

# A docência: técnica do dizer verdade social para a produção e modificação de sujeitos

*Luis F. Vásques Zora*

Doutor em Educação pela UFMG. Doutorado Latino-Americano de Educação Políticas Educativas e Profissão Docente. e-mail: luisfernandovasquez@yahoo.com

## *Introdução*

Gostaríamos de mostrar uma relação histórica singular: as específicas conformações entre política e docência como campo histórico, mutável e complexo, que não é o mesmo desde sempre, nem idêntico quando praticado, como se cada tempo apresentasse as práticas do dizer a partir de formas de governo de si e dos outros (sacerdotal, filosófico, médico, militante ou de controle), como se a docência, mais que dizer pelo ensino, pela educação ou pela orientação, mais que profissão com uma formação, uma carreira e uns salários, fosse uma complexa técnica para produzir ou modificar sujeitos sociais disciplinados, normais ou controlados. Desta maneira, a docência corresponderia às distintas práticas de governo do social, através de técnicas do dizer, de estratégias e táticas para a produção e modificação de sujeitos, as quais nomeamos aqui como *políticas docentes*.

A docência não surge então, da vocação, do cuidado dos outros, do amor ou da entrega humanista, tampouco dos saberes pedagógicos, mas surge das distintas vontades de governo que cada sociedade formaliza para prevenir os males sociais em tempos históricos determinados, e nesse caso, cada coletivo captura, organiza e devolve ao professor suas próprias práticas em forma de políticas, sejam elas de ordem cristã, pedagógica, científico-técnica ou de gestão e gerenciamento. Assim, a prática da docência consiste na justaposição de valores, de saberes em espaços específicos, em instâncias sociais que a delimitam, determinam e privilegiam uns tipos de condutas e de comportamentos, que além de transmitir conhecimentos, tentam estabelecer como essa transmissão seja objeto e veículo de governo.

## *1. Dos úteis metodológicos*

Uma história efetiva da docência descreveria esta prática histórica desde suas discontinuidades, desde a sistematização de seus saberes como formas de dizer verdade (FOUCAULT, 1979; 1992), desde os poderes que a governam, as condutas, os comporta-

mentos e os tipos de práticas que tentam impor (FOUCAULT, 1996; 2001; 2006; 2010). Não se trata simplesmente da imposição de ideologias, e sim de saberes, de poderes e de formas de sujeição ou de subjetivação, isto é, de práticas sociais que constituem sujeitos, que lhes dão forma, que os modificam. Nesse caso, por docência referimos uma singular técnica de governo, de estratégias e de táticas que procuram impor modalidades de dominação dos sujeitos e da sociedade.

Como úteis metodológicos as *políticas docentes* propõem uma análise política da docência como prática de governo, como sofisticada tecnologia social, integrada por saberes, que definem objetivos, limites, conteúdos que, integrados por saberes filosóficos, teológicos, biológicos, psicológicos, econômicos, científico-técnicos, administrativos e de gestão gerencial, têm conformado as distintas práticas discursivas da docência. Tal docência também é resultado de procedimentos e de mecanismos de poder (FOUCAULT, 2004; 2006), de disciplina, de normalização e de controle, pelos quais a sociedade tenta formar um conjunto singular de práticas de governo em historicidades e espacialidades determinadas.

Desta maneira, a docência não se corresponderia principalmente à ocupação, à profissão ou ao profissionalismo, nem à função social do ensino, da educação ou das aprendizagens, como tampouco, à formação de uma atividade social com uma carreira e uma remuneração como modalidades de produção dos sujeitos sociais docentes como trabalhadores da educação. A docência é mais que isso, um problema de políticas, da análise das condições de surgimento, de existência e de desaparecimento de técnicas sociais do dizer verdades sociais como conjunto de modalidades específicas de governar, de como se integram estratégias dos distintos saberes, e de táticas de poder em modalidades singulares de condução dos outros, a partir do privilégio de específicas práticas do dizer – ensinar –, do transmitir e do ordenar – de educar – e de controlar – como gestão gerencial das aprendizagens e das competências.

A analítica metodológica das políticas docentes descreve a série dos saberes, dos poderes e das práticas que conformam as modalidades sociais de transmissão da verdade e do poder como forma específica da técnica de um dizer verdade social para governar, isto é, as formas singulares de conduzir condutas. Como instrumental teórico-metodológico, estas exibem as formas de transmissão dos saberes como modalidades de dizer verdade e de submeter populações a determinadas formas de poder; são, pois, objeto, instrumento e meio da descrição das práticas sociais da docência como governo de si e dos outros (FOUCAULT, 2009), e descrevem os exercícios de governo que tentam impor determinados modelos sociais de saber, de pensar e dizer como modalidades de produção e de modificação de sujeitos.

As políticas docentes analisam as práticas discursivas produzidas por instituições como as agências internacionais, os governos, as organizações magisteriais, a sociedade civil, o setor empresarial, os docentes etc. A integração de seus discursos, as estratégias e táticas tentam impor uma experiência da docência como modalidade de governo, como “relação entre sujeitos e a relação consigo mesmo. No primeiro sentido, o é um conjunto de ações sobre ações possíveis. [No segundo] Uma ação sobre ações” (FOUCAULT, 2010, p. 237).

As *políticas docentes* são um conceito metodológico que descreve as condições de existência dos saberes sobre os docentes – arqueologia (FOUCAULT, 1979) –, e a exibição das práticas de poder que lhes atravessam – genealogia (FOUCAULT, 2002). Para se obter o conhecimento dessas condições é necessário, entre outros elementos, analisar a formação de enunciados, objetos e estratégias dos saberes sobre os docentes em determinados períodos históricos, ou seja, como se formula, delimita e designa um ofício social. Trata-se então, da descrição de como um conjunto de práticas políticas se torna meio de individuação em regimes micropolíticos de domínio de si e dos outros (Foucault, 2009). Sendo assim, o eixo ao qual recorreremos será a descrição das condições de saber, as práticas de poder e as formas de subjetivação das práticas da docência.

## 2. Das práticas da docência

Afastamo-nos de categorias que nomeiam a atividade docente como apostolado, profissão ou profissionalismo (FERNÁNDEZ 1991, 1998; NÓVOA, 2009, 2014; TARDIF, 2012, entre outros autores), já que nelas se tem aceitado que a relação social do professor é de subalternidade, por não se constituir socialmente como profissão liberal (Weber, 2002, p. 233), ou como profissão dependente, por não contribuir de maneira direta na produção (MARX, 2002, livro I, cap. XX, p. 339). Interessam-nos as analíticas que permitem pensar “o jogo de transformações específicas, cada uma com suas condições, suas regras, seu nível, ligadas entre si segundo esquemas de dependência” (FOUCAULT, 2010a, p. 680).

A análise das *políticas docentes* se refere à formação das distintas práticas de transmissão do saber, do pensar e do dizer como modalidade de governo da sociedade desde práticas como as de mestre-doutrinante (COMENIUS, 1998; Inácio de Loyola, 1491-1556; José de Calazans, 1557-1648; Juan Batista de la Salle, 1651-1719); de preceptor-instrutor das ciências (ROUSSEAU, 2000; LOCKE, 2012); de funcionário-educador (FERNÁNDEZ, 1991, 1998; TARDIF, 2012), de ciber-antropo docente (FAURE e outros, 1973; ZORA, 2015), de docente cultural (MANCIBO, 2007; MARTÍNEZ, 1982), até a de profissional da gestão e do controle (ZORA, 2015). Como úteis metodológicos, as políticas docentes são, pois, a analítica das racionalidades políticas que delimitam, formulam e implementam as diferentes práticas da docência como modalidade de governo social; bem como a analítica de como se integram saberes e poderes, em práticas do dizer para ordenar, para disciplinar, normalizar e controlar, mas também de como descrevem as resistências, as reinvenções, as éticas e estéticas como modalidades de subjetivação.

### 2.1. O docente doutrinante

Poderíamos começar dizendo que uma das primeiras práticas da docência foi o sacerdote-padre ou mestre-doutrinante, produzido pelo conjunto de saberes religiosos desde o renascimento até o século XVIII (FAVACHO, 2013; MARTÍNEZ, 1982). No iluminismo, surge o instrutor dos conhecimentos e das leis científicas, aquele que ensina para a vida em sociedade, de acordo com os novos contratos sociais (ROUSSEAU, 2000).

No século XIX, nasce o docente que educa para o progresso e o bom funcionamento do organismo social (experiência médica, biológica e psicológica). Na contemporaneidade, surge o docente gestor e executor de processos da educação como gerenciamento. Podemos dizer que, dentro da discussão anterior, a docência militante pode se traduzir também em docentes interessados em regular processos, em criar sujeitos críticos, reflexivos, ainda que sejam voltados para as minorias ou para a pobreza.

João Amos Comenius (1998) toma a afirmação de Pittaco de que ao docente não basta conhecer-se a si mesmo, sendo preciso também conhecer os outros para dominá-los. Que figura política é o docente para receber a herança do profeta e do sábio, para cumprir o propósito de levar a luz, a verdade do conhecimento e a razão a essa natureza obscura e selvagem dominada pelo desejo e as paixões?

Sabemos que no período colonial latino-americano, a figura do mestre-doutrinante foi formada pela disciplina religiosa, pelos hábitos ascéticos e por rezas, utilizados como formas de distanciar o homem de seu estado natural, de suas materialidades. Ensinante da alma e disciplinador dos corpos, doutrinador de toda uma *ars* divina como moral social, o ensino como prática do dizer da docência se fundou sobre o doutrinamento e a conversão (ZORA, 2015). Coube à docência dessa época responder às imposições exigidas pela moral de uma vocação cristã: o docente deveria exercer o papel de discípulo, ensinar as coisas de Deus e suas virtudes. Dele eram exigidos o cuidado e a contemplação da alma, castigo e pena para o corpo – lugar e origem do pecado –, e seu exercício pedagógico girava em torno da diferença entre o bem e o mal como princípio moral de nobreza e virtude para o eterno, portanto, ensinar como sinônimo de doutrinar, de juntar a população em torno da moral religiosa, entre as práticas do dizer pelo exame da consciência e a confissão da culpa como exercício do conhecimento da verdade como luz para salvação.

Comenius apresenta uma didática na qual o professor é resguardado por uma *episteme* divina, em que figura o ensino da alma para o domínio do corpo e suas paixões: liturgias das horas, sermões, catecismos, orações, missais e rezas. O docente transmite a luz de Deus aos que se devem criar na luz da verdade; o mestre deve ajudar no dizer da palavra, ensina para a salvação pelo conhecimento da divindade, ele se opõe às materialidades do mundo, sendo, pois, mostrando-as como constitui uma prática de doutrinamento.

O mestre-sacerdote atua sobre as ações dos outros, o modelo é a disciplina cristã como disciplina para si mesmo e os outros, ensinante da alma sobre a materialidade dos corpos e suas ações. Sua didática era o ensino da moral definida pela fé; “docente padre ou sacerdote” (FAVACHO, 2010), pastor que deve reunir e elevar as almas, conduzindo a si mesmo pelo caminho do bem divino, dirigindo seu rebanho no conhecimento divino. Durante o período colonial, o docente era, então, instrumento do saber cristão e do poder monárquico, doutrinador de almas e disciplinador de corpos, preparando-os para a obediência a Deus e à ordem social imposta pelo monarca. Como anunciou santo Agostinho de Hipona no livro *De civitate Dei* (413-425 D.C.), a docência era ferramenta política para assegurar a conduta espiritual para o eterno, mas também a ordem material desejada por Deus e pelo monarca para seus súditos na terra. Toda

essa tecnologia de poder e saber faz referência à noção foucaultiana de *pastorato*, a arte de bem recolher os homens como um rebanho, para “conduzir alguém” (Foucault, 2006, p. 148).

## 2.2. A Docência do Iluminismo

Em contrapartida, o século XVIII fará emergir o homem como centro de nova positividade, como princípio da ciência e da razão, o fundo branco do eterno será substituído pela nova ordem da história natural, da gramática e da livre troca (FOUCAULT, 1968). Com o Iluminismo, a docência passa a ser mediadora da civilização, portadora de ciência e de uma lei da verdade renovada. A função não será mais propagar um ensino como moral divina, mas sim, um saber e uma verdade apoiados na comprovação de um método, a nova lei científica.

A docência se torna em prática que diz, que transmite a verdade a partir do reconhecimento das leis da natureza, e os novos ditados de seu fazer são preparar o homem, depositando todos os saberes das ciências nele: “todo cuanto le falta al hombre al nacer, le será dado por la educación” (ROUSSEAU, 2000, p. 9). O dizer da docência prepara o homem, o ser mais desvalido entre os que existem na natureza, para que ele adquira as forças suficientes para enfrentar o mundo social, e a docência do Iluminismo o instrui a ser sensível e natural a respeito das estratégias do mundo social. Portanto, não mais o ensinante de tudo quanto existe de divino, mas sim, um ensinante das relações entre os homens, de suas possibilidades para desenvolver habilidades, que instrui o homem para que ele seja cidadão, que instrui sobre o saber natural para que, civilizado, o homem saiba viver em sociedade. Essa docência se tornou depositária do saber, “biblioteca viviente, cuerpo enseñante del pedagogo” (SERRES, 2012, p. 10). Simultaneamente, Rousseau, no *Discurso Sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade Entre os Homens* (1754), fará surgir o mito do bom selvagem, do estado natural, das comunidades virgens e primitivas, do grau zero da civilização e da cultura.

Esta atividade da docência consistirá em iluminar o homem, em civilizá-lo, em oposição ao selvagem e primitivo, enquanto nós, latino-americanos, misturaremos o novo e o antigo, a atividade da docência entre a escola e a igreja, o padre e o preceptor. Esta atividade achava-se entre duas forças: uma de caráter religioso e outra de caráter ilustrada, misturando, portanto, o fazer de doutrinante religioso com a transmissão da ciência. Esse sincretismo do ensino de caráter religioso com a instrução dos saberes laicos foi, no nosso entendimento, uma das causas do surgimento de uma educação como moral pública, sob fortes marcas clericais, não logrando desprender-se do ensino como forma cristã, ou seja, a docência como técnica do saber sobre si para o domínio dos outros desde o doutrinamento cristão e a moral cívica.

A instrução era o ideal social, pois os estados régios a reclamavam para formar homens úteis ao rei e a Deus. Neste período expulsaram-se os jesuítas, constituíram-se as primeiras escolas públicas e estabeleceram-se formas de vigilância sobre a atividade de ensinante: “quien se ocupase en este oficio tendrá que demostrar legitimidad, limpieza de sangre y buena conducta” (MARTÍNEZ, 1982, p. 81), e o docente deveria compro-

var uma moral cristã e uma vida pública virtuosa. O docente ilustrado tinha por função a propagação da *episteme* das ciências naturais, era preceptor e acompanhante privado dos processos de ensino, instruindo seus alunos nas expressões da lei e da verdade dos fenômenos científicos da natureza e da sociedade (ROUSSEAU, 2000). Essa prática do ensino e instrução dos conhecimentos e da civilização opunha-se ao primitivo e ao selvagem, ao carente da luz da verdade científica.

### 2.3. A docência como prática educadora

No século XIX, outro tipo de positividade social é conformada: os saberes das ciências aplicadas como a medicina, as engenharias e a sociologia acrescentaram profundidade à superfície de saberes naturais clareados pela ilustração. Os estados republicanos passaram a disputar com a Igreja a hegemonia da educação, instituindo os primeiros sistemas nacionais de educação e definindo sua organização e currículos, e assim, a escola torna-se instituição pública sob o domínio do Estado. A função do docente não estava mais sob o domínio do mestre-sacerdote, do preceptor-instrutor, mas sim do educador, sendo a ele atribuída uma nova função pública: a de agente do dizer social para a conformação de sujeitos para o progresso social.

Na primeira metade do século XIX, os saberes positivos penetraram a escola por meio do ensino lancasteriano, estratégia republicana para a alfabetização da população com a ajuda dos alunos mais adiantados da turma (ZULUAGA, 1984; OCAMPO, 1983); na segunda metade do mesmo século, o ensino instrucional consistia em “formar hombres sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana y libre” (MALTE, 2012, p. 60).

A educação tornou-se útil como medida do progresso social, pois a sociedade burguesa valorizava corpos saudáveis e vigorosos que pudessem aumentar os ganhos da indústria, a riqueza e as forças do Estado. Nesse período, aconteceu uma renovação na função pública da docência: o Estado organizou a escola e também conformou seus meios disciplinares – os exames e observações sobre docentes e alunos –, desenvolvendo uma clínica (FOUCAULT, 2004) escolar – a inspeção –, que dirigiria seu olhar ao disciplinamento dos corpos para o trabalho e a produção.

A medicina, a economia e a sociologia fizeram parte da conformação dessa nova *episteme* burguesa baseada no progresso, localizando o disciplinamento no corpo individual e no corpo social como tecnologia política de normalização, estabelecendo padrões, medidas, bem como condutas biológicas e sociais. Das ciências médicas se tomou o exame, a realização de provas, a vigilância sobre o desenvolvimento físico das crianças, a avaliação da alimentação delas, seu vestuário e a limpeza dos corpos. Da economia a educação tomou a instrução para o trabalho, o valor de troca (mais importante que a própria moeda nas sociedades burguesas), formou artesãos, operários, profissionais etc. Da sociologia aprendeu e ensinou que a harmonia entre o indivíduo e sua sociedade será condição para o progresso social. Nesse docente do progresso, confluíu toda uma *ars* social disciplinadora para a normalização dos outros, ele se tornou bandeira do Estado, agente para a modernização social, exemplificador do progresso

(ZULUAGA, 1987). Educador, mediador para o alcance dos desafios da modernização, sua função era lutar contra tudo o que tinha relação com a anormalidade, a pobreza e a ignorância.

O Estado republicano, como instituição normalizadora e educacional, definiu os limites da docência, os currículos, as regulamentações e as normas e, dessa maneira, a docência tornou-se um instrumento de normalização para normalizar a si mesmo e aos outros.

#### *2.4. Docência como capital e recurso humano*

Na primeira metade do século XX, os sistemas educativos foram renovados a partir de dois elementos principais: a reorganização administrativa dos sistemas nacionais de instrução pública e a adoção da pedagogia experimental como suporte epistêmico para a educação. Em 1934, a Oficina Internacional da Educação (OIE) realizou a primeira conferência mundial, recomendando às nações que “deben reorganizar sus sistemas nacionales de instrucción pública y definir la pedagogía experimental como base del ejercicio de la docencia” (UNESCO, 1979, p. XIII).

Essa reorganização administrativa fazia parte de um conjunto de recomendações internacionais conhecidas como a “reorganização dos sistemas de instrução pública entre os anos 1934 e 1939” (UNESCO, 1979, p. XII), a partir das quais os educadores foram designados pela primeira vez como “pessoal docente” (OIE, 1934, p. 5). A Sociedade das Nações, organismo criado após a Primeira Guerra Mundial, exigiu, através da OIE, a reorganização do pessoal docente por meio dos processos de “recrutamento, formação, aperfeiçoamento, quadros técnico-científicos, estatutos e remuneração” (OIE, 1935, R. n. 5). Tal exigência fez dos docentes mediadores da relação entre economia e educação, ou seja, ao contribuir com seu trabalho para a geração de renda e capital, tornaram-se recurso humano, trabalhadores da educação, bem como agentes capacitadores em técnicas e ofícios para o crescimento econômico e das forças estatais. Ao serem designados como “pessoal docente”, os professores adquirem um novo papel nas relações econômicas, passam a ser, ao mesmo tempo, trabalhadores e formadores de sujeitos para aumentar as capacidades econômicas do Estado e do capital.

Mais do que o reconhecimento do ofício docente, na primeira metade do século XX, a partir da categoria “trabalhador” – em relação direta ou não com a produção social ou como transmissor ou não de uma ideologia de classe –, trata-se de envolver os professores na economia de mercado, de maneira que eles passassem a compor subjetivamente uma nova tarefa, a saber: sujeito trabalhador e instrumento social para que outros trabalhem. Nesse caso, perguntamos: a vontade docente de governar os outros não encontraria aí um espaço bem mais amplo do que a mera atividade doutrinal e instrucional, passando a ocupar um lugar de destaque no processo de normalização de populações?

Quanto ao segundo elemento da reorganização educacional, naquele período foi a adoção da pedagogia experimental como base epistêmica do exercício docente. Por pedagogia experimental se estabeleceu “la formación psicológica integrada en la

preparación pedagógica general y en particular en su preparación de la didáctica práctica” (UNESCO, 1979, p. 29). Nas Recomendações n. 4, *Da formação do pessoal de ensino básico* (OIE, 1935), e n. 5, *Da formação do pessoal de segundo ensino* (OIE, 1935), a pedagogia experimental era o núcleo comum para a formação, devendo tornar-se o exercício prático nas aulas dos docentes.

Contudo, aprendemos com Coombs (1971) que essa pedagogia experimental combatia a supremacia filosófica da pedagogia, enquanto a lança para os domínios, primeiro de um positivismo e, depois, da psicologia experimental e da própria sociologia da educação como nós a conhecemos hoje. Essa pedagogia terá numerosos representantes pelos países da Europa e nos EUA, onde serão criadas escolas-laboratório junto às universidades, como foi o caso de Dewey, de Lay, entre outros.

Apoiadas no discurso pedagógico experimental, vindo dessas escolas-institutos, as orientações internacionais conduziam as práticas dos sujeitos para uma positividade comprobatória, experimental e científica. A ordem epistêmica da pedagogia dessa época aparece como máxima, segundo a qual os problemas educativos não podem mais ser resolvidos por meio de orientações místicas, e sim por meio de observação, pelo estudo experimental, definindo-se a base positiva experimental dos saberes relevantes para se educar o aluno – a psicologia da criança, a biologia e a medicina –, assim como as modificações no sujeito e suas práticas a partir da reorganização administrativa dos sistemas nacionais de instrução pública e dos fazeres docentes.

Em suma, o que aconteceu na primeira metade do século XX não é mais que a reorganização de conceitos, de sujeitos e de práticas diversas, uma expressão das táticas políticas através das *Recomendações Internacionais sobre a instrução pública*. Poderíamos dizer, finalmente, que a pedagogia experimental, se considerada uma estratégia discursiva, apresentou dois efeitos políticos: um horizontal, representado nas orientações das organizações internacionais dirigidas aos governos, e outro vertical, que incidiu sobre os sujeitos docentes, definindo seu ofício a partir de metodologias pedagógicas experimentais, tomadas como fundamentos para a formação e para as práticas de ensino. Os movimentos estratégicos das ciências aplicadas à educação descritos conformaram lentamente a pedagogia experimental como um tipo de prática discursiva que envolve, por um lado, um conteúdo de saber comprovável e, por outro, ações políticas de caráter administrativo sobre o sujeito e suas práticas.

Na segunda metade do século XX, a Unesco propôs uma docência com base na “reestruturação da Educação” (OIT-Unesco, 1966), que compreendia uma melhor distribuição e disposição dos docentes na estrutura social. A época não mais nomeava a docência como ofício, agora já é profissão: a “Recomendación relativa a la situación del personal docente” estabeleceu as “normatividades internacionais sobre a profissão docente” (OIT-Unesco, 1966, p. 8). Esse documento também reconhecia a docência como ocupação pertencente a uma “profesión de tipo social, ético y material relativa a los docentes” (OIT-Unesco, 1966, p. 2), ligando-a aos seguintes parâmetros: “capacitação”, “contratação”, “carreira”, “ascensão e promoção”, “segurança no emprego”, “procedimentos disciplinares”, “serviço a tempo parcial”, “liberdade profissional”, “supervisão e avaliação”, “participação na tomada de decisões em matéria educativa e negociação”,



“condições favoráveis para a eficácia do ensino e o aprendizagem” e “segurança social” (OIT-Unesco, 1966). Assim, conformou-se todo um conjunto sistematizado que, à maneira de elementos de uma estrutura, definiam a docência como uma profissão desde as práticas discursivas pedagógicas até as administrativas: a docência é prática do dizer a partir do governo do trabalho como formadora para a produção e o capital.

Naquele momento, os professores lutavam contra os resquícios da experiência sacerdotal e médica, que não mais lhes serviam, pois, além de desconsiderarem as conjunturas objetivas da sociedade, poderiam conduzir o professorado a um lugar social indesejado, fixando-os apenas como disciplinadores da alma e de comportamentos, o que, a essa altura, qualquer um poderia fazer. Os professores desejavam ser mais atuantes na sociedade, promovendo talvez uma docência militante, ou melhor, transformadora, capaz de propor políticas para a educação, capaz de intervir em problemas reais da educação, da escola e da sociedade. Porém, uma parte de seus esforços deu ao Estado as condições necessárias para levar a cabo um de seus propósitos, a “constitución de un sistema sobre los maestros” (OIT-Unesco, 1966 p. 3). A partir das décadas de 1960 e 1970 a atividade docente é uma função crítica, reflexiva e transformadora, e foi proposta como fator para o desenvolvimento social.

Assim, os professores foram vistos como “potencial docente, el capital humano clave para el desarrollo socio-económico de América Latina” (MURILLO, 2005, p. 7). Para nós, esse docente militante que intervém nos problemas sociais acabou sendo capturado para o interior de outros discursos cujos saberes advêm da engenharia, da administração e da política pública, que, como disciplinas e ciências aplicadas que são, buscavam conformar um docente que pudesse intervir na estrutura social, que respondesse ao desafio de uma sociedade moderna, afastando-a do atraso que representava a ignorância e a pobreza.

## *2.5. Docência como ação cultural*

Ao final da década de 1980 e meados de 1990 surgiram algumas modificações na profissão, aparecendo os “aspectos culturais, raciais ou étnicos, relações de gênero e questões da subjetividade” (MANCEBO, 2007, p. 467). Tais discursos fizeram a profissão girar em torno da ideia de agente cultural. Nesse caso, a prática pedagógica passou a estar mais centralizada na aprendizagem, na relação entre o pensamento e a criatividade, na busca de novos valores, de novas ações e reflexões de caráter democrático, inclusivo, participativo e internacional, à procura de um homem integral, um homem em contínua formação, e a aprendizagem que o docente deveria exercer teria que dirigir-se a um homem inacabado (Unesco, 1990).

A política docente está, agora, na reforma da profissão, via de profissionalização como gesto de valoração do fazer docente, que busca alterar não o ensino nem a educação, mas sim a aprendizagem, entendida da seguinte maneira: “o nível dos conhecimentos e as informações para melhorar a qualidade da vida, é aprender a aprender” (UNESCO, 1990, p. 2). Esse “aprender a aprender” foi definido por “quatro conteúdos fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e

aprender a ser” (UNESCO, 1996, p. 47). O docente, como agente cultural gerador de conhecimentos, de fazeres, de vidas comuns com fins próprios, deveria basear sua prática nas aptidões, nas possibilidades e expertises, desenvolvendo uma pedagogia das competências, definindo por essas competências “os conhecimentos, a qualidade profissional e a motivação” (UNESCO, 1996, p. 81).

O problema é que algo desse docente forjado pelo Estado – agente cultural – aparece também nos discursos de resistência de professores: os docentes resistentes das décadas de 1980 e 1990 – e até hoje – recusavam a ideia de que os professores e a escola eram apenas reprodutores de cultura, afirmando que a escola e seus sujeitos também são produtores de saberes e de políticas, de maneira que era impossível deixar de fora as novas projeções sobre a cultura, o sujeito, o gênero, a etnia e a sexualidade. Contudo, o saber político transformou o discurso da docência numa espécie de ação cultural, cuja função foi orientar os alunos na aquisição de aprendizagens de um “mundo em permanente crescimento econômico e comercial, de liberdades políticas e diversos valores culturais [que] deverá ajudar a ampliar opções humanas” (PNUD, 1995, p. 15). Esse docente preconizado nas múltiplas reformas dos anos de 1990, ainda objeto de reformas, é agora o docente da gestão gerencial e do controle, que pode agir tanto por meio de estatísticas escolares como pela defesa da categoria “cultura” ou “diversidade cultural”. Para nós, contudo, o docente do controle aumenta a sua potência quando ele aprende a cruzar esses dois temas: estatísticas de estado e diversidade cultural. Torna-se assim um sujeito perigoso, pois em vez de trabalhar na direção de inventar novas liberdades, pode fazer exatamente o contrário, isto é, em nome de um projeto global, da valorização da diversidade, pode ajudar a apagar as diferenças políticas e culturais.

Enfim, a função da docência desde o controle, da gestão e da execução, da inclusão dos padrões para a “mundialização” na pedagogia é mediar na aquisição de uma tomada de consciência generalizada que conceba um planeta mais tranquilo e seguro, uma docência que orienta a busca por soluções num mundo exterior cheio de múltiplos e complexos problemas (UNESCO, 1990, p. 18).

### *Considerações finais*

O conjunto das descrições aqui apresentadas sobre a docência desenharam, sumariamente, certas mudanças históricas no corpo da docência. Podemos afirmar que a docência na modernidade, mais do que nunca, tem sido objeto de conhecimento do discurso político, que, aliado às ciências que lhe dão sustentação em cada momento, o tem transformado numa ferramenta social útil, a partir da doutrina, do documento e da docilidade de si e dos outros, que é técnica do dizer para tentar cumprir distintos fins ou teleologias sociais. Os próprios docentes, em suas multiplicidades de perspectivas, têm assumido a tarefa de governar as populações, coisa que imaginávamos ser próprio do saber político. Apesar da centralidade que o Estado tem dado à educação, o que observamos nessas descrições é também outro movimento, qual seja: as distintas maneiras pelas quais esse agente social, o professor, em suas distintas formas-docentes, tem colocado para si a função de transformar os outros transformando a si mesmo, sendo,

assim, mais uma entre muitas outras figuras sociais que se dignam a operar a formação e modificação dos sujeitos.

A docência é uma sofisticada invenção de práticas históricas e políticas produzidas a partir do jogo entre instâncias e sujeitos, entre ordens de saber, estratégias e táticas de poder, com o intento de impor especializadas modalidades de governo social. A docência não é só uma “questão de formação, de carreira ou de remuneração”, é uma complexa prática histórica e política descontínua, elaborada pela sofisticação de objetos, de meios e instrumentos para o governo da sociedade em historicidades determinadas.

Com a descrição de algumas práticas políticas docentes exibimos como certas práticas discursivas e modalidades de poder, próximas ou afastadas da pedagogia, próximas ou distantes do ensino, da educação ou da aprendizagem, dispõem saberes, fins e meios com a pretensão de produzir especializadas práticas de governo. São, portanto, sofisticadas tecnologias de poder pelas quais se reproduzem modalidades de disciplinamento, de normalização e de controle como ações docentes sobre o social.

Se bem a sociedade pretende fazer imperar determinadas práticas políticas docentes naquele sujeito que tem como função a formação de si e dos outros, concebemos que neste jogo, a docência ocupa um lugar horizontal, que tem o poder de reinventar outras práticas: não seria necessário que produzíssemos outros tipos de docência, distintas das que estamos sendo? É possível conformar outras modalidades políticas para aquele sujeito que tem por função o ver, o saber, o pensar e o dizer? Quiçá outras experiências da docência possam multiplicar as formas de devir docente e, portanto, de superar a docência como modalidade de governo de nós mesmos e dos outros, isto é, produzir outra política, mais ética e estética da docência.

Como descrição final, apontamos que toca agora ao docente produzir um giro em suas políticas, isto é, apropriar, atribuir e transgredir política, ética e esteticamente seu fazer, enquanto conformação de práticas da docência como um outro devir possível.

### ***Bibliografia***

AGOSTINHO, Santo. *A cidade de Deus*. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

CALASANZ, José de. *15 cartas a un colaborador laico*. Madrid: Editorial Calasancias, 2007.

COMENIO, Juan Amós. *Didáctica Magna*. México: Ed. Porrúa, 1998.

COOMBS, Philip H. *La Crisis Mundial de la Educación*. Barcelona: Ed. Península, 1971.

FAURE, Edgar y otros. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid/Paris: Alianza/Unesco, 1973.

FAVACHO, André Márcio Picanço. Rir das solenidades da origem: ou o inesperado da pesquisa em educação. *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.2, p. 555-569, maio/ago., 2010.

\_\_\_\_\_. O bem e o mal da ordem pedagógica ou das relações possíveis entre o discurso religioso e o discurso pedagógico. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 265-294, set. 2013.

FERNÁNDEZ E. M. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Porto Alegre: Revista Teoria e Educação, n. 4, 1991.

\_\_\_\_\_. *La cara oculta de la escuela*. Educación y trabajo en el capitalismo. Madrid. Ed. Siglo XXI, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Arqueología del saber*. México: Alianza, 1979.

\_\_\_\_\_. *El orden del discurso*. Trad. Alberto González Troyano. Buenos Aires: Editorial Tusquets, 1992.

\_\_\_\_\_. *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1996.

\_\_\_\_\_. *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2001.

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU, 2002.

\_\_\_\_\_. *El nacimiento de la Clínica*. Buenos Aires: Alianza, 2004.

\_\_\_\_\_. *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France (1977-1978)*. Edición Michel Senellart sobre la dirección de François Ewald e Alessandro Fontana. Buenos Aires: FCE, 2006.

\_\_\_\_\_. *El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France (1982-1983)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

\_\_\_\_\_. *El coraje de la verdad: el gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1983-1984)*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber*. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2010b.

LOCKE, John. *Pensamientos sobre la Educación*. Madrid: Ed. Akal, 2012.

LOYOLA, de Ignacio. *Ratio atque institutio studiorum. Societatis Jesu*. Paris: Ed. Apud Firmin Didot Frates, 1850.

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 466-482, ago. 2007.

MALTE A., Rolando Humberto. El modelo pedagógico de la reforma instruccional de 1870 en el Estado soberano de Santander: un modelo para la formación de ciudadanos. *Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital*. Ed. Universidad Industrial de Santander, n. 2, ago. 2011/mar. 2012

MANCEBO, Deise. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educ. Soc. Campinas*, v. 28, n. 99, p. 466-482, 2007.

MARTÍNEZ B., Alberto. *La aparición histórica del maestro y la instrucción pública en Colombia*. Bogotá: UPN, 1982.

MARX, Karl. *El Capital*, Libro I. México: Ed. Online-Porrúa, 2002.

MURILLO, María Victoria. *Sindicatos, coaliciones partidarias y reformas de mercado en América Latina*. Madrid: Siglo XXI, 2005.

NÓVOA, A. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa. Ed. Educa, 2009.

\_\_\_\_\_. "Diálogos de saberes na prática profissional docente". *Conferência Faculdade de Educação (FaE)*, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil. 12/03/2014.

OCAMPO, Javier. *Educación, humanismo y ciencia: historia de las ideas fundamentales en el desarrollo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*. Tunja: UPTC/ La rana y el águila, 1983.

OFICINA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO (OIE). Recomendación Conferencia Mundial de Instrucción Pública n. 3. Las economías en la esfera de la instrucción pública, 1934.

\_\_\_\_\_. n. 5. De la formación del personal de segunda enseñanza, 1935. OIT-UNESCO. Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente. Paris, 1989.

PNUD. *Informe sobre el Desarrollo Humano*. México: Harla S. A. de C. V., 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. Porto Alegre: L&M Pocket, 1998.

\_\_\_\_\_. *Emilio o la educación*. México: Alianza, 2000.

SALLE, San Juan Bautista de la. *Obras Completas de San Juan Bautista de La Salle*. Obras pedagógicas y escolares. Madrid: Ed. Hermanos de las escuelas cristianas España, Por-

tugal y América Latina Lasallista, 2001.

SERRES, Michel. *Pulgarcita*. Paris: Manifiestos le Pommier, 2012.

TARDIF, M. "El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos de futuro". *Seminario internacional. Políticas docentes. Formación, regulaciones y desarrollo profesional*. Buenos Aires. UNESCO/IIIEPI, 2012.

UNESCO. *Recomendaciones 1934-1977*. Conferencias Internacionales de Educación. París. Mayenne, 1979.

\_\_\_\_\_. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

\_\_\_\_\_. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Paris: Santillana, 1996.

WEBER, Max. *Economía y sociedad*. Esbozo de sociología comprensiva. Madrid. Ed. Fondo de Cultura Económica, 2002.

ZORA, Luis Fernando V. *Políticas docentes o de las tecnologías de formación, existencia y desaparición del maestro en Colombia*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015.

ZULUAGA, Olga Lucía. *El maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Bogotá: Magisterio, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pedagogía e Historia*. La Historicidad de la pedagogía. La Enseñanza un Objeto de Saber. Bogotá: Ed. Foro Nacional por Colombia, 1987.

**Artigo recebido em 10/04/2016; aprovado para publicação em 07/07/2016**

**RESUMO:** Este artigo descreve a docência como prática social resultado de experiências históricas e políticas descontínuas, resultado de um sofisticado jogo de estratégias de saber e de táticas de poder com a pretensão de impor especializadas modalidades de governo social – disciplinadoras, normalizadoras e de controle. O instrumental metodológico das *políticas docentes* descreve como esta prática é produzida pela intervenção de positivities que sistematizam mecanismos e procedimentos de poder religiosos e morais, normalizadores e educativos, produtivos e técnico-científicos, profissionalizantes e de controle, realizados entre instâncias e sujeitos, sob a intenção de dar lugar às funções sociais de reunir, de disciplinar, de educar, de normalizar, de controlar e gestionar como conjunto de efeitos de produção e modificação de sujeitos de governo social. Finalmente, ressalta que nos docentes se encontra o poder de apropriar-se e atribuir-

se e o poder de devir de uma experiência docente política, ética e estética, transgressora de si e dos outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas docentes; saber; poder; práticas.

**RESUMEN:** Este artículo describe la docencia como práctica social resultado de experiencias históricas y políticas discontinuas, producto de un sofisticado juego de estrategias de saber y de tácticas de poder con la pretensión de imponer especializadas modalidades de gobierno social – disciplinarias, normalizadoras y de control–. El instrumental metodológico de las *políticas docentes*, describen como esta práctica es producida por la intervención de positividades que sistematizan mecanismos y procedimientos de poder religiosos y morales, normalizadores y educativos, productivos y técnico-científicos, profesionalizantes y de control, realizados entre instancias e sujetos bajo la intención de dar lugar a las funciones sociales de reunir, de disciplinar, de educar, de normalizar, de controlar y de gestionar como conjunto de efectos de producción, de modificación de sujetos para el gobierno social. Finalmente, resalta que en los docentes se encuentra el poder de apropiarse, de atribuirse y de devenir una experiencia política docente, ética y estética, transgresora de si y de los otros.

**PALABRAS CLAVE:** Políticas docentes; saber; poder; prácticas.