

# ***Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação\****

*Maiane Liana Hatschbach Ourique*

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria

## **Considerações iniciais**

Nos últimos anos, temos acompanhado com bastante interesse as discussões esboçadas sobre a temática da formação no campo da filosofia e educação do Grupo de Trabalho Filosofia da Educação (GT 17), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de cujas reuniões anuais participam pesquisadores do país a fim de debater as pesquisas correntes na área. Nesse terreno, tomamos os textos apresentados nos últimos três anos como balizas dessa discussão, propondo uma reflexão sobre os elementos articuladores da formação que sustentam a construção de algumas imagens de docência vigentes. Podemos justificar esse recorte levando em consideração a importância desse evento para a comunidade

---

\* Texto desenvolvido em consonância com a proposta do Projeto de Pesquisa “Formação no Contemporâneo e Imagens de Docência”, financiado pelo Edital MCT/CNPq 14/2008 – Universal – Faixa A, coordenado pelo Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan (UFSM), a quem agradeço pelos momentos de discussão profícua e pela leitura crítica do texto.

acadêmica, ou seja, pela proporção que suas conexões investigativas assumem e ainda a expressividade no trato da temática da formação nesse período. Nesse contexto, dos 18 trabalhos selecionados em 2007 e dos 11 trabalhos apresentados em 2008, seis em cada edição abordavam explicitamente essa questão; já em 2009, dos 11 trabalhos selecionados, quatro trataram do tema.

Esses dados representam apenas uma pequena evidência da produção de alguns grupos de pesquisa que trabalham na fronteira entre filosofia e educação, no Brasil, repercutindo as confluências entre formação e docência. Porém, como cada grupo possui os seus referenciais teóricos próprios e suas discussões específicas, a partir desses referenciais, são propostos diferentes tratamentos para a docência, baseados em supostos ontológicos e epistemológicos que nem sempre são do conhecimento dos outros grupos. Há uma dificuldade de comunicação entre as várias iniciativas, fato que ficou bastante evidente na última reunião da ANPEd, o que por vezes pode direcionar esse crescimento apenas para o aspecto quantitativo. Acreditamos que essas iniciativas mereceriam uma

investigação no sentido de mapear a sua produtividade para as discussões contemporâneas da educação. O estudo sobre a produção do GT 17 objetiva não somente mapear os rumos investigativos da área, mas ressaltar as dimensões filosóficas da formação docente, já abordada com muita ênfase em seus aspectos psicológicos, sociológicos e antropológicos. A partir daí, talvez seja possível delinear algumas possibilidades para a ampliação do conceito de formação, imputando, desse modo, uma interlocução mais intensa entre os campos da filosofia da educação e da formação de professores e revigorando as forças do pensar e do fazer na educação.

Dentre os dilemas que nos fizeram refletir sobre a melhor maneira de tratar essas produções, está a indagação: é possível estabelecer vínculos comunicativos, no sentido imagético, entre as diferentes formas de compreender a formação e a racionalidade que guiam a docência nesses estudos? Nesse sentido, a edificação de imagens<sup>1</sup> da docência proposta permite-nos compreender os elementos constitutivos da formação, na tentativa de fortalecer as dimensões éticas e estéticas do processo. Com base na agudeza dessas imagens, demarcamos então uma abordagem, tentando vislumbrar os seus contornos diante das diferentes teorias educacionais e das transformações na forma de nos relacionarmos com o conhecimento, percebida, sobremaneira, em um cenário pós-metafísico (Habermas, 2002). Tomamos duas figuras da mitologia grega para pensar os pressupostos presentes nesses trabalhos, tentando contribuir para a autocompreensão da educação e da filosofia sobre a *performance* da docência. Em nosso entendimento, as reflexões sobre o fazer pedagógico

---

<sup>1</sup> Compreendemos imagem (do latim: *imago*; do alemão: *Bild*) como a representação mental de dados incontornáveis em uma seleção de aspectos culturais e/ou de uso cotidiano. A imagem, então, é construída pela totalização, pela unificação dos dados sensíveis num processo de conformação intuitiva do apreendido, seja ele de ordem visual, auditiva, degustativa etc. Antonio Candido lembra que, tanto na imagem quanto na metáfora, o fundamental é “a alteração de sentido pela comparação, explícita ou implícita, de dois termos” (2006, p. 135).

alimentam, de alguma forma, a formação de imagens, constituindo-se a preocupação com essa *performance* num campo promissor de atuação da filosofia e da educação. Como diz Nóvoa, baseado nos estudos de Postman, trata-se de compreender que “a educação pública depende da adoção de narrativas partilhadas e da recusa de narrativas que conduzam à alienação ou à separação” (2006, p. 23). O intuito, portanto, é conhecer e sistematizar melhor essa produção no sentido do autoesclarecimento pedagógico, procurando assim estabelecer os seus limites, entender em que direção elas estão caminhando, a fim de que novos estudos não venham a reprisar abordagens, mas que deem continuidade a discussões tão importantes.

### O “professor Prometeu”: a assunção das narrativas modernas

A virada do sagrado para o profano, aliada à autoridade intelectual, dotou a sociedade moderna de novos padrões racionais e críticos. A modernidade dispensou a ordem transcendental legitimadora, mas continuou com o ideal de salvação, que perdurou desde a antiguidade, via capacidade racional do homem de desvendar os segredos da natureza (Goergen, 2001, p. 16). A salvação é modernamente entendida como emancipação, agregando-se agora a ativa participação do homem na busca por novas formas de entendimento e organização. Ou seja, a emancipação só se efetiva, segundo o pensamento moderno, pela intervenção do homem no mundo natural e social, transformando-o através das ciências e das tecnologias.

Dessa maneira, a modernidade recuperou os valores gregos ao colocar o progresso como *telos* da história e alimentar a visão de um futuro glorioso no qual se esgota todo o sentido do passado. Nesse projeto, a tarefa de trazer o homem a si é da educação, assegurando-lhe sua essência educável por formas de adaptação ou transformação da sociedade.

Essa compreensão da educação/formação está presente em sete dos 16 trabalhos que compõem a amostra referida sobre a discussão da temática da formação no GT 17 da ANPEd: três trabalhos em

2007, três trabalhos em 2008 e um trabalho do ano de 2009. Vamos apresentar brevemente a reflexão dos textos, para depois tentar localizá-los nas discussões sobre a formação docente. André Ferreira, na edição de 2007, objetiva mostrar que “para Hegel, a noção de liberdade fundamenta a noção de *Bildung*, em que o movimento progressivo da educação ao longo da história da humanidade é uma efetivação do progresso na consciência da liberdade” (Ferreira, 2007, p. 1). Para Hegel, o educar-se como percepção da consciência-de-si dá-se pelo trabalho e no estranhamento que ele possibilita: “Em suma, temos em Hegel uma noção bastante salutar para a filosofia da educação: a educação está fundada na liberdade. Pois, se a *Bildung* é progresso da história, se a história é progresso da liberdade, temos então que a *Bildung* é progresso da liberdade” (*idem*, p. 8)

O autor faz ainda apontamentos sobre a perspectiva em que a narrativa da liberdade é incorporada à educação, seja na abordagem gramsciana, como condição de possibilidade da superação da razão capitalista (em Saviani, Cury, Nosella e outros), seja no pensamento liberal, como autonomia individual, ou no pensamento fenomenológico como autodeterminação da existência (Antônio Rezende e Joaquim Severino, por exemplo). Já na edição da ANPEd de 2009, Ferreira aborda o conceito de *anamnesis* de Platão como uma condição para a *Paideia*. Nesta perspectiva, é pela possibilidade de aprendizagem da virtude, em sua verdade, que se poderia propor um processo educativo para formar o homem plenamente virtuoso, isto é, uma educação voltada para a formação do cidadão ético.

O trabalho de Lorieri (2007) aborda o conceito de formação no contexto da filosofia da educação e o papel formativo-educativo da filosofia. Com base em estudos sobre essa temática, o autor afirma que a expressão “formação humana” quase sempre é utilizada para indicar o próprio processo educativo e lembra a metáfora do “professor guia”, sugerida por Kant, como aquele que direciona a condução da vida e não simplesmente ministra a “educação da escola”, configurada pelo “professor mestre”. Os indivíduos, desse modo, deveriam ser dotados das habilidades

necessárias à ampliação dos processos de racionalização do mundo.

Diante da pluralidade que permeia o contemporâneo, podemos indagar aqui sobre quais seriam essas habilidades e quais dispositivos que o professor dispõe para viabilizá-las? Liberdade, emancipação, cidadania e/ou aprendizagem da virtude seriam ferramentas suficientes para a vida na sociedade contemporânea? Nodari (2008) é incisivo na tentativa de reconduzir essas questões ao eixo norteador da modernidade, dissertando sobre a compreensão de homem, seu lugar na “cultura atual” e as questões que balizam a ideia de que “a educação tem um papel fundamental e irrenunciável de formação para a cidadania” (p. 1).

Para pensar as relações entre a formação e o fazer docente, o texto de Duarte (2008) aborda as ideias de Lukács e Vigotski, com o objetivo de salientar suas contribuições sobre o papel da arte na formação do ser humano. O autor sugere a possibilidade de reflexão sobre as mediações a serem consideradas no processo de seleção dos conhecimentos que devem compor o currículo escolar. Visto que Lukács leva em conta a natureza essencialmente mediada das relações entre a vivência estética e a prática cotidiana dos indivíduos:

O mesmo pode ser dito em relação aos métodos e processos de ensino e aprendizagem. Talvez possam ser extraídas, dessa análise filosófica da vivência estética, particularmente no que se refere às relações dialéticas entre conteúdo e forma e entre aparência e essência, ideias férteis para a reflexão sobre as relações entre processo e produto na atividade educativa. (Duarte, 2008, p. 7)

Convém lembrarmos aqui que a experiência estética não é compreensível por critérios científicos ou exclusivamente racionais e, portanto, é preciso que tomemos o cuidado necessário para não cairmos na armadilha da transposição direta das formulações do campo da teoria estética para o campo da teoria pedagógica, como bem adverte Duarte em seu texto.

Já os textos de Markert (2007) e Bueno (2008) abordam a questão da formação com base nos referen-

ciais da Teoria Crítica da Sociedade. Markert discute o modelo do professor reflexivo-transformativo, cujas raízes remetem aos pressupostos da Teoria Crítica, especialmente a ideia de reflexão dialética: “Formar a autonomia para a ação e a reflexão, o trabalho e a comunicação, o mundo exterior e interior, assim compreendemos a ‘reflexividade dialética’ que se refere à trindade Kant, Marx e Habermas” (Markert, 2007, p. 14). Já Bueno discute o porquê de os estados regressivos da razão esclarecida configurarem um quadro de semiformação; processo em que os “potenciais críticos e emancipadores da cultura, que deveriam lapidar a formação do sujeito autônomo, dão lugar à semiformação, que o prepara para a aceitação passiva da identidade entre cultura e adaptação” (Bueno, 2008, p. 3). Tendo em vista esses dois textos, podemos dizer que a proposta da reflexão, na perspectiva filosófica da Teoria Crítica, tomou o caminho da denúncia do atual estado da racionalidade, ao passo que as teorias pedagógicas de cunho crítico se renderam às dimensões afirmativas da racionalidade, apostando no papel central da docência para a formação da subjetividade discente esclarecida.

A partir de uma leitura interpretativa desses trabalhos, percebemos que as reflexões sobre a formação delineiam um modelo de construção da docência, no sentido imagético-expressivo, que busca viabilizar “soluções” para os problemas sociais contemporâneos. Podemos compreender melhor essa ideia por analogia com a figura mitológica de Prometeu, que aparece pela primeira vez nas obras de Hesíodo – *Teogonia* e em *Os trabalhos e os dias* – e, posteriormente, na tragédia *Prometeu acorrentado* de Ésquilo,<sup>2</sup> para confi-

<sup>2</sup> São várias as versões desse mito, que começam a surgir, sobretudo, a partir do século XVIII: para exaltar o indivíduo, Goethe coloca Prometeu como um “modelador dos homens”; o drama lírico *Prometheus Unbound*, de Shelley, considerou Prometeu um “autêntico apóstolo da liberdade”; Edgar Quinet, no drama *Prométhée*, apresenta uma versão cristã do mito; no poema épico *Prometheus und Epimetheus*, de Spitteler, aparece a oposição psicológica entre os dois Titãs irmãos e uma análise psicanalítica do mito; no final do século XIX, Roger Dumas esboça Prometeu como a personificação da razão (cf. Sottomayor, 2004).

gurarmos as tarefas que comportariam a racionalidade docente nesse contexto.

Filhos de Jápeto e Clímene, Prometeu e Epimeteu foram incumbidos de fazer o homem e todos os outros animais da terra, assegurando-lhes todas as faculdades necessárias à sua preservação. Epimeteu encarregou-se da obra, e Prometeu de examiná-la depois de pronta. Dessa maneira, Epimeteu tratou de atribuir a cada animal dons variados – como, por exemplo, coragem, força, rapidez, sagacidade; asas a um, garras a outro. Quando, porém, chegou a vez do homem, que tinha de ser superior a todos os outros animais, Epimeteu já havia gasto todos os seus recursos, e nada mais restava. Perplexo, recorreu a seu irmão Prometeu, que, com a ajuda de Minerva, subiu ao céu e roubou uma fagulha do fogo divino para dar ao homem. Isso atraiu a ira de Zeus, que o condenou a ficar acorrentado a um penhasco e ter seu fígado devorado diariamente por uma águia. Para Epimeteu, Zeus enviou Pandora com uma caixa nas mãos e, quando ele a abriu, espalhou todos os males sobre a Terra.

Brandão (1992, 2002) comenta que Hesíodo, no mitologema das Cinco Idades, relaciona o mito de Pandora à lei do trabalho.<sup>3</sup> Foi com Pandora que a degradação da humanidade começou. Até então, a raça humana vivia tranquila, longe do mal, da fadiga e das doenças. Com a disseminação de todas as desgraças e calamidades, que passaram a assolar a humanidade, restou porém ao homem a esperança – ainda presa na caixa. Do mesmo modo que Epimeteu optou por abrir a caixa de Pandora, aceitando-a como esposa e ignorando o alerta de Prometeu sobre recusar qualquer presente ofertado por Zeus, a vida não é somente infortúnio, pois existe a possibilidade da escolha entre o bem e o mal. Modernamente, a esperança pode ser aproximada da ideia de lutar para a transformação do mundo em um lugar melhor para se viver.

<sup>3</sup> Brandão explica que a narrativa de Prometeu e Pandora configura duas faces de uma mesma moeda, a miséria humana na Idade de Ferro: “A necessidade de sofrer e batalhar na terra para obter o alimento é igualmente para o homem a necessidade de gerar através da mulher, nascer e morrer, suportar diariamente a angústia e a esperança de um amanhã incerto” (2002, p. 177-178).

Prometeu significa etimologicamente “o que é previdente” e, dando ao homem o fogo como instrumento capaz de controle sobre a natureza, o titã assevera-lhe a possibilidade de transformá-lo em utensílios de captura e proteção (fundição de metal, aquecimento, afastamento dos inimigos, por exemplo) e em bom alimento (pelo cozimento e eliminação de patologias). Desse modo, o homem adquire ingerência sobre sua vida e preservação, sendo o fogo também símbolo de inteligência e autoconsciência do próprio existir.

Na imagem de Prometeu, o fogo divino capaz de trazer “consciência”, “emancipação” e “cidadania” ao homem moderno é alaistrado pelo professor. Nesse sentido, o lema burguês de que o homem é moldável e a sociedade transformável significou para a ação docente sua extrema expansão. A docência assume, assim, a tarefa de implementação do próprio projeto da modernidade, haja vista as narrativas reguladoras do processo pedagógico. Segundo Hermann, o pensamento moderno “apostou, como nenhuma outra época, no projeto educativo. Individualidade, consciência, responsabilidade moral e identidade do eu passaram a ser as categorias centrais do discurso pedagógico, decorrentes de uma certa compreensão sobre a natureza humana” (1999, p. 17).

Nesse contexto, o trabalho de constituição do mundo é tomado por uma subjetividade transcendental que, em sua razão formadora, acredita na suficiência de um plano explicativo sobre a experiência para compreendê-la e nela interferir. Ao caminhar nesse terreno, a racionalidade docente vincula-se a Parmênides, tomando como ponto de partida um modelo ontológico de construção do “verdadeiro conhecimento”, sob os auspícios do “verdadeiro professor” na permanente busca da formação que “coloca o homem em processo contínuo de gênese para a humanidade livre e responsável” (Nodari, 2008, p. 10). Essa compreensão universalizadora da existência vem da interrogação sobre as questões mais profundas do homem e de sua natureza, daí emana a evidência da “singularidade própria do homem que é a de ser o interrogador de si mesmo, interiorizando reflexivamente a relação

sujeito-objeto por meio da qual ele se abre ao mundo exterior” (*idem*, p. 1).

Nessa forma representacional de lidar com as experiências vividas, o paradigma do professor reflexivo,<sup>4</sup> tematizado por Markert (2007), revigora as esperanças de transformação do mundo pelas mãos do professor, centrando-se agora não mais nas possibilidades trazidas com a exploração da natureza, mas na busca por melhorias nas relações humanas estabelecidas a partir dessas inovações. Um dos pilares dessa proposta é a transformação do próprio pensamento, dessa maneira, consciência e criticidade são alavancas capazes de desobstruírem a passagem entre experiência vivida e sua reelaboração cognitiva, possibilitando um movimento contínuo de ampliação da razão formadora de mundo.

Sentir-se parte inerente e atuante na transformação do todo, isto é, ser cidadão, é muito importante para compreender o processo dialético da educação, envolvendo o nível individual, o nível familiar, o nível social e o nível político, porque educar bem os cidadãos, talvez, seja uma das únicas formas de aperfeiçoar e modificar o Estado. (Nodari, 2008, p. 11)

Em seu texto, Markert (2007) lança mão inclusive da obra de Libâneo para defender que a “apropriação teórico-crítica das realidades” é uma postura metodológica para a formação docente na metáfora do “professor reflexivo-transformativo”. Nessa imagem variante do “professor Prometeu”, garantir-se-ia uma prática pedagógica combativa a todas as formas de alienação e massificação da consciência, além de comprometida com os ideais modernos de liberdade, emancipação e cidadania, por exemplo. A reflexão

<sup>4</sup> A expressão “professor reflexivo” tem sido tematizada em larga medida nas pesquisas sobre formação docente e reporta a expoentes na área como Dewey, Schön, Kemmis, Zeichner, Giroux, Nóvoa. Expressão desse pensamento é o livro *Os professores e a sua formação*, organizado por Antonio Nóvoa (1997), que contém perspectivas sobre a relação entre reflexão e o exercício da docência.

sobre o trabalho docente revelaria ao profissional as limitações reais de seu fazer e demandaria estratégias para sua superação.

No entanto, lembramos que, para Adorno (1996), foi justamente a unilateralização do movimento de adaptação que impediu os homens de se educarem uns aos outros. O “professor Prometeu”, no impulso de salvaguardar a essência da aparência, prende-se ao plano cognitivo como caminho redentor de acesso ao conhecimento genuíno, capaz de purificar qualquer outro saber que o aluno traga de sua experiência, de seu mundo vivido. No entanto, a síntese da aprendizagem, que se localizaria na formação de alunos plenamente capazes de lidar satisfatoriamente com as demandas sociais, é vertiginosamente impossibilitada pelas constantes reconfigurações da vida. Em meio aos imprevistos, o “professor Prometeu” tenta resguardar seu papel de guia, agarrando-se a sua subjetividade alargada pela autorreflexão. Ao instrumentalizar as possibilidades da consciência, ele toma as diferentes oportunidades pedagógicas como processos de conformação à vida real, o que não lhes permite construir formas de vivenciar e interpretar a cultura em suas múltiplas facetas. Nesses termos, assim como Prometeu, que nada pode fazer contra a abertura da caixa de Pandora, responsável por espalhar os males no mundo, o empenho do professor em dotar seus alunos com a chama da consciência, da liberdade e da cidadania, entre outras, é posto à prova cotidianamente nas diferentes situações em que a dimensão cognitiva por si só não basta para orientar o melhor caminho.

Mas será que o “professor Prometeu” realiza apenas boas ações, trazendo a chama do progresso e da emancipação, indicando o caminho da verdade e da transformação social? A complexidade que compõe a tarefa educativa se encontra tão próxima da riqueza da experiência humana, que suscita diversas formas metodológicas e didáticas de intervenção. E, ao mesmo tempo, tão distante em seus fundamentos que nos coloca a refletir sobre o significado do ato educativo pensado somente numa única perspectiva. Levantamos aqui a hipótese de que não teria sido ex-

clusivamente o titã Epimeteu, em sua impetuosidade, o responsável pela desgraça humana, pois não foi somente o seu ato imprevisto que levou a humanidade ao convívio com os diversos males do mundo. Prometeu tem também a sua parcela de responsabilidade, ao provocar a abertura da caixa de Pandora quando trata a questão da preservação e transformação da vida humana apenas em seu aspecto tangível – “racional”. Prometeu e Epimeteu compõem, certamente, dois lados da mesma moeda, especialmente se considerarmos as contingências sociais e culturais, além dos afetos, emoções e corporeidade, que também constituem as relações intramundanas – e não somente o aspecto cognitivo – como elementos desencadeadores de ações e significados.

### **O “professor Hércules”: educação como ampliação da experiência**

Dos 16 trabalhos que propunham explicitamente tratar da temática formação no triênio 2007-2009, cerca de nove textos apontaram a ideia de que esse é um processo que vai ganhando contornos com as experiências da vida: três em 2007, três em 2008 e três trabalhos em 2009. Antes de delimitarmos essa imagem da docência, vamos, em largos traços, assinalar a discussão presente neles. Zuin (2007) parte do modelo da *Paideia* irônica de Sócrates para pensar o seu potencial no processo pedagógico. Nesse sentido, a ironia é capaz de demolir as certezas sobre determinados conceitos, na medida em que, no jogo entre essências e aparências dos conceitos, “as aparências, que são equivocadamente consideradas como os pontos finais das definições conceituais, são, na verdade, os pontos de partida dos jogos que se estabelecem entre significantes e significados” (p. 2). Nas voltas e reviravoltas provocadas pelo jogo irônico, é possível sempre um novo começo:

E se tal raciocínio for aplicado com maior ênfase na interpretação das questões pedagógicas, nota-se que estes novos inícios são incentivados pelo educador que faz uso da dimensão emancipatória da ironia, quando não apresenta

um raciocínio conclusivo ao aluno, mas sim o estimula para que reflita a respeito da temática discutida e expresse suas próprias deduções. (*idem*, p. 5)

Os textos de Ourique e Trevisan (2007) e de Boufleuer (2007) discutem os processos formativos e pedagógicos seguindo a perspectiva intersubjetiva, enfatizando os dilemas da educação contemporânea a partir de sua proposta formativa – no primeiro texto – e na comunicação estabelecida entre professor e aluno – no segundo texto. O texto de Almeida (2008) também localiza a discussão no cenário educativo contemporâneo, caracterizado como um momento de crise, em que “o passado não oferece mais um sentido preestabelecido e seguro para o mundo”. Com base nos apontamentos de Hannah Arendt e Walter Benjamin, Almeida propõe ao professor ser um “narrador do mundo”:

O professor, ao mostrar sua participação (direta ou indireta) nessas experiências, provoca os alunos a buscarem *sua* maneira de se relacionar com o mundo. Educar, assim, é, sobretudo, “colocar em relação”, para que cada um seja desafiado a buscar o sentido das coisas e a descobrir sua singular “pertença ao mundo”, condição imprescindível para sua futura tarefa de “renovar um mundo comum”. (p. 15)

Os trabalhos de Trevisan (2009) e Dalbosco (2009) também contribuem para localizar a relação intersubjetiva nos processos formativos. Trevisan (2009) discute os procedimentos de leitura e decodificação da cultura, analisando a categoria de reificação no contexto da dialética da formação cultural (*Bildung*) hegeliana. Como sugestão para que a educação não recaia na repetição do mesmo, reificando-se, o autor chama a atenção para os processos de reconhecimento na relação pedagógica, utilizando-se para isso de outras estratégias e jogos intersubjetivos de escuta do outro. Já o texto de Dalbosco (2009) tem como pano de fundo a direção tomada pelas atuais políticas públicas de formação de professores. Ele debate sobre o lugar dos fundamentos da educação nesses programas,

tendo em vista os atuais processos de didatização da educação e o enfraquecimento de uma perspectiva normativa e teleológica. Nos cursos de pedagogia, diz o autor, a noção de teoria permaneceu prisioneira do modelo representacional de objetos. A ampliação dessa noção passa pela distinção entre normatividade e verdade, já que o tipo de reflexão exigido no plano normativo não se identifica com aquele que estabelece as condições de acesso à verdade, “mas tem a ver sim com um conjunto de questões e problemas que dizem respeito diretamente às modificações que o sujeito precisa sofrer para ter acesso progressivo à verdade” (p. 13-14).

Os trabalhos de Ramirez (2008), Carvalho (2008) e Freitas (2009) também contribuem para o debate da formação, ao apresentarem uma perspectiva foucaultiana. O primeiro texto traz apontamentos, com base nas aulas ministradas por Foucault (1979-1984) no Collège de France, sobre suas atitudes e o percurso de construção de seu pensamento, mostrando que, para ele, o professor aprende/ensina pela pesquisa. O segundo desenvolve a noção de “função-educador” como um operador estratégico e tático de afrontamento às estruturas de saber-poder, sedimentadas nos campos das experiências pedagógicas. A partir daí, o autor apresenta a ideia da “função-autor” “para diagnosticar e problematizar novos campos de experiências que hão de colocar em movimento situações e perspectivas a favor de constituições de subjetividades ativas no domínio da educação” (Carvalho, 2008, p. 1). Já o texto de Freitas (2009) objetiva problematizar as condições da formação do ser humano na atualidade, expressando uma nova articulação entre filosofia, educação e espiritualidade: “Por meio das técnicas de si, descortina-se outro modo de exercer o governo da razão educativa pelo cuidado ético da verdade e pelo exercício refletido da liberdade, mediante um sujeito que emerge através do cuidado de si” (p. 7).

Nessas diferentes abordagens, a incompletude do processo formativo fornece-nos elementos para compreender a racionalidade docente na imagem do “professor Hércules”. Na mitologia grega, Hércules

era filho de Zeus e Alcmena, uma habitante da Terra.<sup>5</sup> O semideus, desde pequeno, revelou seu potencial heroico, como, por exemplo, quando estrangulou duas serpentes que Hera, esposa de Zeus, tinha mandado para atacá-lo por causa do ciúme que sentia do filho que o marido tivera com outra mulher. Na vida adulta, Hércules recebeu a incumbência difícil e desafiadora de realizar 12 trabalhos sob o comando de Euristeu, rei de Argos de Micenas. Uma das versões para o herói ter aceito as tarefas, aparentemente impossíveis de realizar, sugere que elas seriam uma penitência imposta pelo Oráculo de Delfos a Hércules que, num acesso de loucura, teria matado todos os filhos de seu primeiro casamento. Esse episódio fora provocado também pela ciumenta Hera. Os trabalhos a que ele foi exposto foram, entre outros: matar o leão de Nemeia, monstro caído da Lua, de quem ele deu cabo e passou a vestir sua pele como escudo protetor; capturar a corça de Gerínia que, por ter patas de bronze, era extremamente veloz; acabar com um gigantesco javali selvagem que assolava o monte Erimanto; entrar no fantástico jardim das Espérides e roubar as maçãs douradas das ninfas. Após esses trabalhos, Hércules seguiu realizando muitas outras tarefas em defesa dos oprimidos, como matar a águia que devorava o fígado de Prometeu, libertando-o de tamanho sofrimento. Os trabalhos de Hércules asseguraram-lhe a imortalidade, assumindo no Olimpo seu lugar junto de deuses que vivem eternamente.

Enquanto os seis primeiros trabalhos de Hércules se passam no Peloponeso, os últimos levaram-no a vários lugares na orla do mundo grego e além. Nesse sentido, na imagem do “professor Hércules”, compreendemos o papel das experiências no processo formativo, configurando-se, assim, a formação (*Bildung*) como uma viagem pela cultura, dimensão polissêmica

---

<sup>5</sup> Hércules é uma figura mitológica que foi sendo incorporada à cultura popular. As versões literárias gregas da sua vida e seus feitos foram apropriadas pelos romanos a partir do século II a.C. de forma inalterada. Ele pode ser identificado com a pele de leão e a clava, sendo que vários imperadores romanos assumiram os seus atributos, alimentando o culto ao herói.

do conceito de *Bildung*, lembrado por alguns desses textos. Nesse aspecto, o “professor Hércules” desafia sua classe a embarcar com ele em um *tour* pelos saberes já construídos, religando ou rompendo elos compreensivos. Para além dos saberes da formação inicial, sua formação cultural sustentaria a compreensão dessas viagens, afinal, a aprendizagem construída na escola precisa ultrapassar seus muros, explicitando, de forma positiva, a função social da instituição.

As narrativas que fundaram a docência na modernidade – emancipação, liberdade, cidadania, consciência, entre outras – são entendidas pelo “professor Hércules” como horizonte de expectativas da tarefa docente, que guiam, sem engessar, a construção das aprendizagens. Nesse sentido, de modo algum elas são cegamente perseguidas, o que nublaría as percepções e as aprendizagens – às vezes, surpreendentes – do processo. Por isso, Boufleuer (2007) lembra que a comunicação humana não se compõe de um processo que conta com um emissor, uma mensagem e um receptor. O autor, então, sugere a ideia do professor como “testemunha da própria aprendizagem”, que participa do processo de criação e mediação das percepções a partir de suas perspectivas nesse momento de encontro comunicacional em sala de aula. Ele propõe o entendimento da pedagogia como um fazer autofundante, que acontece nas situações de comunicação entre professor e aluno.

Nessa perspectiva, os processos de formação fortalecem-se justamente no contato com o múltiplo, com o estranho, constituindo-se numa experiência com a alteridade e construção da própria identidade. No entanto, precisamos lembrar que essa forma de compreender a razão, situada nos contextos do mundo da vida (cf. Habermas, 2002), não abdica das relações possíveis com o plano normativo. Essa dimensão universal é percebida como uma possibilidade e não como forma *a priori* incontestada, conforme uma razão formadora de mundo assume. Por isso, o “professor Hércules” só pode ser entendido como testemunha da própria aprendizagem se essa se referir à atitude questionadora que deve ser estabelecida com relação ao conhecimento. Do contrário, se o testemunho



envolver também o conteúdo aprendido pelo docente, corre-se o risco de restringir a racionalidade a relações entre particularidades, o que reduziria o processo formativo discente e/ou expandiria ao extremo a subjetividade docente – visto que se deveria ter vivenciado todas as aprendizagens possíveis antes de testemunhá-las.

Carvalho (2008), ao mencionar o conceito foucaultiano da função-autor como mediadora da função-educador, enfatiza que a atual importância desta no contexto escolar não se prende aos currículos, mas refere-se a dispor-se a novas experiências à luz de um pensamento que perpassa os limites do discurso. Aqui existe uma imagem de professor que não se deixa prender aos processos a que a educação está atrelada, questionando, entre outras coisas, as expectativas e os papéis de professor e aluno ou as rotinas escolares e sua função. De modo semelhante, Hércules não se deixou apresar pelas armadilhas arquitetadas pelo destino, aproveitando-se dessas situações para colocar-se à prova e revigorar suas forças.

Desse modo, o “conhecimento da realidade” – entendido aqui como o entendimento das necessidades, angústias e experiências – é tomado pelo “professor Hércules” de forma diferente daquela que levou o “professor Prometeu” a assegurar sua tarefa nos processos cognitivos. O “professor Hércules” constrói seus itinerários de formação conforme os interesses e aprendizagem das circunstâncias, lançando-se ao desconhecido, na ânsia de perfazer novas trajetórias formativas. Nessa direção, pode ser entendido o sentido das aulas ministradas por Foucault nos cursos do Collège de France:

[...] é possível afirmar que os esquemas didáticos do professor Foucault formam parte das ferramentas metodológicas da pesquisa, ou seja, são momentos da própria pesquisa, e não uma etapa posterior e de ordem diferente. [...] e isso fica evidente quando o professor Foucault, no ínterim de uma e outra aula, abandona uma linha assinalada, quando “esquece” uma promessa de ampliar algum aspecto, quando, enfim, modifica o percurso, a direção e as ênfases das aulas e até do próprio curso. (Ramirez, 2008, p. 4)

Ao fazer das próprias aulas momentos de pesquisa e reflexão, Foucault dava seu testemunho sobre a incitação do pensamento e produção do conhecimento aos alunos, aspecto já salientado por Bouffleuer. Além disso, não é a metodologia ou a didática que sustenta a ação pedagógica do “professor Hércules”, elas são apenas ferramentas das quais ele lança mão para potencializar o movimento formativo.

### Considerações finais

Se Prometeu lutou contra a vontade dos deuses, temendo pelo destino dos homens, Hércules entregou-se a ela, mesmo sabendo que seu sofrimento fora provocado pelos próprios deuses. A inexorabilidade do cumprimento dos trabalhos de Hércules tinha como motivação a sua própria penitência e purificação. A intensidade com que protagonizou cada trabalho evidencia um processo formativo de transformação e aprendizagem do herói. O desejo de Prometeu, de resguardar a superioridade do homem através dos tempos, era, por um lado, de tal modo universalista que se desprende das contingências mundanas. Já as vivências intensas de Hércules mostram que a formação, por sua vez, é avessa à imediatez que as intervenções de ordem puramente prática apresentam. Esse herói fez das experiências no mundo momentos de aprendizagem despojados de fins unicamente instrumentais, pois, tanto antes quanto depois de sua ascensão ao Olimpo, suas atividades eram dotadas de coragem e abnegação.

Neste estudo, foi possível mapear formas distintas de delinear o uso da racionalidade docente, o que implica, decisivamente, repensar as expectativas colocadas sobre os ombros do professor e suas *performances* ligadas à promoção da cidadania ou à formação da opinião pública. No primeiro caso, como arauto da modernidade, o “professor Prometeu” configura-se em uma razão que endeusa o fazer pedagógico, ao mesmo tempo em que abstrai seus instrumentos de ensino e amplia ao extremo seu campo de atuação. Na segunda forma, na imagem do “professor Hércules”, temos uma racionalidade pedagógica situada no campo do agir

intersubjetivo. O professor é um agente importante para a construção do conhecimento, mas sua ação e os instrumentos de que dispõe não garantem por si só o alcance das grandes metas educativas. Lidar com essa incerteza do ponto de chegada, que não é fixado hermeticamente desde o começo, ainda é uma aprendizagem a ser elaborada nos programas de formação docente, o que implicaria substancial diferença na maneira de compreender a formação. É por isso que esses programas, na ânsia de ajustar seus currículos às demandas observadas nas instituições educativas, não raro realizam intrépidas reformas que não expressam claramente compreensões basilares sobre a profissão docente e as possibilidades efetivas de atuação na sociedade. Entendidos assim, como falsos acordos curriculares, tais reformulações pouco respondem às diferentes situações do trabalho docente, sejam elas de ordem teórica ou prática.

Dentre as concepções sobre formação de professores, duas vertentes estão bem delineadas: uma que alicerça a formação em bases teóricas e na tradição pedagógica, e outra que argumenta em favor de um processo formativo conjugado às técnicas de intervenção pedagógica. Nesse debate polarizado, a tomada de posição torna-se quase obrigatória e inequívoca. No entanto, devemos advertir que uma escolha por exclusão entre a teoria e a prática na formação docente, por exemplo, tem conduzido a discursos falaciosos ou distorcidos da formação, que se compõem justamente da articulação desses dois momentos. O estranhamento provocado pelo pensamento teórico-prático dimensiona para o sujeito a distância com relação a si mesmo, possibilitando relações entre o universal e o particular. Sabemos que a docência carece de argumentos teóricos de sustentação nos planos epistemológico e público – simultaneamente –, do mesmo modo que as condições materiais de seu trabalho são carentes de dispositivos de intervenção. Porém, tanto na vertente defensora da teoria, quanto naquela que enfatiza a prática, aparecem imagens de professor capazes de emancipar seus alunos – “professor Prometeu” – ou construir com eles sentidos para as experiências vividas – “professor Hércules”. A frequência dessas

imagens nas formas diversas de entendimento da formação sinaliza, criticamente, para uma discussão que articule tais concepções de docência. Afinal, não foi Hércules quem libertou Prometeu de seu fatídico destino?

### Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor W. Teoria da semicultura. *Revista Educação & Sociedade*, ano XVII, n. 56, Campinas, Papirus, p. 388-411, dez. 1996.
- ALMEIDA, Vanessa Sievers de. Educação, histórias e sentido em Hannah Arendt. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.
- BOUFLEUER, José Pedro. O operar pedagógico sob o primado da comunicação: a pedagogia em perspectiva auto-fundante. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.
- BUENO, Sinésio Ferraz. Educação, paranoia e semiformação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.
- BRANDÃO, Junito de Souza. *Dicionário mítico-etimológico da mitologia grega*. V. I e II. Petrópolis: Vozes, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Mitologia grega*. V. I. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDIDO, Antonio. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- CARVALHO, Alexandre Filordi de. Pensar a função-educador: aproximações foucaultianas voltadas para a constituição de experiências de subjetividades ativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.
- DALBOSCO, Claudio Almir. Por uma filosofia da educação transformada. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.
- DUARTE, Newton. Arte e formação humana em Lukács e Vigotski. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.
- FERREIRA, André. O conhecer e o educar em Platão: a anamnese apresentada no “Menon” como condição de possibilidade da Paideia apresentada na “República”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Hegel: o conceito de Freiheit fundamentando a noção de Bildung. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.

FREITAS, Alexandre Simão de. O “cuidado de si” como articulador de uma nova relação entre filosofia, educação e espiritualidade: uma agenda de pesquisa foucaultiana. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos*. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HERMANN, Nadja. *Validade em educação: intuições e problemas na recepção de Habermas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

LORIERI, Marcos Antônio. Filosofia e formação humana. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.

MARKERT, Werner. Teoria crítica, formação estética e educação: reflexões sobre crítica da economia política, formação estética e o conceito de professor reflexivo-transformativo. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.

NODARI, Paulo César, (2008). Educação, cultura e cidadania. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.

NÓVOA, Antonio (2006). Os professores e o novo espaço público da educação. In.: GONÇALVES, R. de A. (et. al) (Orgs.). *Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI*. Santa Maria: UNIFRA, p. 19-45.

\_\_\_\_\_. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; TREVISAN, Amarildo Luiz. Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas

entre outros encantos das sereias. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.

RAMIREZ, Carlos Ernesto Nogueira. Foucault professor. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.

SOTTOMAYOR, Ana Paula Quintela. Os dilemas da condição humana. *In: ÉSQUILO. Prometeu acorrentado*. Tradução J. B. Mello e Souza. São Paulo: Martin Claret, 2004.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Formação ou reificação? A educação entre o mesmo e o outro. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.

ZUIN, Antonio Alvaro Soares (2007). A dialética socrática como paideia irônica. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd*, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu. 1 CD-ROM.

---

MAIANE LIANA HATSCHBACH OURIQUE é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com bolsa CAPES/DS. Publicações recentes: em coautoria com Ludwig, Cristiane. Educação e formação na Virada Linguística (*Revista Iberoamericana de Educación* [online], n. 53/4, ago. 2010); em coautoria com Trevisan, Amarildo Luiz. Educação, formação cultural e pluralidade de perspectivas, entre outros (en)cantos das sereias (*Educação & Sociedade*, v. 30, n. 109, p. 1169-1186, set./dez. 2009); em coautoria com Ourique, João Luis Pereira. Compreender a cultura em seu devir: processos de leitura e formação (*Literatura e Autoritarismo*, n. 14, p. 18-30, jul./dez. 2009). *E-mail*: maianeho@yahoo.com.br.

*Recebido em agosto de 2010*  
*Aprovado em outubro de 2010*

Maiane Liana Hatschbach Ourique

**Performances da docência:  
compreensão das dimensões  
filosóficas da formação**

O artigo mapeia a produção sobre a temática da formação, difundida, nos anos de 2007 a 2009, no grupo de trabalho Filosofia da Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisas em Educação (ANPEd). Ressaltam-se as dimensões filosóficas da formação docente, procurando entender em que direção essas pesquisas estão caminhando. A identificação de formas distintas de delinear o uso da racionalidade docente implica, decisivamente, expectativas colocadas sobre os ombros do professor e suas performances. O desafio é estabelecer vínculos comunicativos, no sentido imagético, entre as diferentes formas de compreender a formação e a racionalidade que guiam a docência nesses estudos. As reflexões sobre o fazer pedagógico alimentam, de alguma forma, a construção de imagens aglutinadoras das dimensões éticas e estéticas da formação, constituindo-se essa preocupação com a performance da docência num campo promissor para o debate sobre as confluências entre filosofia e educação.

**Palavras-chave:** formação; docência; racionalidade; performance

**Teaching performance:  
understanding the philosophical  
dimensions of training**

*The article maps the production on the theme of training divulged, in the period between 2007 and 2009, by the working group on the Philosophy of Education of the National Association*

*of Postgraduate Studies and Research in Education (ANPEd). The philosophical dimensions of teacher formation are highlighted, in an effort to understand in which direction this research is going. The identification of diverse forms of delineating the use of rationality in teaching gives rise to expectations being placed on the shoulders of the teacher and his/her performance. The challenge is to establish communicative links, in the imageable sense, between the different forms of understanding the training and the rationality that guides teaching in these studies. The reflections on pedagogic acts nourish, in some way, the construction of agglutinating images of the ethical and aesthetic dimensions of training, and this concern with the performance of teachers constitutes a promising field for the debate on the confluences between philosophy and education.*

**Key words:** training; teaching; rationality; performance

**Desempeños de la enseñanza:  
comprensión de las dimensiones  
filosóficas de la formación**

*El artículo enfoca la producción de la temática de la formación, divulgada, entre los años de 2007 a 2009, en el grupo de trabajo de Filosofía de la Educación de la Asociación Nacional de Postgrado y Pesquisas en la Educación (ANPEd). Se destacan las dimensiones filosóficas de la formación docente, tratando de comprender en qué dirección se dirigen estas investigaciones. La identificación de formas diferentes de delimitar el uso de la racionalidad docente implica, de manera decisiva, en las expectativas puestas sobre los hombros del profesor y su desempeño. El reto es establecer vínculos de comunicación, en la perspectiva de las imágenes, entre las diferentes formas de entender la formación y la*

*racionalidad que guía a la enseñanza en estos estudios. Las reflexiones sobre el hacer pedagógico alimentan, de alguna forma, a la construcción de imágenes aglutinantes de las dimensiones éticas y estéticas de la formación, constituyéndose esta preocupación con el desempeño de la enseñanza en un campo prometedor para la discusión sobre las confluencias entre filosofía y educación.*

**Palabras clave:** *formación; docencia; racionalidad; desempeño*

---