no diálogo como forma de comunicação. Esta visão estético-criativa da educação possibilita a formação do professor reflexivo. Os currículos dos cursos estão fundamentados em princípios psicológicos e técnico-pedagógicos, segundo os quais o professor é visto como um sujeito capaz de reconstruir o seu conhecimento. Os conteúdos formativos propõem a relação dos conteúdos das áreas específicas do saber com os postulados pedagógicos mais amplos com o objetivo de estabelecer conexões necessárias a uma compreensão da realidade sociopolítica da escola. A construção do conhecimento será estimulada pela pesquisa, que a configura como princípio formativo na docência e na gestão<sup>254</sup>.

A proposta da URCA apresenta os princípios baseados nas teorizações crítico-reflexivas, que possibilitam reflexão crítica sobre o processo de formação. São teorias educacionais,

[...] que valorizam a conscientização e a autonomia dos sujeitos, a reflexão teórica como elemento estruturante da ação, a atitude de questionamento inerente à práxis educacional, a contextualização dos fenômenos educativos, o diálogo como instrumento de ação comunicativa, e uma visão estético criativa da educação<sup>255</sup>.

Na proposta da UVA, os princípios estão implícitos no perfil do profissional a ser formado, ao destacar uma formação geral e pedagógica voltada para a formação de um educador capaz de:

Pensar e transmitir de modo crítico a realidade e os conteúdos disciplinares que estão sob sua responsabilidade; refletir sobre as transformações sociais advindas da aceleração dos processos tecnológicos de difusão de informações e consequentemente da dinâmica social, analisando as tomadas de decisões mais adequadas à realidade específica vivida por ele e seu contexto; compreender que a cidadania se constrói com a participação social e política dos sujeitos; ter uma

---

<sup>253</sup> UFC. *op. cit.*, 1999, p. 13.

<sup>254</sup> UECE. *Proposta para o programa de formação de professores em nível superior*. Fortaleza: 1999, p. 7.

<sup>255</sup> URCA. *Proposta para o programa de formação de professores em nível superior*. Crato: 1999, p. 6.

consciência de professor pesquisador, isto é, capaz de transformar sua prática em objeto de estudo; relacionar-se com as diferentes realidades sociais de forma crítica e construtiva; conscientizar-se da realidade sócio-política e educacional do seu município; compreender a dinâmica de funcionamento da instituição escolar e dos órgãos administrativos de ensino visando a democratização dos mesmos.<sup>256</sup>

Em todas as propostas, a pesquisa aparece como princípio de formação do professor para assegurar “a desconstrução/reconstrução, a quebra da linearidade do ato de formar, realizada no exercício do ato de pesquisar-ensinando e de ensinar-pesquisando”<sup>257</sup>.

No se refere às competências e habilidades, as propostas de formação São atravessadas pelos objetivos de construção de sujeitos:

São estes, aproximadamente, os traços principais que, numa perspectiva prescritiva definem o Projeto de Formação *Magister*. Uma formação negociada com as universidades públicas cearenses que criaram cursos de natureza distinta dos cursos existentes e passaram a denominá-los de cursos especiais e ativada a partir, sobretudo, do discurso fundamentado no art. 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que preconizava o cumprimento do *milagre educacional* que formaria a todos e todas num tempo recorde.

Essas especificidades constitutivas, seus compartimentos e sua natureza evolutiva comparecem neste texto, conforme anunciado na parte introdutória do capítulo, somente como um dos recursos considerados necessários à construção dos cenários. Isto porque, para além desta agenda e roteiro os sujeitos nas astúcias de suas estratégias foram forjando *outros possíveis*.

## 4.2 O perfil dos sujeitos objetos de formação no *Magister/URCA*

No conjunto dos movimentos que pretendiam a “normalização” dos sujeitos, do *Magister*, no projeto da URCA, um primeiro movimento diz respeito a um questionário aplicado junto a um grupo formado por 46 professores de diferentes escolas e habilitações abordando características pessoais e profissionais. A pesquisa

---

<sup>256</sup> UVA. *Proposta para o programa de formação de professores em nível superior*. Sobral: 1999, p. 7.

<sup>257</sup> UVA. *op. cit.*, 1999, p. 7.

foi dividida em três blocos: identificação, trajetória de formação e carreira docente. A tabulação deste questionário resultou em um relatório estatístico o qual constituiu como uma série que me possibilitasse pensar a cartografia dos sujeitos necessária a ativação das lógicas que presidiram a formação, ou seja, a transformação dos professores e professoras em objeto de poder.

Deste material é possível abstrair além das informações utilizadas no tópico anterior, outras que ajudam a pensar, embora minimamente, o perfil dos professores formado no *Magister/URCA*. Esta ação não deixa de ser mais uma estratégia de normalização dos sujeitos do *Magister*, no entanto, foi necessária enquanto produção de imagens agregadas que contribuam para compreensão das análises realizadas nos capítulos seguintes.

A maioria dos sujeitos, objeto de poder, do *Magister/URCA* tinha no ano de 1999 entre 40 e 44 anos (Gráfico 06).

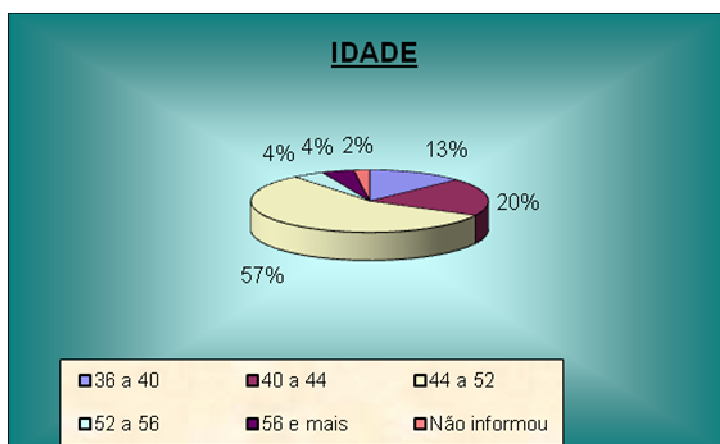


Gráfico 06 – Distribuição dos professores do *Magister/URCA* de acordo com a idade, 1999.  
Fonte: Programa *Magister/URCA*.

A população do *Magister/URCA* é formada predominantemente por mulheres (94%), casadas (60%) e com escolaridade de nível médio realizada nas escolas normais (94%). Ao longo dos anos do exercício da docência na educação básica participaram de vários cursos de capacitação, os quais foram, em 75% das vezes, financiados pela SEDUC.

No que se refere ao que o instrumental de pesquisa concebe como carreira profissional, os professores do *Magister* ocuparam, com maior frequência (87%) a função de professor, com carga horária de 40 (57%) e 20 horas semanais (37%) com uma remuneração que variava entre R\$ 150,00 e R\$ 750,00, conforme exposto no Gráfico 07.

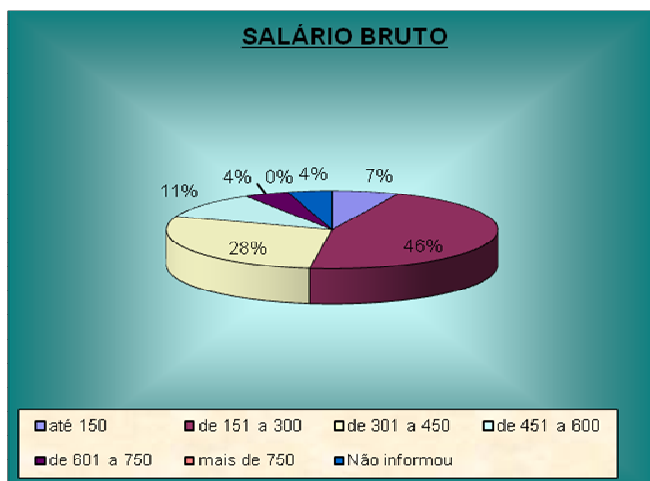


Gráfico 07 – Distribuição dos professores do *Magister/URCA* de acordo com os salários mensais recebidos, 1999. Fonte: Programa *Magister/URCA*.

São estes, aproximadamente, os traços principais que, numa perspectiva prescritiva definem o Projeto de Formação *Magister*. Uma formação negociada com as universidades públicas cearenses que criaram cursos de natureza distinta dos cursos existentes e passaram a denominá-los de cursos especiais e ativada a partir, sobretudo, do discurso fundamentado no art. 87 da LDB nº 9.394/96 que preconizava o cumprimento do *milagre educacional* que formaria a todos e todas num tempo recorde.



## CAPÍTULO V

### A CONSTITUIÇÃO DE UM CORPO ESCOLAR LEIGO

A formação de professores constitui um campo fértil de discussões e pesquisas. Críticos e defensores, sob diferentes perspectivas de análises e diversificados regimes de possibilidades de produção de saber, se comprometem com a descrição das ações direcionadas à formação de professores e seus resultados, suas trajetórias, seus projetos, seus atores. Esta produção é feita a partir de determinados lugares, nos quais – ainda que de maneira simplificada - poderíamos encontrar: de um lado os defensores do pensamento neoliberal, festejando os avanços tecnológicos e defendendo a premissa do mercado sobre todas as ações relacionadas com a vida social, econômica e política; de outro os estudos e análises que afirmam a natureza excludente do modelo econômico capitalista. Nos primeiros, a preocupação recai em torno da necessidade de qualificação para inserção numa “sociedade da informação”<sup>258</sup>, ao passo que nos outros a questão seria denunciar a perversidade da “lógica do capital”<sup>259</sup> e construir o conhecimento necessário à inversão da mesma.

No rol destes estudos críticos – nos termos apresentados por Paraíso<sup>260</sup> – existem análises cuja preocupação é resgatar um sentido “libertador” do trabalho, entendendo os programas de formação de professores como possibilidades de conquista e resgate da cidadania. Nestes estudos em que a cidadania é posta como um dos objetivos a serem conquistados, os significados atribuídos a esse conceito são múltiplos e, embora não seja objetivo dessa pesquisa explicitá-los, considero importante problematizar que a esta multiplicidade de significação compartilha da filiação iluminista que interferiu decididamente na constituição do que entendemos por sujeito moderno – um sujeito centrado, unificado, capaz de agir e pensar sua ação. Um sujeito *consciente-participativo*, nos termos dos estudos denominados críticos; um *indivíduo empreendedor*, nos termos dos estudos denominados neoliberais.

---

<sup>258</sup> MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

<sup>259</sup> Como na discussão empreendida na tese de Lima. Ver: LIMA, K. de S.L. *Reforma da educação superior nos anos da contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2005. (Tese de Doutorado).

<sup>260</sup> PARAISO, M.A. *op. cit.*, 2004, p. 293.

No entanto, a concepção do sujeito moderno como ser auto-consciente e auto-reflexivo, como espaço liso de *regiões fáceis e vastas avenidas*<sup>261</sup> somente se sustenta pela mutação na forma de conceber o humano, empreendida na sociedade europeia, entre os séculos XVI e XVII e que se aprofundou nos séculos seguintes. A idéia de um sujeito que se auto-vigia, se auto avalia, se narra e se confessa somente se justifica pela aparição de novas formas de vontade de verdade. O que, para Foucault<sup>262</sup>, se reforça pela ação de um sistema institucional e de um conjunto de práticas, das quais a pedagogia é um exemplo.

“A escola, o hospital, o asilo, a prisão, a família tornaram-se alguns pontos visíveis – os mais visitados também – de um vasto arquipélago institucional<sup>263</sup>. Ou, para usar de um outro sistema metafórico, em uma rede indefinidamente ramificada de coerções exercidas pela sociedade sobre si mesma.

Os séculos XV e XVI marcam um tempo em que “a educação não somente do clero, mas, também das pessoas destinadas ao comércio, homens de lei e outros agentes sociais”<sup>264</sup>, passa a integrar a reestruturação do poder moderno, a partir da disciplinarização da sociedade.

A maneira de produzir a inteligibilidade sobre as pesquisas em torno da formação de professores, apresentada nos parágrafos anteriores, pode ser vista como um reducionismo arbitrário do ilimitado mundo da pesquisa em educação, no entanto, o fiz no esforço de marcar que não pretendo a escolha de um ou de outro lado desta discussão, não pretendo a denúncia, ou mesmo a avaliação dos resultados alcançados no Programa *Magister*<sup>265</sup>. A partir de escolhas interessadas em relação à perspectiva a qual me aproximo e das ferramentas que utilizo para realizar a pesquisa, fui, de certa forma, conformando meu olhar, produzindo significados sobre a formação de professores empreendida pelo *Magister* e me distanciando das pesquisas anteriormente referidas. Aproximo-me de Popkewitz<sup>266</sup> quando argumenta que, precedente “a qualquer investigação empírica, existem estratégias para organizar questões, definir fenômenos de estudo e moldar e modelar a forma como os dados

---

<sup>261</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2002.

<sup>262</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997.

<sup>263</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p xix.

<sup>264</sup> CASTRO, E. *Leituras da modernidade educativa*. Disciplina, biopolítica, ética. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. *op. cit.*, 2006, p. 65.

<sup>265</sup> Para esse interesse ver FERREIRA, A.E. *op. cit.*, 2004; SILVA, H.G. *op. cit.*, 2006.

<sup>266</sup> POPKEWITZ, T.S. História do currículo: regulação social e poder. In: SILVA, T.T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 179.

empíricos serão mudados e ordenados como objetos de investigação”. Essas estratégias vão moldando, conduzindo nossas possibilidades sobre como e o que o olhar e a maneira como esse olhar “deve ‘conceber’ as coisas no mundo”. Assim, a análise que empreendi, procurou entender os mecanismos, as estratégias, as tecnologias engendradas nos programas de formação de professores, tornando-os sujeitos trabalhadores preparados para as demandas do mundo do trabalho, atendendo a uma racionalidade política.

Em outras palavras, a formação de professores empreendida a partir do Programa *Magister* foi pensada e articulada a partir de jogos de saber-poder, constituiu efeitos de verdades sobre um sujeito que deveria ser preparado, capacitado, qualificado para desempenhar um papel dentro do sistema produtivo. Desse modo, o *Magister* responde a uma urgência de construir práticas de governo de si e dos outros, uma vez que estabelece regras de conduta, modos de ser, formas de saber dentro de jogos de poder sócio-econômico-políticos contemporâneos.

Por isso mesmo o constitui como um dispositivo a partir dos apontamentos de Foucault<sup>267</sup>:

O dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, estando, sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo, estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentado por eles.

Desse modo, os programas de formação de professores, como dispositivo de governo, envolvem um conjunto heterogêneo de discursos que se articulam entre si. Esses discursos são aqui tratados “como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem”<sup>268</sup>. Reúnem saberes de diferentes campos discursivos, não apresentando uma continuidade linear, mas, articulam-se em suas descontinuidades e dispersões, através de jogos de poder que devem ser entendidos em sua historicidade e que vão constituindo verdades sobre como deve ser um conjunto trabalhador que atende as demandas de um sistema capitalista de produção também constituído em relações de saber poder<sup>269</sup>.

<sup>267</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1984, p. 246.

<sup>268</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1996, p. 52-3.

<sup>269</sup> Ao discutir o conceito de biopoder, Dreyfus e Rabinow argumentam que o “controle disciplinar e a criação dos corpos estão incontestavelmente ligados ao surgimento do capitalismo”. Não foi o capitalismo que conduziu sujeitos disciplinados, mas isso foi uma das condições de possibilidade do sucesso de seu desenvolvimento. DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 149.

Nas linhas definidoras do Programa *Magister*, conforme descrito no capítulo anterior, sua concepção, seus objetivos e seus compartimentos, discursos econômicos, psicológicos e pedagógicos, entre outros, entram em jogo, constituindo um conjunto de ações que atendem de forma eficiente a necessidade de professores: cidadãos; participantes dos movimentos sociais; cujas atitudes fossem permeadas pelos princípios da cooperação e de repúdio às injustiças; preocupados com a construção humana, críticos e capazes de submeter todas as coisas à reflexão; participantes na construção do mundo; pesquisadores de sua prática; reformadores de suas concepções de ensino e de aprendizagem; modificadores das suas percepções tradicionais; responsáveis e construtores do diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; sabedores da realidade sócio-política educacional do Município e do Estado; sabedores dos conteúdos disciplinares das áreas de suas escolhas e das respectivas didáticas e metodologias com vistas a conceber, construir e administrar situação de aprendizagem e de ensino; ativos na elaboração, gestão e avaliação do projeto educativo e curricular da escola; interdisciplinares; capazes de estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos seus alunos, de modo a promover suas participações na comunidade escolar; integrados aos eventos de natureza sindical, científica e cultural; conhecedores das legislações educativas<sup>270</sup>. Ou seja, sujeitos competentes segundo uma determinada racionalidade política.

No entanto, para justificar a requisição de conformação de sujeito que atenda a essa infinidade de *competências e habilidades* o dispositivo da formação de professores se utiliza de um conjunto de enunciados científicos, estatísticos, valendo-se de pesquisas, de indicadores que lhe conferem um estatuto de verdade para responder a urgência na constante e permanente qualificação profissional.

Desse modo, é que um dos primeiros movimentos na instituição da *oficina Magister*, como um dos espaços necessários à *organização dos controles*<sup>271</sup> na educação cearense da década de 1990, do século XX, diz respeito aos esforços de padronização e sistematização de um grupo de professores cuja *consciência prática*<sup>272</sup>

---

<sup>270</sup> Palavras-chave em torno das quais foi construída a lista de competências e habilidades esperadas dos professores-alunos. URCA. *op. cit.*, 1999, p. 10.

<sup>271</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997.

<sup>272</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2005b.

apontou como *outro*. Ou seja, a multiplicidade do universo foi sendo aplainada no sentido da conformação de um corpo escolar identificado como *fora* dos padrões requeridos pelos imperativos dos novos tempos.

A definição deste *outro* da educação “se imp[ôs] como realidade concreta porque [foi] dad[a] na existência e nas normas de um grupo; mas ainda, imp[ôs]-se como uma escolha, escolha inevitável, pois é necessário estar deste lado ou do outro, no grupo ou fora do grupo”<sup>273</sup>. Em outras palavras, a base de sustentação da oficina foi definida historicamente, haja vista que a necessidade de instituição de sujeitos para a educação com suas agendas, legislações, formatos e estratégias “nunca fo[ram] um fato maciço, formando um bloco e se metamorfoseando como um conjunto homogêneo. Antes [foram] pontos múltiplos. Sentido sempre despedaçado”<sup>274</sup>.

Este delineamento do *outro* comparece numa escrita sedimentada ainda nos movimentos de instalação do Curso: a “análise das propostas pedagógicas apresentadas pelas universidades”.

A Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC), no processo de construção da EDUCAÇÃO DE QUALIDADE [...] dá atenção especial à formação docente [...] com a convicção de que esta formação precisa estar em consonância com a concepção pedagógica do Projeto Educativo que está se desenvolvendo. Neste sentido elaborou em 1998 a Política Estadual de formação docente, a partir de um diagnóstico [...] no qual levantou dados referentes aos níveis de formação. Para interferir na realidade configurada neste diagnóstico definiu três grandes programas.<sup>275</sup>

O diagnóstico que aponta a necessidade de interferência constitui um levantamento das especificidades dos professores da rede pública de ensino do Ceará, realizado pela SEDUC, em abril e maio de 1998. Este é um dos principais lugares acionados na instituição da *oficina Magister*, o que, se aproxima daquilo que nos indica Foucault<sup>276</sup>: “se não fosse vivida numa ordem dispersa e reconhecida somente através de perfis, toda a verdade acabaria adormecendo”.

O diagnóstico apontou um corpo de professores que passou a constituir – naquele cenário e subjacente àqueles interesses – o anormal, cujo oposto, o normal, se firmou como princípio de coerção mediante o estabelecimento de escolas para a normalização. É tanto que, a partir deste diagnóstico, comparece no rol das

<sup>273</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2005b, p. 167.

<sup>274</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2005b, p. 162.

<sup>275</sup> CEARA/SEDUC. *Análise das propostas pedagógicas apresentadas pelas universidades*. Fortaleza: 1999, p. 3.

<sup>276</sup> FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b, p. 17.

justificativas dos projetos do Programa *Magister* URCA, do Programa *Magister* UFC e do Programa *Magister* UVA, a informação de que no ano de 1998, “no Estado do Ceará [...], o número de professores em exercício na rede de ensino sem habilitação adequada [...] cheg[ava]a um total de 35.000”<sup>277</sup>.

Desse modo, quando um conjunto de instituições se envolve para colocar em funcionamento o dispositivo de formação de professores a partir da política do *Magister* – as quatro universidades públicas cearenses, o CEE, a SECITECE, a UNDIME, a APRECE – comprometido pelas medidas educacionais e administrativas da SEDUC, estão ativando técnicas de normatização, que têm uma função social que diz respeito às condutas, às atividades conscientes, voluntárias e refletidas. É tanto que não houve coação, mas um constante convencimento incitamento de cada um da necessidade de estar em conformidade aos estatutos definidos como desejáveis. Uma das pistas disto é que há um consenso nos vocabulários utilizados pelos diferentes atores do processo, uma vez que é imprescindível a normalização da linguagem, o entendimento sobre os “termos” a serem utilizados. “A normalização implica uma reforma do entendimento, uma pedagogia inteira da definição e da expressão das necessidades”<sup>278</sup>. Os vocabulários e teorias podem ser entendidos como tecnologias intelectuais, formas de traduzir a existência como concebível e praticável, receptiva à influência distinta de várias técnicas de inscrição, notação e cálculo que se dirigem aos indivíduos, aos grupos à população<sup>279</sup>.

Nesse sentido, a quantificação daqueles *sujeitos outros* passíveis de reforma, antes foi precedida pela definição destes a partir de um critério de exclusão/inclusão: a comprovação de habilitação para o ensino em nível superior. A definição de um critério que se aproxima daquilo que Foucault aponta ao discutir as grades de inteligibilidade para compreensão da instituição dos loucos na modernidade<sup>280</sup>, ou seja, a definição se impõe como realidade concreta porque é dada na existência e nas normas de um grupo que uma vez estando no interior tem o direito de apontar aqueles considerados como estando fora do grupo e que, portanto, escolheram estar ali. Este sujeito considerado *outro* não está dado, não preexiste, não carrega

---

<sup>277</sup> SILVA, H.G. *op. cit.*, 2006.

<sup>278</sup> EWALD, F. Foucault e a norma. In: FOUCAULT, M. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993, p. 104.

<sup>279</sup> MILLER, P.; ROSE. Governing economic life. In: GANE, M.; JOHNSON, T. *Foucault's new domains*. Londres: Routledge, 1993, p. 101.

<sup>280</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2005b, p. 167.

características anteriores constituídas a partir de fundamentos últimos, transcendentais, invariáveis, naturais, como, por exemplo, a capacidade humana universal de pensar e de estabelecer a verdade ou a de ser portador de sua consciência.

O professor passível de reforma é fruto do conjunto de possibilidades que o produz e o define, histórica e culturalmente. Isso remete ao papel da linguagem na produção da realidade e a uma não identificação com posições que afirmam existir um mundo que independa ou que seja exterior aos modos de defini-lo ou nomeá-lo. As palavras, os signos, antes de representarem, instituem, criam o mundo, definindo-o de certas maneiras e não de outras. Desse modo, nem os sujeitos, nem a razão, nem a verdade existem independentemente dos discursos que os afirmam. Tal dimensão constitutiva da linguagem com relação ao mundo não significa que não existam materialidades, “coisas” que estão no mundo, “em tese”, independentemente de nossa vontade ou palavra. Mas, para que tenham sentido e significado, precisam ser expressas pelas práticas culturais de significação, pela linguagem, pelos discursos, por aquilo que afirma o que são ou deixam de ser, em que condições, com quais características.

Desse modo, a nomeação da diversidade formada por um grupo de professores da rede pública de ensino do Ceará, na segunda metade do século XX – objetos do poder da formação do *Magister* – enquanto “população de inabilitados para o exercício no ensino médio”, “população de leigos” não traduz a essência do que seja “inabilitado” ou “leigo”. Ou seja, os sentidos atribuídos ao ser “inabilitado” ou “leigo” longe de traduzir aspectos de uma essência invariável ou universal do ser veicula significados culturais e históricos do que é esse ser. Esta nomeação e os sentidos atribuídos é que mobilizaram um conjunto variado de instituições, mercadorias, concepções, tecnologias, edifícios, material didático enfim, efeitos que produziram e organizaram simbólica e materialmente a política empreendida a partir do Programa *Magister*.

Assim, as verdades estão no mundo, não são vistas aqui como algo do mundo, intrínsecas a este. Essa produção, no entanto, não se dá no vazio. Há uma política de produção das verdades que regula o que pode ser dito, como e quem pode dizer. Essa regulação é definida por Foucault como sendo própria dos regimes de verdade, isto é, os tipos de discurso que a sociedade acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados

verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro<sup>281</sup>.

Nesta mesma via, o governo das condutas tem um caráter discursivo exigindo uma atenção à linguagem que vai determinar o que pode ser pensado e ativado como viável. Desse modo, os *outros* para formação de professores procedem, em grande medida de lugares como as discussões empreendidas na *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jontiem, na Tailândia, no ano de 1990 e da Constituição Federal promulgada no final da década de 1980. No entanto, estes movimentos que procuraram instituir outros sujeitos diferentes daqueles presentes no contexto de então e cuja inscrição a partir da educação é primordial, já haviam sido instituídos em momentos da história da educação a partir, por exemplo, da criação dos cursos de licenciaturas e das escolas normais, no entanto a década de 1990 marca a emergência de um novo modo de conceber esta produção, ou seja, introduz uma modificação na forma de pensá-la como instrução para concebê-la como formação.

Os movimentos gerados a partir desta modificação compreendem uma perspectiva muito aproximada daquilo que Albuquerque Júnior<sup>282</sup> aponta em relação à descontinuidade histórica e cultural na forma de se praticar o ensino e a aprendizagem na Espanha e em Portugal, a partir da segunda metade do século XIX.

Segundo este autor, a educação pensada como *instrução* é co-extensiva a uma ordem social onde o fundamental é o repasse da tradição, a formação de subjetividades voltadas para a conservação, para a reprodução de modelos identitários já consagrados. Ou seja, a *instrução* deve fornecer os modelos para a continuidade de uma elite que requer preparo e adestramento no sentido da continuidade de uma ordem social naturalizada.

Saberes, valores, costumes e códigos sociais seriam disponibilizados, preferencialmente, para aqueles que tinham a tarefa de justificar discursivamente esta ordem aos olhos dos demais estratos sociais que não tinham acesso privilegiado às centrais de distribuição de sentido social<sup>283</sup>.

---

<sup>281</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1996.

<sup>282</sup> ALBUQUERQUE Jr., D.M. *De armazém à campo cultivável: a instrução e a formação como diferentes formas de aprendizagem e como diferentes relações com o saber e com a leitura, produzindo subjetividades e sujeitos outros*. Cascavel: Revista Línguas e Letras, 2005.

<sup>283</sup> ALBUQUERQUE Jr., D.M. *op. cit.*, 2005, p. 259.



A educação concebida como *formação* vai ser co-extensiva a uma organização social onde a tradição já não corresponde às necessidades de inserção e legitimação na e da ordem, onde se exige a formação de sujeitos capazes de se desdobrarem, permanentemente, em novas figuras mais adequadas ou adaptadas às constantes mudanças e transformações que acodem esta estrutura social.

A *formação* se ocupa em preparar as subjetividades para que tenham uma certa capacidade de se desdobrarem na semelhança, de reporem a semelhança ao mesmo tempo em que diferem. Ou seja, a *formação* é mais que o aprendizado de um conjunto de modelos, equivale a prescrições na medida em que compreende “uma certa disposição subjetiva, uma certa ‘disposição do espírito’, um estilo de vida, em que o sujeito possa se adequar sem grandes traumas às constantes rearrumações e readaptações de sua própria identidade”<sup>284</sup>.

No Ceará, conforme discutido na primeira parte desta tese, os interesses reformadores que aportam na educação a partir das décadas de 1980 e 1990 procuravam a partição do tempo em torno dos conceitos de coronelismo e modernidade. Desse modo, instrução e formação estariam “numa fronteira confusa entre tradição e modernidade onde a afirmação constante do moderno funciona como elemento de distinção entre objetos, aspirações, estilos de vida e procura se impor como hegemônico”<sup>285</sup>. Neste contexto a invenção de sujeitos para a educação ganha ênfase haja vista que vive-se em um contexto em que tomam impulso os saberes e técnicas vinculadas à estatística, à medicina, ao serviço social, à administração pública ou privada, subsidiadas pela invenção de métodos de observação, medição ou de intervenção, todos voltados para problemas atrelados à administração das populações. As ações giram em torno de processos que adquirem relevância do ponto de vista coletivo, como aqueles pertinentes a natalidade, mortalidade, fecundidade, doenças, higiene pública, longevidade, riscos, anomalias, condições de moradia, marginalidade e criminalidade – como prolongar a vida, como buscar relações compensatórias entre as taxas de natalidade e mortalidade, que fazer com a velhice, com os acidentes que podem incapacitar a produtividade das pessoas –, os temas relativos aos campos do auxílio-previdência, dos seguros, do incentivo à poupança, da organização de campanhas educativas dirigidas às populações para o

---

<sup>284</sup> ALBUQUERQUE Jr., D.M. *op. cit.*, 2005.

<sup>285</sup> BARBALHO, A. *op. cit.*, 2007, p. 115.

estabelecimento de regras de higiene ou o combate de doenças. O problema ainda é incrementar a rentabilidade das forças, mas através de formas muito distintas das que caracterizam o funcionamento do poder disciplinar.

Assim, pode-se afirmar que a produção dos sujeitos para a educação realizada a partir dos princípios da instrução não correspondia aos interesses reformadores que comparecem ao cenário político administrativo do Estado do Ceará na segunda metade do século XX, haja vista que além da garantia de um conjunto de saberes a serem apreendidos, se mostrava imperativo controlar, racionalizar e acompanhar a sedimentação destes saberes bem como suas repercussões nas práticas de ensino. Desse modo, a instrução praticada no formato das escolas normais e nos cursos de licenciaturas não dava conta das necessidades derivadas da urgente inserção num padrão de modernidade que exigia sujeitos “competentes, suficientemente informados sobre a realidade de seu entorno, capazes de lidar com as estatísticas e que [tivessem] uma visão sobre os problemas que afetam a população como um todo [...]”. Ou seja, os anos de 1990 instauram, no Ceará, a emergência de um tempo em que formar, mais do que instruir, é o nervo da questão.

No entanto, a *virada* da concepção de produção de sujeitos para educação, de instrução para formação, comparece ao campo de possibilidades da emergente formação de professores numa perspectiva intimamente relacionada ao lugar ocupado pela Universidade como lugar que institui os leigos pela conceituação e aponta sua necessidade de reforma a partir do agenciamento de ações pedagógicas. Ou seja, as universidades entram no palco muito antes da composição de ações administrativas específicas para a reforma dos leigos, pois como nos aponta Bujes<sup>286</sup> talvez fosse interessante aqui destacar que para estabelecer relações entre o governo, como exercício de poder, e as populações, torna-se vital a utilização de práticas multiformes, e a existência de uma variedade de especialistas disseminados por inúmeras agências que geram as políticas sociais e que vão operar tanto pra constituir os *problemas sociais* para os quais a ação governamental é dirigida quanto para ativamente regular, controlar, coordenar os alvos ali estabelecidos.

Desse modo, o movimento que toma os leigos para o *Magister* a partir da descrição, categorização, ordenação, organização e que, portanto, os tornam alvos

---

<sup>286</sup> BUJES, M.I.E. *Governando a subjetividade: a constituição do sujeito no RCN/EI*. São Paulo: Revista Pró-posições, v. 13, n. 1(37), jan./abr., 2002.

de determinadas instituições podem ser atribuídos também a multiplicação do olhar das ciências da educação em torno da necessidade de ações específicas de formação de professores.

Embora não se deseje a “pesquisa da origem”<sup>287</sup>, ou seja o desvelo enfim da identidade primeira, é possível empreender que um dos movimentos que marcam a ampliação deste olhar é a instituição de um Grupo de Trabalho na ANPEd, ainda na década de 1970 do século XX cujo objetivo era especificamente discutir a formação de professores.

Na compreensão de Iria Brzezinski<sup>288</sup>, este movimento “teve como cenário o final da década de 1970 e início de 1980, momento histórico em que os movimentos sociais se constituíram de forma mais vigorosa e alcançaram legitimidade para abrir novos canais de debates e de participação nas decisões do Estado autoritário”. Ainda segundo a autora, nesta ocasião o modelo de formação a partir das licenciaturas entrava em crise a partir da crítica da sua natureza teórica tecnicista atrelada ao chamado "currículo mínimo nacional".

Nesse contexto, os educadores formaram uma frente de resistência ao modelo tecnicista de formação de professores e passaram a apresentar propostas de mudanças no modelo vigente. Tais ações impulsionaram a mobilização de alguns profissionais da educação que, durante o I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, em Belo Horizonte, em novembro de 1983, firmaram um acordo com membros da Diretoria da ANPEd para se organizar um GT que viesse a tratar das questões que afetavam a formação de educadores. Lançada a proposta, o ‘GT Licenciaturas’ se constituiu e, no ano seguinte, reuniu-se na 7ª Reunião Anual da ANPEd, em Brasília, no ano de 1984. Foram aprofundadas as discussões para elaborar propostas de formação para as licenciaturas e para o curso de Pedagogia com base nos princípios e orientações contidos no documento final do encontro nacional de Belo Horizonte e, em 1985, ocorreu, em São Paulo, a 8ª RA. Nesta, o GT estruturado de forma mais compatível com as recomendações da ANPEd, organizou uma sessão para análise de pesquisas sobre o assunto. Em 1993, configurou-se uma nova identidade teórico-metodológica para o Grupo de Trabalho que passou a chamar-se ‘Formação de Professores’.<sup>289</sup>

Desse modo, as temáticas que a própria expressão “formação de professores” suscita produziu aquilo que Iria Brzezinski nomeia como “uma irreversível ampliação do GT8, tanto em número de participantes, quanto ao afluxo de trabalhos para serem selecionados pelo Comitê Científico nas sucessivas reuniões anuais da ANPEd”<sup>290</sup>.

<sup>287</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1984, p. 17.

<sup>288</sup> BRZEZINSKI, I. *A pesquisa sobre formação de profissionais da educação*. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 30 de setembro de 2008, p. 2.

<sup>289</sup> BRZEZINSKI, I. *op. cit.*, 2007, p. 2.

<sup>290</sup> BRZEZINSKI, I. *op. cit.*, 2007, p. 3

Ainda segundo esta autora, “as mudanças foram [...] favorecidas pelos estudos que se multiplicaram sob novos paradigmas das ciências sociais e humanas, sob ações do Estado mínimo brasileiro, impulsionado por dispositivos da LDB/1996 e sua implementação, que [...] passaram a instigar novas pesquisas”<sup>291</sup>. Sendo essas pesquisas gestadas nos cursos de mestrado e doutorado na área de Educação e facilitadas pela circulação de informações e comunicações em plena sociedade da revolução tecnológica.

De modo aproximado, a partir da discussão empreendida por Reis em torno da formação de professores leigos em serviço é possível afirmar que:

Pesquisadores educacionais e formadores de professores vêm lançando um novo olhar ao processo de formação, tanto inicial quanto continuada, e um novo paradigma vem se construindo, tendo como meta o ensino reflexivo e a produção do conhecimento por parte do professor. Surge, então, a idéia da formação como um processo que se inicia desde quando se entra em contato com a escolarização, como estudante, prolongando-se nos cursos de magistério e graduação e por toda vida profissional, à medida que esta vai requerendo momentos de reflexão e busca de respostas a problemas ou indagações referentes à prática. Estes momentos podem acontecer a partir das experiências trazidas pelos próprios estudantes, dentro do próprio espaço de trabalho dos professores, como podem, também, ser provenientes de discussões mais amplas, através da participação em eventos e programas formais, mas abrangem de maneira contínua uma prática social de educação mobilizadora de todas essas possibilidades e de todos os saberes dos profissionais.

Essas modificações no modo de se conceber a produção dos sujeitos para a educação se aliam a outros aportes, na medida em que a década de 1990 é marcada pela ampliação das legislações que afirmam a priorização das questões concernentes aos profissionais da educação tais como a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.424/96, Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), a Lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação (PNE), além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18/02/2002.<sup>292</sup>

Especificamente no Ceará, foram muitas as políticas empenhadas na produção dos sujeitos para a educação. A política educacional da década de 1990 foi marcada pelo tema *Todos pela Educação de Qualidade para Todos*, que assumia três eixos: Educação para Todos, Todos pela Educação e Educação de Qualidade.

<sup>291</sup> BRZEZINSKI I. *op. cit.*, 2007, p. 7.

<sup>292</sup> Instrumentos derivados de *lugares* como a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jontiem, Tailândia, no ano de 1990 e a Constituição Federal promulgada no final da década de 1980 do século XX.

As questões do magistério inserem-se no eixo de Educação de Qualidade.<sup>293</sup>

Desse modo “a tentativa de *resgatar o professor*, como pressuposto da busca pela qualidade na educação configurou-se através de vários programas que se voltaram para a formação inicial, continuada e acompanhamento pedagógico”<sup>294</sup>.

Por outro lado, a instituição destes sujeitos para a educação, a partir de iniciativas como o *Magister* integra um rol de objetivos mais amplos que diz respeito ao que poderia ser chamado de processo de disciplinarização dos espaços de ensino superior público, as universidades. Isto por que no esforço em compreender a emergência destes cursos de formação como parte da agenda do ideal de modernidade que comparece à administração pública estadual cearense, na segunda metade do século XX compreende-se, também, que quando no final dos anos de 1990, o Governo do Estado do Ceará instituiu espaços específicos para “pensar [os] caminhos e enfrentar [os] desafios”<sup>295</sup> identificados na estrutura do Estado, um desses primeiros lugares foi o Fórum da Modernidade<sup>296</sup> cujos objetivos apresentava como um dos temas iniciais do debate “a questão de nossas universidades, ditas em descompasso como o desenvolvimento de nossa sociedade”<sup>297</sup>. Ou seja, naqueles encontros em que participavam as diferentes secretarias de governo havia um interesse declarado de “preparação para os anos 2000”<sup>298</sup> a partir da reunião de “representantes do Governo e dos demais setores da sociedade”<sup>299</sup> em cujas atividades estava posto um campo de possibilidades para a inserção do Estado num tempo associado à modernização, a partir da educação superior.

O Ceará vive momentos decisivos de sua história. Após significativos avanços, em sua cultura político-administrativa, encetados a partir de meados dos anos 80, ensaia ele agora passos mais amplos rumo à sua transformação social. Um novo cenário à frente se lhe descortina. E, desse horizonte, podem ser tomados como sinais: um novo porto [...]; um moderno aeroporto em construção [...]; o maior dos açudes em sua história [...], peça integrada de um sistema de irrigação, no Estado; centenas de empresas plantando-se no interior, numa autêntica revolução industrial, *embora como atraso*. É o Ceará, num gigantesco esforço em acertar seu passo com a história, preparando-se para ingressar, com dignidade, nos anos 2000. Sabe ele, no entanto que a infra-estrutura econômica, sozinha, não será capaz de lhe fazer a festa esperada. É que, *nos tempos agora*, na própria cena econômica, um novo personagem tem papel basilar, ao lado da convencional tríade ‘natureza, capital e trabalho’ o saber. E que este saber navega ao leito que lhe é propício: a educação<sup>300</sup>.

<sup>293</sup> CEARÁ/SEDUC. *op. cit.*, 1995.

<sup>294</sup> FERREIRA, A.E. *op. cit.*, 2004, p. 13.

<sup>295</sup> CEARÁ/SEDUC. Conselho Estadual de Educação (CEE). *op. cit.*, 1997, p. 1.

<sup>296</sup> Conforme explicitado na nota 52.

<sup>297</sup> CEARÁ/SEDUC. Conselho Estadual de Educação (CEE). *op. cit.*, 1997, p. 1.

<sup>298</sup> CEARÁ/SEDUC. Conselho Estadual de Educação (CEE). *op. cit.*, 1997, p. 1.

<sup>299</sup> CEARÁ/SEDUC. Conselho Estadual de Educação (CEE). *op. cit.*, 1997, p. 1.

<sup>300</sup> CEARÁ/SEDUC. Conselho Estadual de Educação (CEE). *op. cit.*, 1997, p. 2

Desse modo, um cenário transformado por um *novo porto*<sup>301</sup>, um *novo aeroporto*<sup>302</sup> e um moderno *reservatório de água*<sup>303</sup> requeria sujeitos de inscrições mais qualificadas, capacitadas e habilitadas para os *tempos agora*. Tempos, pois, em que seria necessária a organização dos controles<sup>304</sup>. Uma organização que patrocinasse e guiasse a circulação das águas, dos produtos, das pessoas e que, sobretudo, pelas *tecnologias do eu*, governasse as subjetividades.

A tecnologia refere-se, neste caso, a qualquer agenciamento ou a qualquer conjunto estruturado por uma racionalidade prática e governado por um objetivo mais ou menos consciente. As tecnologias humanas são montagens híbridas de saberes e instrumentos, pessoas, sistemas de julgamento, edifícios e espaços orientados, ao nível do programático, por certos pressupostos e objetivos sobre os seres humanos.<sup>305</sup>

O *Magister* constitui uma dessas montagens híbridas direcionadas à moldagem da conduta dos professores da rede pública estadual de educação básica, mas cujo formato acabou pretendendo também o *disciplinamento* das práticas de educação superior, na medida em que as universidades foram tomadas como *locus* do empreendimento da reforma a partir da sua própria reestruturação<sup>306</sup>. Uma pista desta questão diz respeito ao fato que em meio às disputas produzidas por ocasião da reunião do *Fórum da Modernidade* que privilegia a discussão em torno do papel da universidade, há um tópico denominado *a licenciatura é um modelo já superado* em que se afirma que “a universidade tem que repensar seus cursos de licenciatura e de estabelecer cursos de formação de professores [...] temos que buscar formas mais flexíveis para a formação de professores que não a estritamente a convencional licenciatura porque esta é um modelo já inteiramente ultrapassado”<sup>307</sup>. Ou seja, a partir de Foucault<sup>308</sup>, é possível pensar esse momento como a emergência de um

<sup>301</sup> A construção do Complexo Portuário do Pecém.

<sup>302</sup> A reforma do Aeroporto Internacional Pinto Martins.

<sup>303</sup> A construção do Reservatório do Castanhão.

<sup>304</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 147.

<sup>305</sup> MILLER, P.; ROSE. *op. cit.* In: GANE, M.; JOHNSON, T. *op. cit.*, 1993, p. 26.

<sup>306</sup> Não sem razão o debate em torno do papel da universidade no processo de reestruturação do Estado foi conduzido por uma professora que na visão do CEE representava os novos tempos da Universidade Brasileira. “É com imensa satisfação que o Fórum da modernidade recebe hoje [...] Eunice Durham. [...] a partir de 89 [do século XX] as universidades de São Paulo, em discussão com o Governo Estadual, empreenderam a mudança de seu modelo de gestão e hoje gozam de plena autonomia. Eunice Durham foi a peça importante nesse processo. Foi ela também, na USP, uma das cabeças a puxar a avaliação das universidades brasileiras. Esses dois importantes passos na vida universitária brasileira, marcam as mudanças que ainda hoje sonhamos”. CEARÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). *op. cit.*, 1997, p. 4.

<sup>307</sup> MILLER, P.; ROSE. *op. cit.* In: GANE, M.; JOHNSON, T. *op. cit.*, 1993.

<sup>308</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 147.

modo intenso de disciplinarização dos corpos e dos espíritos para a educação e não somente do público alvo definido na política. Sendo assim, a definição e mapeamento dos leigos suscitou a composição de *um outro corpo* – cuja multiplicidade também precisaria ser minimizada a partir da “definição de linhas gerais da concepção pedagógica”<sup>309</sup>.

Para delimitação do *corpo* de leigos, o diagnóstico e para sua remodelagem, os profissionais do saber, as universidades. No entanto, estes profissionais do saber não ocuparam o lugar da verdade última sobre a produção de sujeitos, na medida em que foram eles próprios objetos de poder durante todo o período de execução do curso, ou seja, a participação de cada universidade se deu numa permanente correlação de forças com as demais instituições envolvidas no projeto.

Assim à indicação, nomeação, quantificação dos leigos foi sucedida pelo envolvimento dos sujeitos da rede pública de ensino, das universidades, das coordenadorias de ensino – as CREDES –, a SEDUC e muitos outros espaços implicados no Programa *Magister* para o atendimento de uma racionalidade política que visa à gestão da conduta de uma população envolvida nos processos de produção e consumo de um Estado, visando seu desenvolvimento o que representa um dispositivo básico de segurança social, que se vale de um certo tipo de racionalidade<sup>310</sup> procurando responder aos riscos que possam suceder à coletividade de indivíduos em relação à baixa escolaridade, ao desemprego e conseqüente exclusão social.

---

<sup>309</sup> CEARA/SEDUC. *op. cit.*, 1999, p. 5.

<sup>310</sup> EWALD, F. *op. cit.* In: FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1993.

## CAPÍTULO VI

### CAPTURA E ORDENAMENTO DOS CORPOS, TEMPOS E ESPAÇOS

Instituições surgidas ao longo do século XIX como escolas, asilos, fábricas, entre outras, constituem-se em instâncias de controle nas quais, uma das funções seria extrair, do tempo e dos corpos, força de trabalho. Esta organização dos controles é o que possibilitou a sociedade industrial nos termos que a conhecemos, ou seja, o desenvolvimento do capital passa necessariamente pela instituição de um tempo de trabalho e a criação de um conjunto de mecanismos para controle deste tempo – relógios de ponto, sirenes, quadro funcional e, numa perspectiva contemporânea, os registros de ponto biométricos. Neste contexto, o corpo – espécie ganha nova significação uma vez que para além da vontade de um soberano garantida, entre outros mecanismos, pela economia do suplício<sup>311</sup>, vai sendo constituída historicamente a soberania a partir da preparação e conformação do corpo *na e para oficina*, uma economia política do corpo. Em outras palavras, a economia do suplício cede lugar a uma economia política na qual o indivíduo deve ser “formado, reformado, corrigido, adquirir aptidões, receber um certo número de qualidades, qualificar-se como capaz de trabalhar”<sup>312</sup>.

As funções de instituições como a escola, em meio a outras como o hospital, e a fábrica, seria contribuir para a conversão do *tempo de vida* em *tempo de trabalho*, converter *corpos* em *ferramentas* para oficina de produção como estratégia à garantia da produtividade.

Na Ciência Econômica, por exemplo, que constitui um saber possibilitado inicialmente pelas idéias de Adam Smith em torno da divisão do trabalho<sup>313</sup> o conceito de produtividade – dos recursos, dos corpos, dos insumos, dos tempos – representa um saber-monumento que comparece na maioria das ramificações: economia do

---

<sup>311</sup> Em Vigiar e Punir Foucault problematiza a emergência de uma economia política do corpo. “O castigo passou de uma arte das sensações insuportáveis a uma economia dos direitos suspensos”. FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 16.

<sup>312</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1996, p. 119.

<sup>313</sup> A obra de Smith inaugura a constituição de um discurso econômico e a delimitação de um domínio da economia em torno dos conceitos de produtividade, divisão do trabalho e *mão invisível*. A suposta existência de uma *mão invisível* que regularia as relações econômicas equivale a uma espécie de *espírito regulador* do mercado. Para aprofundar a discussão ver SMITH, D. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção “Os Economistas”).



trabalho, economia das empresas, economia doméstica, economia monetária, dentre outros saberes.

Para controle desta produtividade, no que se refere ao corpo, Varela<sup>314</sup> aponta ter sido necessário colocar em ação as tecnologias disciplinares, ou seja, a “imposição de ‘disciplinas’, destinadas a conformar sujeitos dóceis e úteis ao mesmo tempo”. Estas disciplinarização, classificação, hierarquização e normalização foram decisivas não somente para a revolução industrial, mas também para a efetivação dos sistemas de democracia nos países ocidentais.

Desse modo, os espaços escolares menos do que lugar de acesso aos saberes necessários à emancipação, compartilham uma organização de saberes que deu suporte ao processo de industrialização a partir do século XIX e a conseqüente tomada dos indivíduos como objetos de poder.

Lugares como a escola e a fábrica operam o controle a partir de uma vontade de disciplinamento que busca conformar os sujeitos em corpos úteis e dóceis. Desse modo, o corpo do sujeito torna-se objeto da ciência que explora e domina, transformando-o em corpo produtivo, ajustado para o trabalho.

Esse crescente domínio sobre o corpo é apresentado por Foucault em *Vigiar e Punir*, através do que o mesmo chama de o nascimento de “*uma arte do corpo humano*”, que age em dois sentidos, aumenta as habilidades dos indivíduos em termos econômicos e de utilidade, ao mesmo tempo em que aumenta sua sujeição, em termos políticos de obediência<sup>315</sup>.

Tecnologias de ordenamento de corpos, tempos e espaços na escola, através dos horários determinados para a realização das tarefas, das distribuições e espaciais dos alunos nas salas de aulas, das atividades físicas, contribuíram com essa nova ordem econômica que emergia. Essa captura e ordenamento dos corpos, tempos e espaços dos articula a outras técnicas que dizem respeito à conformação desses indivíduos dentro de parâmetros do que poderia ser considerado “padrões de normalidade”.

Padrões de normalidade que são instituídos e modificados cultural e historicamente, por isso que mesmo mediante toda uma vida dedicada ao exercício da docência na educação básica do Estado do Ceará – conforme apresentado no

---

<sup>314</sup> VARELA, J. *O estatuto do saber pedagógico*. In: SILVA, T.T. da (org.). *op. cit.*, 2000, p. 92.

<sup>315</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 27.

capítulo IV – seus desdobramentos em capacitações e funções dentro das escolas e demais instituições, os professores – convertidos em objetos de poder do *Magister* – foram considerados fora da normalidade, apontados como leigos e instituídos como passíveis de reforma. Algo assemelhado com a instituição dos cegos, dos surdos, dos loucos, enfim, considerados *outros* em contexto de modernidade.

### **6.1 “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo”<sup>316</sup>: por uma economia dos espaços**

Na multiplicidade dos quadros constituídos no *Magister*, nomear os professores e procurar instituí-los a partir destas células de definição – professores formadores para aqueles que ministravam as disciplinas; professores orientadores, ou tutores, para aqueles que orientavam a escritura do memorial de formação como trabalho de conclusão de curso; coordenadores de área para aqueles que se ocupavam das questões administrativas de cada área em particular; assessores pedagógicos para aqueles que se ocupavam das questões pedagógicas; professor-aluno para aqueles que se encontravam em formação – corresponde a um mínimo do que se pode abstrair em termos da lógica disciplinares que anima a oficina na empreitada da reforma dos sujeitos, da produção de *sujeitos outros*.

Para compreender essas e outras nomeações, seus quadros e ordenamentos tomei como referência as análises históricas de Foucault voltadas ao funcionamento das relações de poder, ou seja, os estudos que o levou a apontar dois amplos conjuntos de tecnologias políticas emergentes durante os séculos XVII e XVIII, ambas decisivas para o posterior desenvolvimento da Modernidade no Ocidente: o poder disciplinar, voltado especialmente sobre os corpos individuais; e o biopoder, voltado sobre os corpos do ponto de vista da espécie, das massas, das populações.

Quando o Estado do Ceará, através de sua Secretaria da Educação Básica, “[...] dá atenção especial à formação docente [...] com a convicção de que esta formação precisa estar em consonância com a concepção pedagógica do Projeto

---

<sup>316</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 131.

Educativo”<sup>317</sup>, opera um poder disciplinar que não é novidade na medida em que qualquer sociedade desenvolve sua própria cultura de formação, o que envolve certas maneiras de ver o sujeito da educação, de explicá-lo, de estabelecer-lhe virtudes, funções, ideais, utilidades, efeitos – enfim, formas específicas de agir sobre este. Isso significa o desencadeamento de relações de poder voltadas para sua configuração, relações que o dirigem, moldam, treinam, manipulam, aperfeiçoam, educam, imprimem-lhe marcas, sinais, limitações, obrigações e possibilidades de resistência; relações que estabelecem determinados vínculos entre os corpos escolares e o tempo, o espaço e os objetos. Ou seja, o poder ativado pelos gestores da educação cearense em parceria com outras instituições – de natureza, inclusive não estatal – pretende a ação sobre os corpos, busca tomá-los como alvo como instrumento de sua ação, a partir de uma pluralidade de maneiras, que podem ser mais ou menos violentas, explícitas, visíveis e cujas técnicas implicam também a proliferação de saberes, voltados para o desenvolvimento de conhecimentos, considerados como científicos ou não, que sustentarão o controle sobre esses corpos.

Desse modo, a modelagem pretendida com o *Magister* equivale a uma microfísica que alcança os corpos ao nível do detalhe e também do cotidiano, de formas constantes, ininterruptas, com o mínimo de lacunas possível, dentro de um projeto de inserção em um novo contexto moderno o do qual a educação representava apenas uma parte. Nesse sentido, “a ‘*formação*’ prometia dotar estes indivíduos em crise de novos territórios adequados à nova realidade que surgia”<sup>318</sup>.

Dessa forma, com apropriação do pensamento de Albuquerque Júnior, pode-se afirmar que a “*formação*” seria, portanto, o processo de aprendizado de conciliação de uma identidade individual com uma realidade social modificada e não mais pensada como uma ordem estática, estável, sacralizada, onde as regras seriam permanentes, eternas e divinas. Formar-se seria aprender a se pensar como uma unidade constante e singular em meio a uma ordem social em constante mudança, em progresso, em desenvolvimento, em evolução. Numa sociedade onde as identidades não obedecem mais a um limitado número de modelos cristalizados e garantidos por uma ordem hierárquica e estamental que servia de barreiras a possíveis

---

<sup>317</sup> CEARA/SEDUC. *op. cit.*, 1999, p. 15.

<sup>318</sup> ALBUQUERQUE Jr., D.M. *op. cit.*, 2005, p. 358.

transformações, deve-se inferir da ordem a possibilidade de diferir. Este é um angustiante processo que também se dará ao longo de uma temporalidade e que apontará para um telos possível, a constituição de uma identidade acabada, mas que, ao mesmo tempo, é capaz de ser negociada a cada momento.<sup>319</sup>

Como afirma recorrentemente Foucault, ao definir de modo sintético o poder disciplinar, trata-se de “técnicas para assegurar a ordenação das multiplicidades humanas”<sup>320</sup>, que se volta para o ordenamento das multidões do ponto de vista da ênfase no controle e na produção das individualidades – algo que, por si, também não traz nenhuma novidade histórica, pois é característico do funcionamento do poder e da disciplina em qualquer época estabelecerem certo ordenamento ou direcionamento da conduta humana.

No entanto, o que é específico das disciplinas descritas por Foucault é o aspecto que pretende levar ao máximo a diminuição dos custos econômicos e políticos das práticas de poder, dos modos mais contínuos e ínfimos possíveis, elevando seus efeitos rentáveis e atrelando essa economia geral do poder às especificidades das funções de cada instituição social sobre a qual se aplica, ou seja, a prática do governo.

É essa vontade de governo que faz com que a definição e quantificação empreendidas sobre o *corpo* de leigos discutida no capítulo anterior, seja sucedida pela definição de um *corpo* de saberes e dos espaços físicos e acadêmicos necessários ao funcionamento da oficina.

No que se refere aos espaços físicos e acadêmicos o Estado instituiu como referência inicial a distribuição dos professores por universidade considerando a área de abrangência de cada uma destas. Sendo assim, compôs quatro *oficinas* sendo uma na Universidade Federal do Ceará, cujo atendimento compreendia parte dos professores em atividade no que se considera região metropolitana de Fortaleza; outra na Universidade Estadual do Ceará cuja área de abrangência compreende além da região metropolitana de Fortaleza parte dos municípios do interior do Estado; uma na Universidade Estadual do Vale do Acaraú cuja inscrição compreende a região norte do Estado; e outra na Universidade Regional do Cariri cuja abrangência

---

<sup>319</sup> ALBUQUERQUE Jr., D.M. *op. cit.*, 2005.

<sup>320</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 191.

compreende os municípios localizados no Cariri Cearense. Esta distribuição acabou por conformar os espaços conforme exposto no mapa que compreende o Gráfico 08.



Gráfico 08 – Distribuição dos professores do programa *Magister* por universidade.  
Fonte: SEDUC-CE.

Em outras palavras, a distribuição dos professores por área do conhecimento – conforme exposto no capítulo IV – e por espaços universitários de saber refere-se ao que Foucault aponta como técnicas que repartem os corpos individuais no espaço, fixando-lhes um lugar e, ao mesmo tempo, prevendo suas possíveis circulações e

permutas.

De acordo com esta função, as identidades são estabelecidas especialmente a partir do lugar que se ocupa – uma individualidade classificada por Foucault como de tipo “celular”. A metáfora da célula é usada no sentido de uma individualidade estabelecida a partir de vinculações muito precisas com o espaço que deve ocupar:

[...] cada sujeito é associado a um ponto preciso neste espaço. Sua individualidade, apesar de comum, é única. Única não em função de uma característica peculiar, mas porque associada a uma localização própria e exclusiva. Cabe aqui a analogia com o significado biológico do termo celular. Cada célula de um mesmo tecido, embora idêntica às demais, ocupa um lugar que lhe é próprio<sup>321</sup>.

O recorte por universidade deriva de relações que estabelecem uma microfísica do espaço a ser pensada e organizada detalhada e rigorosamente, mediante uma distribuição que é garantida por técnicas de poder e de saber que estabelecem ordem, vigilância e controle através de análises que darão inteligibilidade a essa distribuição. A técnica principal apontada por Foucault, embora não a única, é a da organização de quadros, o “quadriculamento” do espaço, baseado em divisões pormenorizadas que destacam de imediato a localização de cada indivíduo, tal qual molduras: “A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas”<sup>322</sup>.

Essas distribuições dos indivíduos no espaço podem ser feitas mediante um “princípio de clausura”, conforme a delimitação de espaços inflexíveis, fechados, separados, protegidos, como é o da prisão, o dos quartéis, o dos conventos, tendo a cela como unidade e como moldura principal. Mas os aspectos da produtividade e da economia disciplinar primam pela descoberta de formas mais sutis, mais flexíveis e polivalentes de relacionar os indivíduos ao espaço.

Nessas condições, o que caracteriza mais fortemente o poder disciplinar é o “princípio da localização imediata”, do “quadriculamento individualizante”, por meio da organização de “quadros vivos” que servem como molduras para facilitar a visualização do observador: “Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo”<sup>323</sup>. Cada um tem seu lugar específico, uma espécie de solidão imposta ao

<sup>321</sup> FONSECA, M.A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995, p. 76.

<sup>322</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 135.

<sup>323</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 131.

corpo e a alma, uma unidade básica e mínima para os indivíduos, como o é a célula para os seres vivos.

A tendência é a de dividir o espaço tanto quanto necessário para assegurar que cada um adquira um lugar seu, próprio, o que agiliza o controle e a vigilância das presenças e das ausências, mas também o conhecimento e a análise de seus ocupantes. Para tanto, no *Magister*, além da divisão por universidade há, ainda, a divisão dos indivíduos dentro de cada um destes espaços a partir dos pólos de formação.

Para alocação dos sujeitos por pólo de formação, a URCA assumiu uma territorialidade previamente instituída pela SEDUC. Ou seja, tomou o critério do Estado que organiza a multiplicidade da educação pública empreendida no Cariri em três Coordenadorias Regionais de Educação (CREDE's)<sup>324</sup>. Ou seja, uma primeira distribuição foi a instituição de três zonas de formação denominadas pólos localizadas nos municípios onde funcionavam as Coordenadorias da SEDUC.

Desse modo foram criados três pólos: o pólo 01 funcionava na cidade de Crato e recebia, principalmente os alunos dos municípios de Altaneira, Antonina do Norte, Assaré, Campos Sales, Crato, Nova Olinda, Potengi, Saboeiro, Salitre, Santana do Cariri e Tarrafas. O pólo 02 funcionava na cidade de Juazeiro do Norte e congregava os municípios de Abaiara, Barbalha, Caririáçu, Farias Brito, Grangeiro, Jardim, Juazeiro do Norte, Milagres e Missão Velha. O pólo 03 funcionava na cidade de Brejo Santo e reunia os municípios de: Aurora, Barro, Brejo Santo, Jati, Mauriti, Penaforte e Porteiras.

O lugar como unidade de individualização tem seu complemento no que Foucault chama de “princípio das localizações funcionais”, ou seja, a questão de que os corpos são distribuídos não só para que se tornem mais bem vigiados e analisados, como também mais úteis, tendo em vista a eficiência no cumprimento das funções que lhes são atribuídas. Estudantes, operários, soldados: trata-se de estabelecer lugares que favoreçam o cumprimento e a eficiência no desempenho específico da tarefa que cabe a cada um.

As disciplinas, organizando as 'celas', os 'lugares' e as 'fileiras', criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e

---

<sup>324</sup> Administrativamente a SEDUC/CE está presente em todo o Estado do Ceará a partir de vinte Coordenadorias Regionais de Ensino.

estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos.<sup>325</sup>

Sendo assim, a partir da definição de um quadro de saber representado pelas áreas de conhecimento, na experiência do *Magister*, a produção dos *sujeitos outros* produziu ainda um segundo quadro a partir do que se denominou núcleo de aprofundamento, conforme explicitado no capítulo IV. Desse modo, a distribuição dos professores em quadros de natureza geográfica e de campo do saber compreende assim um movimento básico à instituição do controle das atividades.

## 6.2 “Tambor de todos os ritmos”: por uma economia do tempo

Um dos monumentos da pedagogia representa a vontade de controle do corpo-espécie. Este desejo de regulação pode-se abstraído, por exemplo, da disposição dos escolares nas salas de aula em fileiras, da organização de fileiras que garantam o controle dos movimentos em outros espaços escolares distintos das salas de aula, alocação dos escolares em compartimentos nas bibliotecas, enfim. Enfim, controlar os espaços e os tempos das atividades é um monumento das atividades pedagógicas modernas.

Nesta via, na documentação do *Magister* há registros de diversos tipos e que pretendiam diferentes regulações. Planos; listas de material didático, de viagens, de equipamentos; folhas de freqüências para o registro das presenças dos professores nas aulas, mediações, laboratório-escola, oficinas, seminários; atestados médicos que procuram explicar as impossibilidades dos indivíduos em relação às freqüências nas diferentes atividades, roteiros e mapas; calendários que pretendem regular as aulas, as mediações didáticas, as visitas escolares, as reuniões do fórum permanente. Documentos que de tão naturalizados nos processos escolares, são considerados sem maiores possibilidades analíticas.

Nesta pesquisa, para tornar pensável a existência de uma vontade de disciplina no que refere ao *controle da atividade* problematizado por Foucault, em

---

<sup>325</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 135.



*Vigiar e punir*, edifiquei como monumento as folhas de freqüências de diversas naturezas.

Os registros em folhas de freqüência são ações cotidianas, corriqueiras e naturais da atividade pedagógica, vontade de apreensão de um tempo, de conversão de um tempo natural em tempo humano, nos termos de Hartog<sup>326</sup>. Por vezes, no entanto, estes mesmos registros são acionados como monumentos de poder.

[...] Venho através deste documento comunicar-lhe o desligamento das alunas [...] do Curso de Formação Docente em Nível Superior *MAGISTER*. Nesse sentido, apresento a seguir os motivos de tal decisão. Ao longo destes cinco semestres do curso *MAGISTER* [...] V. Sa. apresentou um índice muito elevado de faltas às atividades docentes tanto nas aulas de formação quanto nas atividades de acompanhamento da ação didática nas escolas. Esta informação pode ser verificada nos documentos arquivados no nosso setor de controle acadêmico como: *folhas de freqüência das disciplinas de formação, folhas de freqüências do laboratório escola, atestados apresentados em cada semestre, relatório de faltas por aluno e relatório das atividades de recuperação*. Como é do vosso conhecimento esta inadimplência no cumprimento das atividades foi verificada desde o primeiro semestre do curso, mas, devido as disciplinas deste curso não estarem ligadas pelo sistema de pré-requisito, pudestes continuar assistindo às aulas, o que se justifica, principalmente, por esta coordenação entender que a avaliação é um processo contínuo e deve trabalhar a inclusão de pessoas e nunca funcionar como barreira à evolução das mesmas. Com base neste posicionamento e acreditando na realização de uma educação inclusiva continuamos a aceitar-lhe nas atividades na expectativa de que as limitações, no tocante ao compromisso como curso, fossem sendo superadas. Por isso mesmo, realizamos alguns momentos de recuperação das disciplinas lembrando-lhe sempre da importância de não faltar às aulas de formação e de se comprometer com a elaboração do trabalho científico de conclusão do curso, o memorial.<sup>327</sup>

Este recorte pertence a um documento que circulou em quase todas as instituições envolvidas na formação do *Magister* empreendida na URCA. Foi encaminhado à SEDUC; à Coordenadoria de Ensino e a Escola na qual a professora trabalhava; à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação; ao Departamento de Ensino de Graduação. Circulou, ainda, em lugares considerados externos aos processos escolares: fórum de justiça, ministério público, escritórios de advocacia<sup>328</sup>. Neste monumento “folhas de freqüência das disciplinas de formação, folhas de freqüências do laboratório escola, atestados apresentados em cada semestre, relatório de faltas por aluno e relatório das atividades de recuperação” são referidos como lugares que atestam a inadimplência da professora no cumprimento das atividades de formação

<sup>326</sup> HARTOG. F. *op. cit.*, 2006.

<sup>327</sup> Trecho do ofício 013/2003 – *MAGISTER/URCA*, emitido em 17 de junho de 2003 pela Coordenação do *Magister/URCA* e destinado à aluna Tereza Cristina Correia. (grifos meus)

<sup>328</sup> Documentos produzidos pelo processo judicial desencadeado pela professora como meio de reintegração ao Curso.

e, com isso, a geração do direito de desligamento da mesma, por parte da Universidade.

Embora não seja possível a completa sistematização dos formatos e dos sentidos atribuídos a estes documentos/monumentos, no *Magister*, os mesmos quando ativados ocupam, com freqüência, *status* de: comprovação da realização de uma atividade pedagógica; indicação da consolidação de um ou mais saberes; afirmação ou negação do comparecimento dos sujeitos às atividades escolares; regulamentação orçamentária da utilização de um recurso financeiro; planos de circulação dos sujeitos; planos de atividades pedagógicas como aulas, oficinas, seminários; roteiros de aulas de campo, dentre outros. Há entre os mesmos aqueles que se aproximam na vontade de comprovação e controle dos processos de ensino, embora se diferenciem no que se refere ao regime de distribuição dos sujeitos e dos saberes e há aqueles que operam em sentido aproximado aos demais, mas que foram instituídos menos pelos modelos comuns aos processos de formação do que pelas necessidades específicas daquela experiência. No entanto, mesmo que se considere as linhas de diferenciação de cada um desses monumentos, perpassa às suas materialidades a associação dos corpos dos indivíduos e dos saberes, ao espaço e ao tempo. Perpassa, igualmente, uma vontade de ordenamento das atividades a partir desta associação.

Por vezes, o ordenamento pretendido se refere ao que fora realizado, ou seja, constitui um esforço de apreensão do tempo, do espaço e dos saberes, numa perspectiva pretérita, como por exemplo, nos registros das atividades de aulas nas folhas de freqüência. Em outras, são concebidos numa perspectiva futura a partir de todo um instrumental de planejamento de atividades. Há planos pontuais tais como aqueles referentes às oficinas de produção de materiais didáticos assim como há planos macroestruturais como aqueles que discorrem sobre as especificidades da formação em cada universidade. Há planejamentos, ainda, que comparecem de maneira indireta no processo de formação tais como todo um conjunto formado pelos orçamentos, listas de compras, listas de materiais, listas de veículos, lista de deslocamentos do professores orientadores e formadores entre os pólos e as escolas de lotação dos sujeitos

Nos processos de desligamento, tais como aquele de onde se retirou o recorte acima, as folhas de freqüência compreendem em média dois terços do universo dos documentos considerados comprobatórios da “inadimplência” do

sujeito. No caso da professora A, das 472 páginas que formam a peça jurídica, 360 são cópias das diferentes folhas de freqüência que procuram atestar as ausências da mesma. Nos processos das professoras B e C estas freqüências ocupam 343 de um universo de 506 e 328 de um universo de 431, respectivamente.

Nos relatórios é freqüente: a apresentação do conjunto de planos de ação, a declaração da realização das atividades planejadas e a apresentação de cópias de registros diversos como anexo de natureza comprobatória.

Assim, folhas de freqüência das aulas, dos encontros com os professores orientadores, dos encontros de reposição das aulas, de recuperação dos conteúdos que atestavam a formação em serviço, dos seminários, das oficinas pedagógicas, das atividades de recuperação dos módulos, das fichas de identificação dos alunos, das fichas semestrais de matrículas, das ficha de lotação dentro das escolas a partir das quais se dava a formação em serviço, enfim, planos, listas, freqüências, mapas, dentre outros, foram instituídos nesta pesquisa como mais um conjunto de mecanismos do poder disciplinar denominado o *controle da atividade*.<sup>329</sup>

O controle da atividade refere-se aos modos de codificação e estabelecimento de regras norteadoras das atividades a serem desenvolvidas pelos sujeitos. Para isso, as relações subjacentes ao poder disciplinar realizam o ordenamento das atividades, articulando de determinadas maneiras o corpo de cada indivíduo com o tempo, os atos e os objetos da ação, a fim de imprimir eficiência na realização da atividade pretendida. Nesse sentido, nos documentos referentes ao planejamento das atividades de ensino – os planos de disciplina, os planos de aula, os planos de estudos de campo – os sujeitos, quase sempre, comparecem associados a um tempo e um conjunto de objetos necessários à execução da atividade levando em consideração a ordenação em grupos formados em média por 45 sujeitos, agrupados em torno de um professor orientador e sujeitos a um tempo instituído em torno da carga horária da disciplina. Nas atividades de mediação didática, estes mesmo indivíduos obedecem a um outro regime de espaço-tempo, a partir do qual são alocados em grupos formados em média por dez sujeitos, agrupados em torno do professor orientador e sujeitos a um tempo instituído em torno da necessidade de acompanhamento e orientação do memorial de formação e do laboratório-escola.

---

<sup>329</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 127.

Nas duas situações, comparece a tentativa de naturalização do controle dos corpos de acordo com atos de fabricação da dimensão da individualidade que Foucault chama de “orgânica”, que pode ser entendida no sentido da estreita dependência e do automatismo que se cria entre os vários elementos envolvidos na execução de uma tarefa, na direção da que caracteriza o funcionamento de qualquer organismo:

[...] cada sujeito é associado a um ponto preciso neste espaço. Sua individualidade, apesar de comum, é única. Única não em função de uma característica peculiar, mas porque associada a uma localização própria e exclusiva. Cabe aqui a analogia com o significado biológico do termo celular. Cada célula de um mesmo tecido, embora idêntica às demais, ocupa um lugar que lhe é próprio.<sup>330</sup>

Foucault aponta como principal técnica deste aspecto orgânico de produção da individualidade, a manobra. Ativa esse conceito como termo oriundo das técnicas utilizadas no campo militar e que, resumidamente, pode ser entendida como um “conjunto de ações e movimentos encadeados e idealizados para resultar no vencimento de uma batalha”<sup>331</sup>. Esse tipo de disposição imprime automaticidade aos corpos e naturaliza o comportamento dos indivíduos, cujos corpos passam a funcionar tal qual órgãos ou organismos biológicos.

Foucault aponta, ainda, que da perspectiva da organização do tempo, o controle da atividade passa, por uma espécie de quadriculamento que acontece a partir da definição de uma agenda composta pelos horários e pelos ritmos que devem ser empreendidos com o objetivo de minimização da ociosidade e maximização da utilidade dos espaços, dos tempos, dos recursos, dos corpos.

Por outro lado, maioria das oficinas que pretendem instituir sujeitos a partir da educação – escolas, creches, universidades – estes ritmos que devem ser empreendidos com a finalidade de minimizar o tempo, o corpo e o espaço improdutivos, obedece uma agenda minimamente constante com respeito à partição do tempo. No que se refere à circulação dos corpos dos indivíduos associada à consolidação de um ou mais saberes, as entradas e saídas se repetem de acordo com a temporalidade que as preside. Por vezes – como nas palestras, nas conferências – com uma entrada e uma saída ter-se-ia acessado um saber. Noutras situações, o saber objetivado requer múltiplas entradas e saídas: diárias, semestrais, anuais, modulares. Isto por que para a pedagogia um dos principais monumentos é

---

<sup>330</sup> FONSECA, M.A. *op. cit.*, 1995, p. 76.

<sup>331</sup> RATTO, A.L.S. *op. cit.*, 2004, p. 29.

o tempo. Existe toda uma tecnologia – sinetas, sinos, sirenes, registros em folha de frequência, plano operacionais das disciplinas, quadro de horários, instituição de carga horária que – que preside o fazer escolar com o objetivo de “transformar o tempo natural em tempo humano, cultural”.<sup>332</sup>

Desse modo, a instituição dos tempos escolares no *Magister*: 50 minutos para uma aula, 30, 60 ou 90 aulas para uma disciplina, quatro horas para um encontro de mediação didática, 50 minutos para uma execução de uma visita ao laboratório-escola, quatro horas para uma atividade de reposição de disciplina, doze horas para realização de uma oficina de material didático – podem ser vistos como uma “elaboração temporal do ato”<sup>333</sup>: ou seja a aplicação de técnicas disciplinares que costumam decompor os atos no tempo, impondo-lhes uma ordem para os acontecimentos e uma direção pra os movimentos. “Um tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza, nem defeito, um tempo de boa qualidade”<sup>334</sup> cuja exatidão e aplicação sejam suas principais virtudes.

Para Agustín Escolano<sup>335</sup>, nem o espaço, nem o tempo escolares são dimensões neutras do ensino, simples esquemas formais ou estruturas vazias da educação.

Históricos eles também, o espaço e o tempo escolares foram sendo produzidos diferenciadamente ao longo da nossa história da educação e se constituíram em dois grandes desafios enfrentados para se criar, no Brasil, um sistema de ensino primário ou elementar que viesse atender, minimamente que fosse, às necessidades impostas pelo desenvolvimento social e/ou às reivindicações da população. Reclamada desde o século XVIII, a construção de espaços adequados para o ensino, bem como a definição de tempos de aprendizagem, estava relacionada não apenas à possibilidade de a escola vir a cumprir as funções sociais que lhe foram crescentemente delegadas, mas, também, à produção da singularidade da instituição escolar e da cultura que lhe é própria.

Ao contrário, operam como uma espécie de discurso que institui, em sua materialidade, um sistema de valores, um conjunto de aprendizagens sensoriais e motoras e uma semiologia que recobre símbolos estéticos, culturais e ideológicos. Como pedagogias, tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais. Nessa perspectiva, atuam como elementos destacados na construção social e histórica da realidade.

<sup>332</sup> HARTOG, F. *op. cit.*, 2006.

<sup>333</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 126.

<sup>334</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1997, p. 129.

<sup>335</sup> ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: ESCOLANO, A.; VIÑAO, F.A. *Currículo, espaço e subjetividade*. A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1995, p. 72.

## CAPÍTULO VII

### **SUJEITOS OUTROS E OUTROS SUJEITOS: POR UM RECORTE ETNOGRÁFICO DA OFICINA**

*Não o rugido longínquo de amanhã que cantam, ou de mundos futuros, mas aquele, bem mais próximo, que se produz sob a superfície das coisas, e que, a qualquer momento rompe as linhas, desloca as relações, e que permite à potência da vida se organizar cada vez mais em novas formas, e como novas práticas.*<sup>336</sup>

Naquele dia todos pareciam iguais. Sentavam-se quase da mesma maneira, levantavam-se quase ao mesmo tempo, portavam objetos semelhantes, usavam vestimentas parecidas. Nos momentos de fala, respondiam quase em uníssono. Nos momentos de silêncio, pareciam profundamente quietos. Poucas vezes o protocolo fora quebrado. Nas falas autorizadas, comparecia com frequência passagens de agradecimento e reconhecimento. A ênfase recaía em torno das narrativas em que se procurava edificar a superação vivida nos últimos anos. Embora não houvesse música no ambiente parecia que ao longe Caetano Veloso rendia um tributo ao tempo: “És um senhor tão bonito quanto a cara do meu filho, tempo, tempo, tempo, tempo, vou te fazer um pedido [...] compositor de destinos, tambor de todos os ritmos, tempo, tempo, tempo, tempo”<sup>337</sup>. Um tempo que parecia ter sido suficiente para aplainar as diferenças, pois embora a multiplicidade de pertencimento permanecesse, parecia existir uma inscrição comum a todos. Um modo de estar disciplinado, conformado. Um *corpo* e um *espírito*, delimitados pela plenitude conferida pelo saber e subjugados pelo tempo.

Na *quietude* daquele momento, pude reviver dias em que nenhuma estratégia de “domínio de sala” conseguia contê-las. Uma movimentação perene: entra, sai. Algumas pediam licença “professora, com licença”, “professora, aceita?”. Outras, mas não muitas, desafiavam a “autoridade da professora” e iam e vinham sem maiores explicações. Pairava no ambiente uma certa insatisfação por estar ali. Nos corredores, movimentos estranhos ao cotidiano daquela e de muitas das demais escolas por onde haviam passado: representantes do sindicato dos professores;

---

<sup>336</sup> REVEL, J. Nas origens do biopolítico: de vigiar e punir ao pensamento da atualidade. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. *op. cit.*, 2006.

<sup>337</sup> VELOSO, C. Oração ao tempo. Intérprete: Caetano Veloso. In: VELOSO, C. *Cinema transcendental*. Rio de Janeiro: Verve, 1979.

instalação de máquinas de café patrocinadas pelos seus fabricantes; instalação de bebedouros de água mineral; um espaço reservado em cuja fachada poderia se ler Universidade Regional do Cariri (URCA) – Polo 01 – Crato. Naquele final de semana, somente as atividades de alongamento e as técnicas de respiração, conseguiram diminuir a tensão. Uma tensão que parecia não começar ali. Um *rebuliço* que poderia ser associado a muitos outros empregos do tempo.

Um início que fora empreendido *a partir de* trinta aulas ministradas em três dias de um final de semana. Um final de semana naquela sala de aproximadamente trinta metros quadrados para quarenta e seis professores e naquela escola que – uma vez sendo espaço de atendimento individual de jovens e adultos – não dispunha da infra-estrutura adequada para o recebimento de coletivos. O final de uma semana de quatro outros dias vividos *nas escolas, nas ruas, nos campos e construções*<sup>338</sup> e do qual, grosso modo, não se poderia escapar.

Um fim como princípio de tantos outros *começos*<sup>339</sup>

Talvez a *quietude* do momento de colação de grau ocorrido em agosto de 2004 guarde relação com o tempo do *rebuliço* vivido numa das primeiras disciplinas ministradas na única turma de Ciências Humanas que funcionou no polo 01, localizado na cidade de Crato. Quem sabe o que nomeei *quietude* e *rebuliço* não passe de pontos em um plano descontínuo, múltiplo, irregular e infinito, afinal de acordo com Alencar<sup>340</sup> e sua discussão em torno da existências das Geometrias Não Euclidianas as curvas também representam minimização das distâncias entre dois pontos, as irregularidades também conduzem, possibilitam. No entanto, a vontade de sistematização da multiplicidade, o desejo mesmo de conferir certa ordem para a produção de um grau mínimo de inteligibilidade possibilitou a instituição destes recortes como monumentos representativos dos movimentos pontuais de início e término da formação empreendida a partir do *Magister*. Ou seja, me reaproximando de Hayden White percebo que “a dialética peculiar do discurso histórico [...] provém do empenho do autor em servir de mediador entre os modos alternativos da

<sup>338</sup> VANDRÉ, G. *op. cit.* In: RAMALHO, Z. *op. cit.*, 2006.

<sup>339</sup> Em julho de 2009 realizei uma pesquisa básica junto aos egressos do *Magister*. Destes dados pude abstrair que após a formação, cinquenta e dois por cento deu continuidade aos estudos acadêmicos a partir da pós-graduação, em nível de especialização.

<sup>340</sup> ALENCAR, A.C. *op. cit.*, 2009.

linguagem ou estratégias tropológicas para descrever originalmente um dado campo de fenômenos e constituí-lo como um possível objeto de representação”.<sup>341</sup>

Em vista disso, neste capítulo coisas da vida, da pesquisa e de trabalho são constituídas para falar não apenas do aparente equilíbrio do *fim*, seu ritual de agradecimento e tributo ou da suposta impaciência de um *começo*. Busquei a mediação entre documentos e monumentos de memória para constituir o que nomeei a partir de Foucault *práticas de liberdade*.

*Práticas de liberdade*, que tratam não de eliminar o poder, mas da liberdade positiva, pública, isto é, a liberdade para constituir a própria existência, segundo critérios estéticos. As relações de poder são pensadas *agonisticamente* e, portanto, também as práticas de liberdade o serão, onde as forças se encontram em confronto permanente e insolúvel, operando em um campo de possibilidades abertas, sobre sujeitos que são, em alguma medida, ativos e podem, a qualquer momento, fazer valer tanto seu apoio, quanto sua vontade e sua resignificação do poder.<sup>342</sup>

Desse modo, para além da instituição de um começo ou de um fim, palco de tantos começos, o *Magister* constitui um mundo de possibilidades de leituras e não somente em um recorte histórico, por isso mesmo para discuti-lo de maneira menos convencional, compus esta parte da tese ativando-a em torno da palavra oficina na expectativa de que o caráter polissêmico deste conceito traduza o modo como opere com este acontecimento na instituição das problemáticas e das alternativas analíticas que compreendem esta pesquisa. A escolha pela *oficina* guarda relação com os movimentos empreendidos no campo da economia, discutidos no capítulo “chegar à tese, pelas ruas que andei”. Mas, para além da concepção de uma oficina forjada a partir dos princípios da ciência, que pretende a alocação ótima dos recursos, lugar de moldar, alocar e retorcer as peças, há as oficinas das artes que pretendem fundir o ferro, liquidificá-lo.

Procurei conjugar a concepção do *Magister* como oficina de produção de *sujeitos outros* com os movimentos destes sujeitos na empreitada de uma mudança. Uma mudança que não “trate simplesmente da afirmação e do sonho vazio de liberdade, [pois é preciso], simultaneamente apreender os pontos em que a mudança é possível e desejável, [sendo necessário] determinar a forma precisa a dar a essa

---

<sup>341</sup> WHITE, H. *op. cit.*, 2001, p. 145.

<sup>342</sup> RATTO, A.L.S. *op. cit.*, 2004.



mudança<sup>343</sup>.

Desse modo, objetiva-se, conforme referido na primeira parte, evidenciar que para além da energia dos fortes e da reação dos fracos, há uma cena tecida a partir das relações. Nesse sentido, Foucault ajuda a pensar que a interrogação sobre a atualidade é uma atitude limite na qual “devemos nos mover mais além das alternativas internas e externas, colocando-nos na fronteira [...] no ponto de uma “transgressão possível”<sup>344</sup>.

Trata-se de tomar como domínio homogêneo de referência não as representações que os homens se dão deles mesmos, não as condições que os determinam sem que eles o saibam, mas o que eles fazem e a maneira pela qual fazem. Ou seja, as formas de racionalidade que organizam as maneiras de fazer [...] e a liberdade com a qual eles agem nesses sistemas práticos, reagindo aos que os outros fazem, modificando até certo ponto às regras do jogo [...]. A homogeneidade dessas análises histórico-críticas é assegurada, portanto, por esse domínio das práticas, com sua versão tecnológica e sua versão estratégica.<sup>345</sup>

## 7.1 A materialidade que se impôs

Na constante “conquista do direito à vida”<sup>346</sup>, a materialidade para execução do *Magister* pertencia ao CLPEF e isso causou muitas dificuldades, pois aquele espaço possuía titulares. Os sujeitos envolvidos – professores, secretários, operadores de fotocopiadoras, motoristas, bibliotecário e muitos outros - tinham incorporado a história do curso a que pertenciam. Na luta que se travava naquele espaço-tempo, o *Magister* era considerado o *outro* em disputa pela hegemonia do *mesmo*. Assim é que mesmo com todas as autorizações possíveis, conseguidas e consentidas, não era tarefa muito fácil desenvolver atividades consideradas simples como fazer uma xérox ou imprimir um documento. A dificuldade se manifestava em torno destas *coisas de escola*, traduzidas em atividades e dificuldades naturalizadas nos cotidianos. Ações que de tão corriqueiras parecem não representar um poder microfísico, que está nas relações estabelecidas entre os professores-coordenadores e os professores-

<sup>343</sup> FOUCAULT M. *op. cit.*, 2005, p. 348.

<sup>344</sup> FOUCAULT M. *op. cit.*, 2005.

<sup>345</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 2005, p. 350.

<sup>346</sup> FERNANDES, R. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. In: *Pro-posições*. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 16, n. 1 (46) jan./abr. 2005, p. 20.

alunos do *Magister* e do CLPEF, de modo aproximado ao que se manifesta no interior das famílias, das fábricas, das prisões, dos hospitais, das repartições públicas ou privadas, das ruas.

As relações de poder são imanentes às relações sociais, não lhes são exteriores ou superestruturais; movem os vários afrontamentos, disputas e distribuições que acabam por configurar e produzir as práticas sociais de certas maneiras e não de outras, produzem verdades, conhecimentos, identidades, funcionamentos, realidades. Por isso mesmo, não demorou muito para que essas dificuldades microfísicas produzissem os deslocamentos necessários à cisão do corpo coordenador. Professores que ocupavam uma espécie de segundo escalão dentro do CLPEF, graças às suas *artes de fazer*<sup>347</sup> no embate cotidiano pela apropriação de materiais como papel, xérox, livros, pincéis, giz, transparências, mesas, cadeiras e tantos outros, corporificam uma nova fase: *o Magister pelo Magister*.

Nesta parte, lembro Veiga-Neto<sup>348</sup> que ao discutir o igualitarismo do pensamento progressista diz que o sonho de uma natureza humana naturalmente boa não passa de uma metanarrativa inventada pela ciência moderna. Desse modo, ao assumir a identidade do *mesmo*, estabelecendo outras relações sociais e espaciais, o novo corpo não é amorfo, inerte e sem vida, por isso mesmo suscita novos embates, em questões herdadas ou inventadas, da/na cotidianidade. Das herdadas, a dificuldade de espaço físico para as aulas, das inventadas a dificuldade de infra-estrutura para as rotinas da administração.

Essa é uma materialidade cuja construção perpassa toda a existência do *Magister*, pois ao longo dos quatro anos daquela formação, os alunos estiveram por mais de três anos em prédios anexos da URCA e a administração jamais se inseriu naquele espaço físico. Essa dificuldade de inserção física, no entanto, não impediu que o corpo do *Magister* fosse se misturando ao corpo da URCA, aliás, é improvável até mesmo essa dicotomia, na medida em que os professores das disciplinas e os coordenadores eram, na maioria, também professores e coordenadores de outros cursos que funcionavam no espaço interno da URCA.

---

<sup>347</sup> CERTEAU, M. *op. cit.*, 2005.

<sup>348</sup> VEIGA-NETO, A. As idades do corpo: materialidades, diversidades, corporalidades, identidades... In: GARCIA, R.L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Mas, por outro lado não se pode ocultar que mesmo assim, essa partição esteve/está presente nos sentidos produzidos pelos alunos, professores e pessoal técnico. Não foram poucas as vezes em que ouvi alunos dizerem da sua inferioridade diante dos alunos dos cursos ‘ditos regulares’ da universidade, por outro lado muitas falas proferidas dentro destes cursos, menosprezavam aqueles que pertenciam aos cursos ‘ditos especiais’. Nesta parte, embora não seja propósito deste texto discutir as pretendidas identidades dos cursos, preciso abrir um parêntese para falar um pouco sobre *regulares* e *especiais*, por acreditar que este aspecto significou e significa muito nas relações que se estabeleceram entres os diversos corpos.

A abertura dos cursos de formação de professores, conforme discutido em partes anteriores desta tese, tem um forte impulso nos anos 90 do século XX, a partir do discurso fundamentado no artigo 87 da LDB nº 9.394/96, da Década da Educação. Para cumprimento do milagre formaria a todos e todas num tempo recorde, as formações foram negociadas com as universidades públicas que criaram cursos de natureza distinta dos cursos existentes e passaram a denominá-los de cursos especiais. Essa separação acabou produzindo sentidos de diferenciação marcantes nos alunos, na medida em que sua objetivação nos espaços, nos acessos e modos de acessos foi sendo incorporada em práticas e discursos que provocaram/provocam muitas tensões naquele campo.

Assim, de uma outra forma, a disputa por hegemonia se manifesta, pois no campo de disputa social existem diferentes matizes de pertencimento, não sendo possível uma classificação ou hierarquização muito rígida. Um exemplo desses matizes que perpassam a taxonomia é que mesmo funcionando fora dos prédios da URCA, a coordenação executava suas atividades também em espaços destinados aos coordenadores enquanto exerciam outras funções na Universidade. Os professores-alunos, por sua vez praticavam os espaços da Universidade – bibliotecas, Diretório Central dos Estudantes, Departamento de Ensino de Graduação – marcados simultaneamente pelos sentidos da diferenciação e da possibilidade de constituição de outras verdades.

Um contexto que se pode entender a partir da definição de ética dada por Foucault como “prática da liberdade, a prática reflexiva da liberdade”<sup>349</sup>. A autocondução dos sujeitos implica constituir-se em meio ao exercício de relações de

---

<sup>349</sup> FOUCAULT, M. *op. cit.*, 1999c, p. 396. (minha tradução).

poder e ao exercício da liberdade. Uma liberdade a partir do que Schmid<sup>350</sup> aponta como uma *ética agonal*. A liberdade que não remete a estados essenciais de equilíbrio, de harmonia, de consenso, de ausência de poder ou de reencontro com situações ideais, mas ao incessante confronto, à incitação e à provocação de forças, à condução cotidiana dos enfrentamentos exigidos. Por isso, conforme afirmado em partes anteriores desta tese, a ética foucaultiana é, irremediavelmente, política e reflexiva. Desse modo, os sentidos produzidos pelo corpo dos diferentes sujeitos diante das relações de pertencimento à universidade inscreveram a construção da materialidade, a história objetivada. As apropriações se deram de diversas maneiras, a partir desta parte, passo a recortar algumas consideradas relevantes. “Trata-se de problematizar as evidências, o que significa refletir sobre as condições que definem o presente, mas também sobre o que há de frágil nessas condições, abrindo possibilidades de mudanças”.<sup>351</sup>

Na comunidade<sup>352</sup> em que se insere a URCA, é muito comum o uso de camisetas padronizadas com informações sobre o curso e a universidade, acompanhadas de figuras, frases, dizeres associados às áreas. Aquelas vestimentas são verdadeiros estandartes de manifestação de pertencimento e saber-poder. Penso não ser sem razão que, geralmente, as camisetas dos alunos de direito trazem, além do nome do curso e da universidade, frases em latim. Esse foi um dos primeiros lugares ocupados pelos alunos do *Magister*. Impossível esquecer um episódio em que uma turma inteira se recusou a receber as camisetas encomendadas por que a serigrafia esquecera de imprimir o nome da universidade. Resolvido o impasse, fincaram a bandeira, “entraram na pele da personagem social que deles se esperava e que eles esperavam de si próprios, e isto pela força desta *coincidência* imediata e total do *habitus* e do hábito que se faz o verdadeiro monge”.<sup>353</sup>

Caminhos transformadores do mundo, que se fazem nas mínimas transformações do cotidiano e que foram crescendo nas “caçadas” que perseguiram as vestimentas, os prédios e as posturas previstas para um estudante universitário.

---

<sup>350</sup> SCHMID, W. *op. cit.*, 2002.

<sup>351</sup> Vindo do texto das práticas de liberdade.

<sup>352</sup> Não estou aqui propondo uma inserção quantificada, hierarquizada e localizada. Penso que a comunidade universitária da URCA forma uma rede social inscrita em lugares inimagináveis. Porém, a partir do que ‘vemos’ nos dados duros que caracterizam os nossos alunos, a URCA tem uma forte entrada nos Estados do Ceará, Piauí e Pernambuco.

<sup>353</sup> BOURDIEU, P. *op. cit.*, 1989, p. 87.

Diminutos fazeres cotidianos, pelos quais os professores foram tecendo a consciência da grande significação e a importância de cada um na transformação das lógicas dominantes que, na maioria das vezes, institui o mundo numa orquestração muda aos ouvidos da maioria.

Fazeres cotidianos como a luta pelo direito de possuir, de portar e usufruir a/da carteira de estudante. As carteiras eram/são emitidas pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), espaço onde os alunos dos cursos ‘ditos especiais’ eram considerados um outro tipo de estudante, pertencente a um outro corpo e portador de uma outra pele: o corpo do ensino modular, cuja pele não foi exposta ao processo seletivo comum aos cursos ‘ditos regulares’. Isto por que o processo seletivo para ingresso no programa Magister se deu a partir de uma seleção específica e direcionada àquele grupo

Mas, “como a pele não somente nos separa dos outros; é por ela e através dela, nela, que sentimos o contato morno do hálito de um ser querido, o frio da neve, a carícia de um amigo, os beijos de um amante, fronteira, porosa, permeável, vital, em permanente renovação”<sup>354</sup>, os alunos do *Magister*, construíram espaços impensáveis dentro das suas redes de pertencimento. Um desses espaços foi o Centro Acadêmico do Pólo do Crato, de onde foi encaminhada e objetivada a disputa junto ao DCE pelo cadastro dos alunos – que até então não eram reconhecidos por serem alunos ‘ditos especiais’ – e a emissão das carteiras.

Nesta parte, retomo o diálogo com Bourdieu quando afirma que:

O mundo social está assim, povoado de instituições que ninguém concebeu nem quis, cujos responsáveis aparentes não só não sabem dizer – nem mesmo mais tarde graça à ilusão retrospectiva, como se inventou a fórmula – como também se surpreendem que elas possam existir como existem, tão bem adaptadas a fins nunca formulados expressamente pelos seus fundadores.<sup>355</sup>

A escola é espaço e lugar. Algo físico e material, mas também uma construção cultural. Ao evidenciar processos microfísicos como a busca pelas carteiras de estudante e a identificação a partir das vestimentas, quero ressaltar os impactos objetivos e subjetivos que este espaço produz em seus usuários. “Pois todo espaço é um lugar percebido, e a percepção é um processo cultural construído socialmente”.<sup>356</sup>

<sup>354</sup> NAJMANOVICH, D. *op. cit.* In: GARCIA, R.L. (org.). *op. cit.*, 2003, p. 103.

<sup>355</sup> BOURDIEU, P. *op. cit.*, 1989, p. 92.

<sup>356</sup> TAVARES, M.T.G. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, R.L. (org.). *op. cit.*, 2003, p. 57.

Produtores desconhecidos, poetas de seus negócios, inventores de trilhas, nas selvas da racionalidade funcionalista, traçam trajetórias indeterminadas aparentemente desprovidas de sentido por que não são coerentes com o espaço construído, escrito e pré-fabricado onde se movimentam.<sup>357</sup>

Assim é que, nos diferentes pólos, além dos materiais didáticos – ditos assim por que previstos inicialmente para os espaços escolares – se fez imperiosa a aquisição e instalação de equipamentos para a acomodação das alunas, como colchonetes e ventiladores, que foram utilizados nos intervalos entre turnos. Essa foi uma das principais construções no embate cotidiano daquele campo, porque demandou a discussão sobre o próprio conceito de material escolar.

Sobre esse conceito, Abreu Jr. afirma que:

A materialidade diz respeito à sua constituição enquanto suporte que ocupa determinado espaço em determinado tempo, contribuindo para contextualizar as práticas em seus continentes materiais: dos manuais escolares aos cadernos, passando pelas imagens de quadros, gravuras e cartazes instrutivos expostos nas paredes, assim como outros objetos que compõem o cenário da sala de aula e seu entorno. Este é composto pelos espaços específicos dentro da escola – mesmo que fora da sala de aula – para o exercício do ensino e da aprendizagem; espaços esses sempre repletos dos mais diversos materiais, muitas vezes até negligenciados em sua importância histórica.<sup>358</sup>

Desse modo, a tensão que resultou na compra dos colchonetes evidenciava além do questionamento sobre o que é material escolar, o rompimento, pelo menos naquele ponto, da “filosofia da excisão”<sup>359</sup>. Ou seja, naquele grupo as aulas aconteciam em módulos de final de semana nos diferentes pólos, onde aqueles professores foram agrupados de acordo com a distância das cidades onde trabalhavam e moravam. Brejo Santo reunia quatro cidades de onde as professoras só retornavam no final do módulo semanal. Assim, nos intervalos preparavam suas refeições e/ou comiam as marmitas trazidas. Dificilmente tinham dinheiro para comprar comida pronta e muito menos para onde ir durante o intervalo entre turnos. Neste contexto, os equipamentos de acomodação eram tão necessários quanto os demais materiais.

Neste contexto a Universidade não conseguia efetuar com precisão a economia dos tempos a partir da utilização da tecnologia que preside o fazer escolar com o objetivo de transformar o tempo natural em tempo humano, cultural<sup>360</sup>, ou seja,

<sup>357</sup> CERTEAU, M. *op. cit.*, 2005, p. 185.

<sup>358</sup> ABREU Jr., L. de M. *op. cit.*, 2005, p. 158.

<sup>359</sup> NAJMANOVICH, D. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, R.L. (org.). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

<sup>360</sup> HARTOG. F. *op. cit.*, 2006, p. 266.

corte do tempo em toques de sirenes ou determinação de horários ficava comprometido, provocando constrangimentos espaciais e temporais pela imposição das presenças.

Essa impossibilidade de cisão foi apenas uma das muitas dificuldades conceituais e executivas enfrentadas pelos professores e pela coordenação do programa. Isto por que na URCA, o *Magister* foi a primeira experiência de formação de professores em serviço aonde o professor vinha para universidade e não o contrário. As experiências do CLPEF aconteciam nos municípios que realizavam os convênios, sendo a infra-estrutura de responsabilidade das prefeituras, à URCA caberia a ministração das aulas.

No *Magister* era comum os alunos permanecerem no espaço escolar realizando atividades, escolares ou não. Na biblioteca, por exemplo, funcionava também uma pequena lanchonete. Ao final das aulas a sala e outros espaços abertos se transformavam em alojamentos. Aquele cotidiano desafiava a todos: professores, coordenadores, quase sempre formados numa perspectiva moderna dicotômica, para quem a docência na universidade era um subproduto da pesquisa e, portanto sem muita relação com o debate sobre ensino/aprendizagem comum no ensino básico, se viram numa trama sócioeducativa aonde pensar a materialidade que se impunha era apenas um dos desafios para o questionamento dos conceitos, das classificações e determinações, do alto e da ordem, do que seria educação, formação e escola.

Neste contexto a enunciação dos espaços, suas nomeações e endereçamentos, perdia a eficácia pretendida a partir do processo de apropriação do “sistema topográfico”<sup>361</sup>. Para além do mapa havia as ruas, as tramas e retramas, os lugares de luz, os espaços de sombras de uma cartografia traçada pelos praticantes muito aproximada do que nos aponta Certeau:

[...] se é verdade que existe uma ordem espacial que organiza um conjunto de possibilidades e proibições o caminhante atualiza algumas delas. Deste modo, ele tanto as faz ser como aparecer. Mas também desloca e inventa outras, pois as idas e vindas, as variações ou as improvisações da caminhada privilegiam mudam ou deixam de lado elementos espaciais.<sup>362</sup>

Invenções como a instituição de uma biblioteca. O projeto financeiro não previa a aquisição de acervo bibliográfico, desse modo, a criação de um espaço dessa

---

<sup>361</sup> CERTEAU, M. *op. cit.*, 2005, p. 117.

<sup>362</sup> CERTEAU, M. *op. cit.*, 2005, p. 178.

natureza resultou de um embate dentro do fórum permanente das universidades e da mantenedora. Aquele espaço estava dividido também por pólo e por áreas do conhecimento. A parte da biblioteca que ficava no Crato era a única que reunia acervo das três áreas de conhecimento, pois tinha turmas de Ciências Humanas, de Linguagens e Códigos e de Ciências da Natureza e Matemática. O acervo foi sendo selecionado a partir das demandas dos professores nas suas disciplinas e, desde que as disciplinas eram planejadas por grupos de professores especialistas, mestres e doutores, creio que naquele espaço estivessem bons textos de cada área.

Mas esses livros eram pouco visitados. As anotações nos fichários da biblioteca do pólo de Juazeiro do Norte e Brejo Santo, acessadas em julho de 2009, indicam que a utilização do acervo até março de 2004 é bastante reduzida. Março de 2004 é o mês em que – de acordo com as narrativas que compõem aos memoriais de formação – houve intensificação do processo de escrita dos textos requeridos para conclusão do curso.

Ao longo dos anos anteriores a biblioteca é considerada posto sem *habitus*. Esse discurso parece – nos relatórios dos professores orientadores, nas correspondências que circularam entre a URCA e a SEDUC e nos relatórios que circularam no Fórum Permanente das universidades – sempre numa alusão às dificuldades de construção de práticas de leitura. Um discurso que movimentou o currículo do Curso pela inclusão de oficinas semestrais de leitura e produção de texto.

Por ocasião da elaboração do projeto, o item material didático foi previsto no mesmo formato do CLPEF, ou seja, cada disciplina seria ministrada a partir de um manual. Esse texto seria elaborado por um ou mais professores da área de conhecimento, com os quais a coordenação se comprometia, mesmo sem nenhum acordo explícito, em convidar para ministração das aulas. Os manuais eram, na maioria das vezes, compilações de textos xerocados e encadernados no formato livro. Alguns alunos, inclusive, se referiam ao manual como *meu livro*. O que não causa estranhamento pela força que o livro tem numa cultura predominantemente escrita<sup>363</sup>.

Os livros manuais, os manuais livros, os manuais. Não importa o nome que se dê, naquele contexto e diante da lenta incorporação dos livros expostos na biblioteca, aquele material provocou mudanças que se repercutiram em espaços/tempo inimagináveis nas múltiplas redes sociais em que se inseria aquele corpo. É

---

<sup>363</sup> MACHADO, A. *Pré-cinemas e pós-cinemas*. Campinas: Papirus, 2002.



possível dizer que todos os materiais – citados ou não neste texto – resultaram de disputas no campo, incorporaram a história do curso, da universidade e suscitaram *habitus*. No caso dos manuais tive que escolher um aspecto que considero mais importante: a produção de um texto e de um espaço.

A produção prevista para acontecer a partir de um ou mais professores pertencentes à área de conhecimento da disciplina, foi sendo modificada cotidianamente. Não houve um momento em que se tenha decidido fazer diferente, ou seja, não houve a aplicação de uma fórmula e muito menos um planejamento. Mas houve uma diferenciação no modo de fazer, de uma maneira tal que a negociação, as astúcias que foram sendo vivenciadas na disputa no campo do saber científico resultou na composição de grupos de professores que às vezes faziam um manual compilado, às vezes publicavam seus textos, às vezes publicavam textos de outros professores das universidades com quem se relacionavam, ou seja, aquele espaço foi sendo apropriado para produção e publicação acadêmica, o que não é simples numa realidade de grandes dificuldades no campo da produção de conhecimento. Além do mais, por conterem muitos textos sobre assuntos regionais, alguns dos quais não se tinham senão informações orais, os manuais foram sendo incorporados à biblioteca do *Magister*, da URCA e de outros espaços.

Ao elaborar essa breve etnografia do espaço material do *Magister* pretendi reforçar que o espaço não é neutro, mas sempre educativo. Pretendi também articular estes movimentos dos sujeitos e apontar, minimamente, os movimentos dos mesmos na tentativa de forjar outras possibilidades em mediante as práticas reformadoras.

Nesse sentido, Vilela<sup>364</sup> nos ajuda a pensar que no teatro de sombra e luz do poder de uma trama complexa de estratégias, táticas, forças e mistérios, irrompe uma energia cuja natureza e substância invade os interstícios de um real onde os indivíduos criam o seu destino. O pensamento de Michel Foucault ajuda-nos a pensar arquitetura e a forma desse teatro onde a cortina nunca cai, ele permite-nos perspectivar o modo como as relações entre o poder e a vida se jogam no palco da história.

---

<sup>364</sup> VILELA, E. Resistência e acontecimento: as palavras sem centro. In: GONDRA, J.G.; KOHAN, W. (orgs.). *op. cit.*, 2006.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: O FECHAMENTO COMO ABERTURA

Finalizar uma tese é um movimento aproximado da “torre de Babel” de Jacques Derrida, não configura apenas a multiplicidade irreduzível das línguas, ela exhibe um não-acabamento, a impossibilidade de completar, de totalizar, de saturar, de acabar qualquer coisa que seria da ordem da edificação, da construção arquitetural, do sistema e da arquitetura. Um processo que guarda uma relação íntima como o modo como lidamos com as circunstâncias.

Sendo assim, este é um momento delicado da escrita, um ponto que integra um espaço multidimensional, marcado pela impossibilidade de apresentação de todas as coordenadas. Desse modo, estas considerações finais são a da ordem do desejo de completude originada por aquilo que foi possível articular a partir das *experiências de si* e dos encontros com os textos e seus interlocutores.

Desse modo, para dar conta do desejo de completude, esta tese foi escrita em duas partes, dois lados da mesma viagem. Na primeira parte procurei sistematizar os momentos que marcaram a construção da pesquisa e da pesquisadora como meio de falar sobre o que nos acontece. O maior desafio na configuração desta parte foi contabilizar o devir e o passar de uma vida articulando-o numa perspectiva política, ou seja, avaliando o que permaneceu e o que desvaneceu sem, no entanto, perder de vista a vontade de verdade que guiava a pesquisa. Ou seja, se distanciar do modo estruturador dos discursos das ciências humanas e sociais presentes no século XIX e em boa parte do século XX, a partir de apropriações teóricas referentes ao questionamento das grandes narrativas clássicas, que ocuparam boa parte dos pensadores da segunda metade do século XX. Tomar a escrita de si – que emerge em um contexto intelectual de valorização da subjetividade e das experiências privadas – como escrita de fronteira que procura tencionar a relação sujeito-objeto a partir da exposição do modo contingente em que ambos são constituídos e reconstituídos.

Nesse processo de escrever sobre a freqüente invenção e reinvenção de *si* emergiu o pano de fundo das problemáticas que presidem a segunda parte da tese, qual seja o desejo de compreender a educação e sua capacidade de movimentar as pessoas a partir das instituições, das políticas, dos movimentos sociais e de tantos

*outros lugares*. Desse modo, a instituição das problemáticas desta tese emergiu do cotidiano na educação ao longo de toda uma vida em muitas posições ocupadas e inventadas com o intuito de transformar a experiência individual em saber coletivo, político.

A primeira questão da pesquisa diz respeito à percepção de que no Estado do Ceará emergiu uma engrenagem pautada no objetivo de produzir sujeitos diferentes daqueles presentes no contexto populacional de então. Sujeitos a quem denominei *sujeitos outros*, com o objetivo de realçar que não se tratava somente da preparação de sujeitos futuros, na medida em que os interesses se direcionavam para a remodelação dos sujeitos presentes cujas inscrições pertenciam a um passado que precisava ser superado. Neste contexto é que a SEDUC instituiu – apresentando como principal justificativa o artigo 87 da LDB nº. 9.394/96 – que no ano de 1998 existiam 35.000 professores da rede pública de ensino, estadual e municipal, considerados inabilitados para o exercício da docência na educação básica. Esta instituição se deu, principalmente pelo instrumento de biopoder que se verifica nas regulações das estatísticas.

A segunda questão se referiu à hipótese de que estes sujeitos *formados* a partir destas lógicas disciplinadoras não apenas aderiram às determinações advindas deste modelo reformador haja vista que, por vezes, inventaram e/ou subverteram os interesses do ideal de modernidade que perpassava as ações do Estado.

Para pensar as problemáticas, realizei um corte no tempo natural a partir da instituição de um tempo cultural que compreende o período de 1987-2007. Um tempo em que o Estado do Ceará foi gerido pela perspectiva de “mudanças”, que implicava alterar ou prometia transformar os próprios sujeitos cearenses.

Por outro lado, a partir, das discussões em torno da escrita de história, compus o que Certeau define como “*problemas tecnicamente tratáveis*”, aos quais atribuí sentidos e significados que possibilitaram a composição de séries a partir das quais teci o círculo hermenêutico de significação.

As análises foram desenvolvidas a partir do entrelaçamento das questões a partir da fertilidade do Pensamento de Michel Foucault. Desse modo, mesmo reconhecendo que esta conclusão é formada de notas sobre um improvável final pode-se afirmar algumas questões.

Em primeiro lugar, os interesses administrativos reformadores que compareceram ao Estado do Ceará no último quartel do século XX, se inscreveram

e se articularam com o campo da educação para dar conta dos objetivos de capacitar, qualificar e habilitar sujeitos para a indústria e seus modelos de reestruturação produtiva; para o uso eficiente do solo e da água; para o exercício da reforma agrária de mercado e para a docência na educação básica.

Em segundo lugar, as estratégias acionadas pelo Estado com a criação do Programa Magister possibilitam compreender que as relações de poder que atuaram a partir dos interesses reformadores que compareceram a história da educação cearense na segunda metade do século XX tinham como sentido principal identificar, nomear, medir e transformar os sujeitos da educação a partir do desenvolvimento de saberes e técnicas destinadas a lhe estender ao máximo a rentabilidade, a docilidade e utilidade de suas forças. Em outras palavras, a formação de professores empreendida a partir do Programa *Magister* foi pensada e articulada a partir de jogos de saber-poder, constituiu efeitos de verdades sobre um sujeito que deveria ser preparado, capacitado, qualificado para desempenhar um papel dentro do sistema produtivo. Desse modo, o *Magister* responde a uma urgência de construir práticas de governo de si e dos outros, uma vez que estabelece regras de conduta, modos de ser, formas de saber dentro de jogos de poder sócio-econômico-políticos contemporâneos.

Em terceiro lugar, abstraiu-se que a emergência do corpo de leigos para a reforma foi possibilitada pela ativação de técnicas de agrupamento que produziram a inteligibilidade sobre o coletivo necessária ao governo manifesto na forma de um Programa de Formação Docente em Nível Superior que objetivou a formação de professores da rede pública de ensino estadual e municipal, do Estado do Ceará, nos anos de 2000 a 2004 e foi desenvolvido durante três anos e meio trabalhado as dimensões técnicas e didáticas dos processos de ensino e de aprendizagem e tendo como princípio essencial da formação docente a reflexão sobre a prática. Para desenvolvê-lo, em maio de 1999, a SEDUC estabeleceu parceria com as universidades públicas cearenses: URCA, UECE, UVA e UFC.

Desse modo, os programas de formação de professores, como dispositivo de governo, envolvem um conjunto heterogêneo de discursos que se articulam entre si. Esses discursos são práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem. Reúnem saberes de diferentes campos discursivos, não apresentando uma continuidade linear, mas, articulam-se em suas descontinuidades e dispersões, através de jogos de poder que devem ser entendidos

em sua historicidade e que vão constituindo verdades sobre como deve ser um conjunto trabalhador que atende as demandas de um sistema capitalista de produção também constituído em relações de saber poder.

É tanto que nas linhas definidoras do Programa *Magister*, entram em jogo, constituindo um conjunto de ações que atendem de forma eficiente a necessidade de professores: cidadãos; participantes dos movimentos sociais; cujas atitudes fossem permeadas pelos princípios da cooperação e de repúdio às injustiças; preocupados com a construção humana, críticos e capazes de submeter todas as coisas à reflexão; participantes na construção do mundo; pesquisadores de sua prática; reformadores de suas concepções de ensino e de aprendizagem; modificadores das suas percepções tradicionais; responsáveis e construtores do diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas; sabedores da realidade sócio-política educacional do Município e do Estado; sabedores dos conteúdos disciplinares das áreas de suas escolhas e das respectivas didáticas e metodologias com vistas a conceber, construir e administrar situação de aprendizagem e de ensino; ativos na elaboração, gestão e avaliação do projeto educativo e curricular da escola; interdisciplinares; capazes de estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos seus alunos, de modo a promover suas participações na comunidade escolar; integrados aos eventos de natureza sindical, científica e cultural; conhecedores das legislações educativas. Ou seja, sujeitos competentes segundo uma determinada racionalidade política.

No entanto, como as relações de poder são imanentes às relações sociais, não lhes são exteriores ou superestruturais; movem os vários afrontamentos, disputas e distribuições que acabam por configurar e produzir as práticas sociais de certas maneiras e não de outras, produzem verdades, conhecimentos, identidades, funcionamentos, realidades, pode-se abstrair que houve movimento dos sujeitos no exercício das práticas de liberdade no embate cotidiano pela apropriação de materiais.

## REFERÊNCIAS

ABREU JÚNIOR, L. de M. Apontamentos para uma metodologia em cultura material escolar. In: *Pro-posições*. São Paulo: Editora da Unicamp, v. 16, n.º 46, jan./abr. 2005.

ADERALDO, M.S. *Saudando o escritor Plácido Aderaldo Castelo*. Fortaleza: Revista do Instituto do Ceará, ano LXXXIV, 1970.

ALBUQUERQUE JUNIOR, D.M. *A invenção do Nordeste e outras artes*. Recife/São Paulo: Cortez/Massangana, 2006.

\_\_\_\_\_. *De armazém à campo cultivável: a instrução e a formação como diferentes formas de aprendizagem e como diferentes relações com o saber e com a leitura, produzindo subjetividades e sujeitos outros*. Cascavel: Revista Línguas e Letras, 2005.

ALENCAR, A.C. *O lugar da geometria no ensino fundamental*. Crato: Universidade Regional do Cariri, 2009. (Monografia de Especialização).

ANDRADE, E.A. *Políticas de formação de professores pós LDB: o programa Magister – Ceará na visão de seus gestores*. Belo Horizonte, 2004. (Dissertação de Mestrado em Educação).

BARBALHO, A. Espetacularização da cultura nos “Governos das Mudanças”, In: *53ª Reunião anual da SBPC*. Salvador: 2001. Versão on-line disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/53RA/Textos53a/UFBA>>. Acesso em: 10/09/2007.

\_\_\_\_\_. *Modernos e distintos: política cultural e distinção nos Governos das Mudanças (Ceará, 1987-1998)*. São Paulo: Revista Comunicação, Mídia e Consumo, v. 4, nº 10, p. 112, 2007.

BARREIRA, I. Pensamento, palavras e obras. In: PARENTE, J.; ARRUDA, J.M. *A era Jereissati: modernidade e mito*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002.

BARROS, D. *Retrocesso nas políticas de juventude no Ceará*. Disponível em: <<http://www.ijc.org.br/novo/artigos>>. Acesso em: 9 jan. 2007.

BENJAMIN, W. *Documentos de cultura, documentos de barbárie: escritos escolhidos*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1986.

\_\_\_\_\_. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BEZERRA, J.B. Sistematização de fontes do Fundo Instrução Pública do Ceará (1844 – 1889). In: *IV Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação e seus sujeitos na História*. Goiânia: Anais eletrônicos... 2006, p. 1.

BLANCHOT, M. *El paso (no) más allá*. Barcelona: Paidós, 1994.

BOURDIEU, P. *O poder do simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRANDÃO, F.C. *Programa de Apoio às Tecnologias Apropriadas (PTA): avaliação de um programa de desenvolvimento tecnológico induzido pelo CNPq*. Brasília: Universidade de Brasília/Centro de Desenvolvimento Sustentável, 2001.

BRZEZINSKI, I. *A pesquisa sobre formação de profissionais da educação*. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 29/09/2008 25/09/2009

BUJES, M.I.E. *Governando a subjetividade: a constituição do sujeito no RCN/EI*. São Paulo: Revista Pró-posições, v. 13, n. 1(37), jan./abr., 2002.

BURKE, P. *Hibridismo cultural*. Porto Alegre: UNISINOS, 2006.

CANEVACCI, M. *A cidade polifônica: ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. São Paulo: Studio Nobel, 1993.

CARVALHO, R.V.A. de. Imagem marca e continuísmo político: a era Tasso no Ceará. In: *X Encontro Nacional da Associação Nacional do Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Brasília: Anais... CD-ROM, 2001.

CASTELO, P.A. *História do ensino no Ceará*. Fortaleza: Departamento de Imprensa Oficial, 1970. (Coleção Instituto do Ceará, Monografia nº. 22).

CEARA/SEDUC. *Análise das propostas pedagógicas apresentadas pelas universidades*. Fortaleza, 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação (CEE). *A responsabilidade das universidades para com o desenvolvimento sustentável*. Fortaleza: Coleção Vida e Educação, v. 4, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parecer CEC/CES nº 206 de 29/03/2000*. Aprova as propostas de Licenciaturas Plenas, com habilitação em Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Matemática e Ciências Humanas da UFC, UECE, UVA e URCA. 2000.

\_\_\_\_\_. *Relatório de avaliação do programa Magister – Ceará*. Fortaleza: 2008.

\_\_\_\_\_. *Todos pela educação de qualidade para todos*. Fortaleza: 1995.

CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

\_\_\_\_\_. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CORAZZA, S.M. *Pesquisar o currículo como acontecimento: em V exemplos*. 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt12/t1211.pdf>>. Acesso em: 02/02/2007.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T.T. da. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs*. v. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- DÍAZ, E. *Michel Foucault: los modos de subjetivación*. Buenos Aires: Almagesto, 1993.
- DIÓGENES, G. *Ciro Gomes: percursos de uma imagem*. In: PARENTE, J.; ARRUDA, J.M. *A era Jereissati: modernidade e mito*. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2002.
- DRAIBE, S.M. *A reforma dos programas sociais brasileiros: panorama e trajetórias*. Minas Gerais: Encontro anual da ANPOCS. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ERIBON, D. *Michel Foucault, uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- ESCOLANO, A. *Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo*. In: ESCOLANO, A.; VÍNAO, F.A. *Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1995.
- EWALD, F. *Foucault e a norma*. In: FOUCAULT, M. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993.
- FEARN, N. *Aprendendo a filosofar: do poço de Tales à desconstrução de Derrida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2004.
- FERNANDES, R. *Cultura de escola: entre as coisas e as memórias*. In: *Pro-posições*. Revista quadrimestral da Faculdade de Educação da UNICAMP, v. 16, nº 1 (46), jan./abr. 2005.
- FERREIRA, A.E. *Políticas de formação de professores pós-LDB: o programa Magister – Ceará na visão de seus gestores*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação/PUC, 2004. (Dissertação de Mestrado).
- FONSECA, M.A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005a.
- \_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- \_\_\_\_\_. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *História da loucura*. São Paulo: Perspectivas, 2005b.



\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1999a.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_. Inquirição sobre as prisões: quebremos a barreira do silêncio. In: *Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Coleção Ditos e Escritos IV).

\_\_\_\_\_. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. In: *Michel Foucault: estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*, v. III. Barcelona: Paidós, 1999c.

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

\_\_\_\_\_. Nietzsche a genealogia e a história. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *O que é o autor?* Lisboa: Vega/Passagens, 1992.

\_\_\_\_\_. *O que são as Luzes?* In: *Ditos e escritos II*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. (Coleção Ditos e Escritos II).

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GARCIA CANCLINI, N. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

GARCIA, R.L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GONÇALVES, C.U. A invenção da região do Cariri entre o messianismo e a ética capitalista. In: LIMA, M.V. de; MARQUES, R. (orgs.). *Estudos regionais: limites e possibilidades*. Crato: CERES/NERE, 2004.

GONDRA, J.G. (org.). *Historiografía de la educación en América Latina: balances y desafíos*. In: *VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires: 2007.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GONDRA, J.; KOHAN, W. Foucault 80 anos. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GULLAR, F. *Toda poesia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

HARTOG, F. *Tempo e patrimônio*. Belo Horizonte: Varia História, v. 22, nº. 36, p. 261-73, jul./dez. 2006.

JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 1997.

JUARROZ, R. *Decimocuarta poesía vertical: fragmentos verticales*. Buenos Aires: Emecé, 1997, p. 148.

KOOP, A. *Quando o moderno não era um estilo e sim uma causa*. São Paulo: Nobel/Edusp, 1990, p. 14.

LACLAU, E. A política e os limites da modernidade. In: HOLLANDA, H.B. (org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

\_\_\_\_\_. *Emancipación y diferencia*. Buenos Aires: Espasa/Calpe/Ariel, 1996.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEAL, B.M. de S. *Chegar à infância*. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008. (Tese de Doutorado).

LIMA, I. de S. *Saberes e práticas curriculares: que currículo, que práticas, que políticas?* Anais da ANPUH, 2005.

LIMA, K. de S.L. *Reforma da educação superior nos anos da contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva*. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, 2005. (Tese de Doutorado).

LISPECTOR, C. *A paixão segundo G. H.* Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LYOTARD, J.F. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.

MACHADO, A. *Pré-cinemas e pós-cinemas*. Campinas: Papyrus, 2002.

MACHADO, R. *Ciência e saber: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

MANSKE, G.S. Pesquisas, estudos e sujeitos: que imbricamentos na produção de conhecimento? In: *Revista Olhar de Professor*. Ponta Grossa: 2006.

MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

MATTELART, A. *História da sociedade da informação*. São Paulo: Loyola, 2002.

MELO NETO, J.C. de. Fábula de um arquiteto. In: MELO NETO, J.C. de. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

MILLER, P.; ROSE. Governing economic life. In: GANE, M.; JOHNSON, T. *Foucault's new domains*. Londres: Routledge, 1993.

MONTE, F.S. de S. *O uso e controle nas águas no processo de modernização do Estado do Ceará: o caso da barragem do Castanhão*. Rio de Janeiro: IPUH/UFRJ, 2005, p. 26. (Tese de Doutorado).

MORA, J.F. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Loyola, 2000.

MUNIZ, A. da C. *Trajetória de vida, espaços de sociabilidade, e projeto da burguesia mudancista cearense (1978-1986)*. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2007.

NAJMANOVICH, D. Pensar/viver a corporalidade para além do dualismo. In: GARCIA, R.L. (org.). *O corpo que fala dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NASCIMENTO, M.; BRANT, F. Encontros e despedidas. Intérprete: Milton Nascimento. In: NASCIMENTO, M. *Encontros e despedidas*. Rio de Janeiro: Polygram, 1985.

O'BRIEN, P. A história da cultura de Michel Foucault. In: HUNT, L. (org.). *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

ORTEGA, F. *Para uma política da amizade: Arendt, Derrida, Foucault*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

PARAISO, M.A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, nº 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

POPKEWITZ, T.S. História do currículo: regulação social e poder. In: SILVA, T.T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

RATTO, A.L.S. *Livros de ocorrência: disciplina, normalização e subjetivação*. Porto Alegre: UFRGS/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004. (Tese de Doutorado).

ROLNIK, S. *Cartografia sentimental, transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

SANTOS, B.S. *A crítica da razão indolente: contra desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHIAVINATTO, I.L. *Sobre o campo de visibilidade: entre o passado e o futuro*. São Paulo: Anais do Museu Paulista, v. 15, nº 2, p. 93-8, jul./dez. 2007.

SCHMID, W. *En busca de un nuevo arte de vivir: la pregunta por el fundamento y la nueva fundamentación de la ética en Foucault*. Valencia: Pre-Textos, 2002.

SECITECE/CENTEC. Atividades desenvolvidas pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico CENTEC/1999. In: *Relatório do instituto CENTEC*. Fortaleza: Mimeo, maio 2000.

SILVA, H.G. *Avaliação e saberes docentes: o que pensam e o que fazem os professores formadores do Programa Magister da Universidade Estadual do Ceará*. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFC, 2006. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, T.T. da (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SMITH, D. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção: "Os Economistas").

SOARES, F. de A. *et al.* Interiorização e reestruturação da indústria do Ceará no final do século XX. In: *Revista Econômica do Nordeste*, v. 38, nº. 1. Fortaleza: jan./mar. 2007.

SOUSA, V.B. *Centro dragão do mar de arte e cultura: política cultural no discurso de modernização do 'Governo das Mudanças'*. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFPB, 2000. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, F.L.M. Análise da metodologia de reassentamentos rurais no Ceará. In: *XXXVII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural/First SOBER/IAAE JOINT SYMPOSIUM*. Foz do Iguaçu: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural (SOBER), 1999a.

\_\_\_\_\_. Estado e educação na historiografia da educação brasileira: um estudo em forma de balanço. In: *VII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: cultura escolar, migrações e cidadania*. Livro de resumos. Porto/São Paulo: SPCE/ANPEd/SBHE, 2008b.

\_\_\_\_\_. Fatores condicionantes do nível tecnológico da agricultura familiar no Ceará. In: *XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural / X Congresso Mundial de Sociologia Rural*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural (SOBER), 2000b.

\_\_\_\_\_. Inovação tecnológica e produtividade diferencial da agricultura familiar no Ceará. In: *XXXVIII Congresso Brasileiro de Economia e Sociologia Rural / X Congresso Mundial de Sociologia Rural*. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Economia e Sociologia Rural (SOBER), 2000a.

\_\_\_\_\_. O programa cédula da terra como uma nova concepção de reforma agrária – superação ou agravamento da pobreza rural? In: *XV Congresso Brasileiro de Economia Doméstica*. Recife: Associação Brasileira de Economistas Domésticos (ABED), 1999b.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em história da educação no Brasil. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 38, maio/ago., 2008a.

\_\_\_\_\_. *Um estudo sobre o nível tecnológico da agricultura familiar no Ceará*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará (UFC), 2000. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, M.A. dos S. O entre-lugar e os estudos culturais. In: *Revista Travessias*, nº 1, p. 23. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/travessias>>. Acesso em: 22 ago. 2009.

SÜSSEKIND, V.M.L.; MARTINS, F.L.S.; MACHADO, I.L.T.R. Pesquisa de identificação e análise sobre programas de apoio à permanência de jovens com defasagem idade-série no Ensino Médio In: *IV Seminário Internacional – as redes de conhecimento e a tecnologia: práticas educativas, cotidiano e cultura* Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

TAVARES, M.T.G. Uma escola: texto e contexto. In: GARCIA, R.L. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UECE (Universidade Estadual do Ceará). *Proposta para o programa de formação de professores em nível superior*. Fortaleza: 1999.

\_\_\_\_\_. *Relatório administrativo-pedagógico*. Fortaleza: 2001.

\_\_\_\_\_. *Relatório de atividades*. Área: Linguagens e Códigos. Fortaleza: 2001.

UFC (Universidade Federal do Ceará). *Proposta para o programa de formação de professores em nível superior*. Fortaleza: 1999.

\_\_\_\_\_. *Relatório técnico-pedagógico: alusivo aos dois anos de implantação do programa de formação, em nível superior, de professores de nível médio em serviço, para a 5ª à 8ª séries do ensino fundamental e para ensino médio – Magister/UFC*. Fortaleza: 2002.

\_\_\_\_\_. *Relatório técnico-pedagógico – Magister/UFC*. Fortaleza: Primeiro período letivo, abr. 2001.

URCA (Universidade Regional do Cariri). *Caderno Magister*. Crato: 2003.

\_\_\_\_\_. Programa de formação docente em nível superior – Magister. In: *Relatório de atividades pedagógicas do VI semestre*. Crato: mar. 2003.

\_\_\_\_\_. *Proposta de curso de habilitação para profissionais graduados em Pedagogia nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática e Linguagens e Códigos*. Crato: 2002.

\_\_\_\_\_. *Proposta para o programa de formação de professores em nível superior*. Crato: 1999.

\_\_\_\_\_. *Reconhecimento dos cursos do programa Magister*. Crato: 2005.

UVA (Universidade Estadual Vale do Aracajú). *Proposta para o programa de formação de professores em nível superior*. Sobral: 1999.

\_\_\_\_\_. *Relatório de atividades: módulos I – XIII*. Sobral: 2004.

VALENÇA, A.; BARRETO, V. Pelas ruas que andei. Intérprete: Alceu Valença. In: VALENÇA, A. *Ao vivo em todos os sentidos*. Rio de Janeiro: ARP Gravações Musicais, 2003.

VANDRÉ, G. Pra não dizer que não falei das flores. Intérprete: Zé Ramalho. In: RAMALHO, Z. *Nação nordestina*. Rio de Janeiro: BMG, 2006.

VASCONCELOS, F.M.T.; SILVA, C.N.M. “Reforma agrária de mercado” e territorialização: um estudo a partir do programa Cédula da Terra em Canindé-CE. São Paulo: XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2009.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

\_\_\_\_\_. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, J.G.; KOHAN, W. (orgs.). *Foucault 80 anos*. Rio de Janeiro: Autêntica, 2006.

VELHO, G. *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

VELOSO, C. A tua presença morena. Intérprete: Caetano Veloso. In: VELOSO, C. *Qualquer coisa*. Rio de Janeiro: Philips Discos, 1975.

\_\_\_\_\_. Oração ao tempo. Intérprete: Caetano Veloso. In: VELOSO, C. *Cinema transcendental*. Rio de Janeiro: Verve, 1979.

VEYNE, P. *Como se escreve a história*. Brasília: EdUnB, 1998.

VIEIRA, C.E.; GONDRA, J.G. Mapas da produção em história da educação. In: GONDRA, J.G. (org.). *Pesquisa em história da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

VIEIRA, S.L. *Ementário da legislação educacional do Ceará*. 2006; VIEIRA, S.L. *A educação nas constituições do Ceará*. 2006. Disponíveis em: <<http://www.publicações.inep.gov.br>>. Acesso em: 3 jul. 2009.

\_\_\_\_\_. *Leis de reforma da educação do Ceará*. Fortaleza: UFC, 2006.

VIEIRA, S.L.; FARIAS, I.S. *História da educação no Ceará: sobre promessas, fatos e feitos*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

\_\_\_\_\_. *O guia de fontes em política educacional no Ceará*. Fortaleza: UFC, 2006.

VILELA, E. Resistência e acontecimento: as palavras sem centro. In: GONDRA, J. G.; KOHAN, W. (orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WHITE, H. *Trópicos de discurso*. São Paulo: Edusp, 2001.