

LENTE PARA A DISTORÇÃO DO CAMPO VISUAL: UM OLHAR SOBRE CORPUS DOCENTES SOB A ÓPTICA PÓS-ESTRUTURALISTA

Anderson Santos¹
Samuel Edmundo Lopez Bello²

Resumo:

Este artigo é parte integrante de uma tese de doutorado em construção, e busca fazer uma revisão histórica do *corpus docente*, da *episteme* e da linguagem que o constituem, utilizando como metodologia a análise do discurso associada à linguística do corpus, a partir da busca de uma arquivologia do humano. Apresenta uma revisão bibliográfica arquivológica a fim de compreender como surge o que denominamos como Docência Humanista, concluindo-se com o reconhecimento e emergência de uma Docência Infame.

Palavras chave:

Corpus docente, Docência Humanista, Docência Infame, Arqueologia do Humano.

LENTE PARA LA DISTORSIÓN DEL CAMPO VISUAL: UNA MIRADA AL CORPUS DE ENSEÑANZA BAJO LA ÓPTICA POST-ESTRUCTURALISTA

Resumen:

Este artículo forma parte de una tesis doctoral en construcción y busca hacer una revisión histórica del corpus docente, el episteme y el lenguaje que lo constituyen, utilizando como metodología el análisis del discurso asociado a la lingüística del corpus, basado en la búsqueda de Una archivología de lo humano. Presenta una revisión bibliográfica de archivo para comprender cómo surge lo que llamamos Enseñanza Humanista, concluyendo con el reconocimiento y el surgimiento de una Enseñanza infame.

Palabras clave:

Cuerpo docente, Enseñanza humanista, Enseñanza infame, Arqueología del ser humano.

LENSES FOR VISUAL FIELD DISTORTION: A LOOK AT *CORPUS OF TEACHERS* FROM A POSTSTRUCTURALIST PERSPECTIVE

Abstract:

This article is part of a doctoral thesis in construction, and seeks to make a historical review of a teachers' *corpus*, the episteme and the language that constitute it, using the discourse analysis associated with corpus linguistics as a methodology, based on the search for an archivology of the human. It presents a bibliographic archivologic review in order to understand how arises what we denominated Humanist Teaching, concluding with the recognition and emergence of an Infamous Teaching.

Key words:

Corpus of Teachers, Humanistic Teaching, Infamous Teaching, Archeology of Human.

¹ Mestre em Educação. Prefeitura Municipal de Porto Alegre/RS. anderson_matematica@yahoo.com.br

² Doutor em Educação Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. samuelbello40@gmail.com

Introdução

Gosto de pensar a mim mesmo como um sujeito em constante questionamento acerca do que está me compondo, do que constitui o modo como me apresento, e de quais possibilidades de me ficcionar estão postas em cada curva de minhas andanças. Uso, pois, uma lente poética para analisar o sujeito *indeciso* e *inconstante* que outros observam, e que aparentemente pode ser visto como alguém incapaz de criar raízes, de ser lido, de ser *conhecido*. Poética e filosófica tal lente, graças a Heráclito e posteriormente a Nietzsche e Foucault, que me permitiram, no trajeto dessas andanças, olhar para mim a partir do conceito de *devoir*, e (des)conhecer-me a cada momento, pois se nossa necessidade de conhecer é a “necessidade do conhecido, a vontade de, em meio a tudo o que é estranho, inabitual, duvidoso, descobrir algo que não mais nos inquiete” (NIETZSCHE, GC 355), o querer não preservar a mim mesmo, não autoconservar-me, parece prenunciar a saída do “reduto humano”, haja vista que a “luta pela existência é apenas uma *exceção*, uma temporária restrição da vontade de vida” (NIETZSCHE, GC 349).

É no âmbito do ser-professor que pretendi, durante meus estudos de mestrado e atualmente neste artigo, olhar para este *devoir*, mas há uma inquietação que constantemente me bloqueia: a de não tornar esta pesquisa – ou qualquer outra – uma escrita confessional, pois haja vista que ela parte de minhas próprias experiências, correria o risco de recair em um narcisismo autobiográfico. Ao pretender uma autobiografia ficcional, valho-me do conceito de ficção em Foucault, na busca de produzir efeitos reais sobre a atualidade.

Uma das questões que mais me moveu, revirando conceitos em mim nos anos após a conclusão do mestrado, quando cunhamos a expressão *Etnomatemática*³, foi o sentido da palavra *humano*. Por pretender compreender como se compunha em mim tudo o que se constituiu no período do mestrado, resisti durante anos retornar à vida acadêmica. Não abandonei os meus estudos, não me entenda mal. Não creio em um ser acabado em si, completo em si, ou mesmo no que o cerca. Apenas tive constante dificuldade em acreditar em raízes profundas e sempre me vi incomodado frente a certezas permanentes. Talvez por isso tenha me prendido sempre por tão pouco tempo a qualquer espaço – físico, intelectual, afetivo – o que por muitas vezes me fez ser taxado como alheio, antipático, amargo, mordaz e

³ A dissertação “Etnomatemática: um olhar ético sobre um jogo e suas regras” está disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/27043>

*desumano*⁴. Vivi um nomadismo contemporâneo de relações, e o fiz também com a questão acadêmica. Queria, após meus estudos de mestrado, experimentar olhares diversos, saberes diversos, sabores diversos daqueles que me fizeram sentir parte de um processo e ao mesmo tempo distante de tantos outros. Essa sensação de não pertencimento a longo prazo me fez voltar à educação básica por algum tempo, sair e trabalhar com assessoria pedagógica por outro, retornar à educação básica em outra comunidade, com outras relações e outras vivências, experimentar e vivenciar novas e diversas relações com o outro e comigo. Neste fluxo de tentativas de mudanças, fui capaz de observar diferentes constâncias e inconstantes diferenças nos modos de ver e experimentar docências, bem como frequentes alterações nas relações político-sociais a produzir regramentos e resistências sobre os seres, corpos e *corpus docentes*.

Acredito que seja importante, antes de qualquer coisa, explicar o que entendo como *corpus docente*. A partir do entendimento de *corpus* enquanto coletânea de documentos acerca de determinados saberes atravessados pelas mesmas regras de formação, penso que a análise do *corpora* docente enquanto *episteme* ou *corpus linguístico* permite não apenas uma pesquisa institucional ou de falantes através de entrevistas, mas uma análise dos discursos de uma vastidão de materiais expostos em falas espontâneas, escritas formais e informais, documentos, leis, projetos e opiniões, na escrita das pessoas e instituições, a fim de efetivar observações mais precisas sobre o real comportamento de gente real. Os *corpora docentes* me parecem ter força para proporcionar informações confiáveis sobre as condições constitutivas da docência, isentas de julgamentos prévios além dos meus próprios, aos quais pareço, pelo menos para mim, disposto a discutir.

“Mas em um período político-social tão conturbado, é nisso mesmo que tu queres te meter?” – perguntam-me meus resquícios de sanidade e fios ainda não encanecidos de barba, cabelo e pelos corporais. “Onde fica a Etnomatemática nisso tudo? Onde estará o pensar sobre ‘uma abordagem que permita aos personagens da aprendizagem saírem dos assujeitamentos e composições que os personalizam como partes de uma fábula, para converterem-se, através da possibilidade de ficcionarem-se, nos narradores das fábulas seguintes.’⁵ de teus últimos escritos?”. Primeiro: Sim, respondo aos fios não brancos. Eu costumo discutir comigo mesmo e se esta afirmação não trouxer identificação com o leitor deste dirigível que se encontra quase a esmo, provavelmente nenhuma mais trará. Segundo,

⁴ A escolha do itálico para esta palavra não é vã, acaso ou engano. A dualidade “humano X desumano” é motivação prima para esta pesquisa.

⁵ SANTOS, 2018, p. 150

acredito intensamente que meus escritos, minhas orientações, meu grupo de pesquisa, minhas relações pessoais e minhas dúvidas compõem este *corpus docente* tanto quanto o momento político-social no qual estamos inseridos. Posso não entender neste primeiro momento quais as conexões ou como essas linhas – curvas e abertas – irão se cruzar – ou mesmo se irão –, mas neste momento não pretendo forçar este encontro. O que desejo fazer é reunir e analisar estes *corpora docentes*, tanto a partir de legislações e normas, quanto de, nas palavras de Foucault, “vidas breves, encontradas por acaso em livros e documentos”⁶. Se a partir dessas efervescências o que hoje busco – e é claro que há um objetivo; eu nunca trataria essa pesquisa com a ingenuidade de não havê-lo – cruzar-se com o que entendo por Etnomatemática, tanto quanto melhor.

Adianto-me, pois. Quero crer na possibilidade de emergência de uma *docência infame*. Por enquanto não cabe nestas linhas explicar o que entendo quando penso nessa *docência infame*, pois ainda me é algo incipiente, mas acabarei por dar algumas pistas. Almejo, sim, fazer uso de lentes para borrar, turvar e embaçar. Lentes para tornar dupla, gerar sensibilidade à luz e causar perda de visão periférica no olhar costumaz. Em resumo, tenho a pretensão audaciosa de tentar ver, enxergar, e quem sabe desvelar e desnudar a outros olhos não um modo de ser docente diferente e revolucionador da educação, mas um modo de ser docente tão intrínseco a ela, e porquanto tão transformador da mesma, que se permite estar subjetivado ao mesmo tempo em que produz dobras e plissagens, sombras e portos, e a partir delas outras vidas, infames e singulares.

Não há, então, nenhuma intenção normativa neste trabalho. Não se almeja fazer surgir nada. Criar nada. Talvez, e apenas talvez, emergir e dar visibilidade a algo que há muito permeia o tecido do *corpus docente*, pois consciente de que a escola é uma instituição que produz determinados tipos de sujeitos, e que o docente tem um trabalho a ser feito que não poderá ser ignorado, sempre fomos capazes de perceber sujeitos que preencheram os espaços vazios com discontinuidades a seu favor, construindo pontos e traçando linhas de criação a produzir planos valorativos próprios. São estes pontos, linhas, planos e espaços que pretendo perseguir.

É preciso, então, fazer um retorno histórico. Uma busca acerca de uma arquivologia do humano que percorrerá a Didática Magna de Comenius, o Discurso do Método de Descartes, A Metafísica dos Costumes de Kant, textos de Nietzsche e Foucault, a fim de tentar compreender como se constituiu o que chamaremos aqui de *docência humanista*.

⁶ FOUCAULT, 2006, p. 203.

1. Formadores de *corpus*: Cinema, legislação e instruções na formação do sujeito professor.

Uma poderosa ferramenta para categorizar virtudes e que descrevem um “bom professor” é o cinema. Um olhar rápido sobre a produção dos cinquenta anos compreendidos entre 1965 e 2005 nos apresenta filmes como “Nenhum a Menos” (*Yi ge dou bu neng shao*, Coréia do Sul, 1999), onde uma professora substituta sem qualificação necessária de uma escola rural, que não pode perder um aluno, segue uma jornada a pé para resgatar uma criança que evadira a escola; “O Clube do Imperador” (*The Emperor’s Club*, Estados Unidos, 2002), onde um professor já aposentado volta a ativa para confrontar um aluno que trapaça em suas avaliações, a fim de mostrar que o conhecimento é um formador de caráter; “Sociedade dos Poetas Mortos” (*Dead Poets Society*, Estados Unidos, 1989), onde um professor de literatura desafia os cânones da educação de uma instituição, buscando que os alunos pensem de maneira própria; “Meu Mestre, Minha Vida” (*Lean On Me*, Estados Unidos, 1989), que conta uma história real sobre um professor que retorna a uma instituição como diretor, e encontra na educação formal e rígida a solução para a recuperação de uma escola; “A Voz do Coração” (*Les Choristes*, França, 2004), no qual um professor que enxerga potencial nos ditos “casos perdidos” muda todo um sistema metodológico de uma escola; “O Sorriso de Monalisa” (*Mona Lisa Smile*, Estados Unidos, 2003), onde uma professora de História da Arte, no início da década de 1950 nos EUA, encontra uma turma de alunas que se preparavam para serem esposas cultas, e inova um currículo a fim de apresentar às jovens um novo padrão de vida, “Ao Mestre com Carinho” (*To Sir, With Love*, Reino Unido, 1967), onde um engenheiro sem formação didática aprende que a horizontalidade das relações pode mudar a dinâmica de aprendizagem de jovens; “Mentes Perigosas” (*Dangerous Minds*, Estados Unidos, 1995), onde uma professora tenta resgatar uma turma de alunos taxados de “desajustados” envolvendo-se intrinsecamente com os mesmos, utilizando técnicas não usuais de ensino, e “O Preço do Desafio” (*Stand and Deliver*, Estados Unidos, 1988), onde um homem que não era professor passa a ensinar um programa avançado de matemática a um grupo de alunos membros de gangues, e quando estes têm sucesso a partir de seus métodos não-convencionais, surge suspeita de fraude.

Os filmes aqui citados fornecem inúmeras e elencáveis qualidades para descrever tanto o “bom” quanto o “mau professor”, frequentemente confrontando-os de modo

valorativo, e na maioria das vezes caricato. Nos exemplos citados, professores e professoras sacrificam-se, doam-se e em diversos momentos borram o papel de professor com o de algo como um tutor para a vida, valores e ética de seus alunos, transformando currículos e obrigações em inspiração e luta. O contraponto em geral será dado por professores clássicos que se atêm ao conteúdo, à memorização, à reprodução, e à disciplina.

Nesta seara valorativa, no ano de 2010 no Brasil, o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP, anunciou os Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente⁷, onde se elencavam vinte fatores que comporiam o perfil de um bom professor, recorrentes a partir de uma consulta (para a qual não foram dadas referências) aos padrões docentes de países como Austrália, Canadá, Cingapura, Chile, Cuba, Estados Unidos e Inglaterra, os quais cito:

1. Domina os conteúdos curriculares das disciplinas que leciona, o que inclui a **compreensão de seus princípios e conceitos**.
2. **Conhece as características de desenvolvimento dos alunos, suas experiências e contexto em que vivem**, e como esses fatores **afetam sua aprendizagem**.
3. Domina a didática das disciplinas que ensina, incluindo **diversas estratégias e atividades de ensino**.
4. **Domina o currículo** ou as diretrizes curriculares das disciplinas que leciona.
5. **Organiza os objetivos e conteúdos** de maneira coerente com o currículo, os **momentos de desenvolvimento dos alunos e seu nível de aprendizagem**.
6. **Seleciona recursos de aprendizagem de acordo com** os objetivos de aprendizagem e **as características de seus alunos**.
7. **Seleciona estratégias de avaliação** coerentes com os objetivos de aprendizagem, a disciplina que ensina e o currículo, permitindo com que **todos** os alunos **demonstrem o que aprenderam**.
8. Estabelece um **clima favorável para a aprendizagem**, baseado em relações de respeito, equidade, confiança, cooperação e **entusiasmo**.
9. **Manifesta altas expectativas** em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de **todos os seus alunos**.
10. Estabelece e mantém normas de convivência em sala de aula de modo que os **alunos aprendam a ter responsabilidade pela sua aprendizagem** e a dos colegas.
11. **Demonstra valores**, atitudes e comportamentos positivos e promovem o desenvolvimento deles pelos alunos.
12. **Comunica-se** efetivamente **com os pais** de alunos, atualizando-os e **buscando estimular o seu comprometimento** com o processo de ensino aprendizagem dos alunos.
13. **Aplica estratégias** de ensino **desafiantes** e coerentes com os objetivos de aprendizagem e com os **diferentes níveis de aprendizado dos alunos**.

⁷ Disponível para consulta em http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf.

14. Utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento e da busca independente do conhecimento.
15. **Otimiza o tempo disponível** para o ensino, **garantindo o máximo de aprendizagem** de cada aluno **durante toda a duração da aula**.
16. **Avalia e monitora o processo de compreensão e apropriação dos conteúdos** por parte dos estudantes.
17. Busca aprimorar seu trabalho constantemente a partir de diversas práticas, tais como: a reflexão sistemática de sua atuação, a auto-avaliação em relação ao progresso dos alunos, as descobertas de pesquisas recentes sobre sua área de atuação, e as recomendações de supervisores, tutores e colegas.
18. Trabalha em equipe com os demais profissionais para tomar decisões em relação à construção e/ou implementação do currículo e de outras políticas escolares.
19. Possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão, incluindo aquelas relativas à aprendizagem e ao bem-estar dos alunos.
20. **Conhece o sistema educacional e as políticas vigentes.**
(GRIFOS MEUS)

Instituições internacionais como a *Fundación Universia*, entidade privada sem fins lucrativos, promovida pela Universia, a rede de cooperação universitária de língua espanhola e portuguesa com o objetivo de promover a inclusão laboral⁸, a pesquisa e acesso ao ensino superior para pessoas com deficiência, também elencam⁹ qualidades de um “bom professor”.

1. **Senso de justiça:** A partir do momento que o professor preestabelece regras comportamentais para serem seguidas dentro da sala de aula, também passam a segui-las. Se os alunos não podem utilizar aparelhos celulares, por exemplo, o docente também não usará o dele, para não desautorizar a própria norma que criou.
2. **São flexíveis:** Mesmo que o professor tenha estipulado qual será a linha de raciocínio a ser seguida na aula, está sempre disposto a realizar mudanças de percurso para aplicar estratégias que agradem a maior parte dos alunos.
3. **São preocupados:** Para esses profissionais, **é essencial ter um contato pessoal com os alunos**, a fim de entender quais as dificuldades acadêmicas e ajudar em possíveis situações pessoais, que podem interferir no ambiente escolar.
4. **Trabalham bem em equipe:** Bons professores costumam construir uma relação agradável com as pessoas que o rodeiam, sempre visando melhorar o processo de aprendizado dos alunos. Eles têm um bom relacionamento com outros docentes, pais e funcionários do colégio, para que possam potencializar a educação com o apoio de todos.
5. **São criativos:** Como os alunos podem se distrair facilmente durante as aulas, **os melhores docentes usam a criatividade para manter os estudantes focados** na apresentação dos conteúdos e, conseqüentemente, melhorarem o rendimento escolar.

⁸ Traduzido a partir de: <https://www.fundacionuniversia.net/quienes-somos/>

⁹ Acessível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/06/08/1126478/19-caracteristicas-bons-professores.html>.

6. **São dedicados:** Os bons profissionais **trabalham longos períodos de tempo**, sempre visando beneficiar os alunos. Assim, **costumam chegar ao trabalho mais cedo e sair mais tarde, ficando a disposição dos estudantes** para retirar possíveis dúvidas. Além disso, estudam bastante para aprimorar seus conhecimentos e passam aos estudantes, investindo também em novas estratégias de ensino.
7. **São determinados:** **O principal objetivo deles é que o conhecimento atinja todos os alunos igualmente**, ou seja, **nunca desistem daqueles que não tiram boas notas ou não estão interessados em aprender**. Os professores sempre buscam alternativas para fazer com que o conhecimento chegue a todos da mesma maneira.
8. **Se identificam com os alunos:** Os bons professores têm grande capacidade de sentirem empatia pelos estudantes. **Quando percebem que os estudantes estão com problemas, colocam-se no lugar deles e tentam resolver a situação mediante a perspectiva do outro**.
9. **Perdoam fácil:** Os docentes têm uma grande capacidade de perdoar e esquecer os problemas que tiveram com algum colega de trabalho, aluno ou pai de estudante, com o objetivo de trabalhar cada vez melhor. Assim, eles **não guardam rancor para conseguirem trabalhar cada vez melhor**.
10. **São generosos:** **A maioria dos bons professores está disposta a dedicar mais tempo com alunos que tenham dificuldades, mesmo que isso extrapole o horário tradicional de trabalho**. Além disso, fazem o que estiver ao alcance deles para ajudarem os estudantes.
11. **Buscam os objetivos:** Esse tipo de docente faz todos os tipos de atividades para conseguir alcançar os objetivos que almejam. **Em muitos casos, sacrificam questões da vida pessoal para que o rendimento dos alunos melhore** e os objetivos da turma sejam alcançados.
12. **São fonte de inspiração:** **Todos os esforços dos bons docentes são recompensados, porque eles se tornam fonte de inspiração para os alunos**. Os melhores professores são pessoas que ficam marcadas na memória dos estudantes para o resto das vidas, causando um verdadeiro impacto na trajetória dessas pessoas.
13. **São alegres:** Como as atitudes dos docentes influenciam diretamente na dos alunos, os melhores professores buscam sempre trazer alegria e bom humor para a sala de aula. Assim, provavelmente o momento acadêmico será mais produtivo.
14. **São organizados:** Professores desorganizados têm mais dificuldade em ministrar boas aulas, porque os próprios alunos são afetados por essa característica. Assim, a organização é fundamental para que a aula tenha uma linha de raciocínio melhor definida, ampliando o bom andamento da aula e a capacidade do professor de expor o conteúdo da melhor maneira possível.
15. **São apaixonados:** Os melhores professores são apaixonados pela profissão e, por mais que enfrentem diversos problemas cotidianos, não a trocariam por outra. Devido à paixão, promovem aulas que contagiam os alunos, até mesmo àqueles que não se identificam com a disciplina ministrada.
16. **São pacientes:** Eles nunca desistem de nenhum tipo de aluno, por mais difícil que seja lidar com a pessoa. **Estão constantemente tentando criar novas estratégias para que todos os estudantes se insiram mais no ambiente escolar** e aproveitem o que puder da escola.
17. **São vulneráveis:** Essa característica é essencial para que o aluno se sinta a vontade para ter uma relação amigável com o professor. Um exemplo é quando o professor e os alunos comentam sobre jogos de futebol.

18. **Têm muitos recursos a favor próprio:** Bons professores sempre procuram as maneiras mais eficientes de aprimorar suas aulas e, por isso, contam com uma quantidade grande de materiais didáticos que podem aumentar o rendimento dos alunos, além de estarem sempre dispostos a conhecer novas ferramentas benéficas.

19. **São confiáveis:** Para que a turma tenha uma boa relação com o professor, é essencial que este demonstre ser uma pessoa confiável, em quem pais e estudantes podem acreditar. Sendo essa uma característica de bons professores, estão sempre buscando aprimorar o relacionamento com as pessoas, consagrando-se dentro do ambiente escolar.
(GRIFOS MEUS)

A partir destes três diferentes exemplos, e de tudo que eles nos põem a pensar, cabe uma nova volta na espiral conceitual-metodológica deste trabalho, antes que possamos voltar à discussão.

2. A Linguística de Corpus e a Análise do Discurso na compreensão da Docência Humanista

A Linguística de Corpus associada à Análise do Discurso é um campo recente. Courtine (2009), ao analisar o discurso comunista francês dirigido aos cristãos, define corpus como um conjunto de sequências discursivas de dimensão superior à frase, afirmando que “há discursos que jamais serão objeto de análise” enquanto há outros “pelos quais os analistas do discurso são ávidos” (COURTINE, 2009, p. 55). Essas sequências discursivas serão organizadas de modo que se lhes confira alguma forma, ou seja, a forma do *corpus*.

A partir desses conceitos, analisaremos o *corpus docente* como um conjunto de discursos dirigidos aos professores (em formação ou em exercício), a partir de sequências discursivas.

Os enunciados¹⁰ passam a ser elementos de saber próprios a uma sequência discursiva, tomada como formação discursiva. A análise de *corpus* a partir da análise do discurso se dará a partir dos princípios de representatividade e homogeneidade, como sugerido por Courtine.

Voltemos, então, um pouco no tempo. A Didática Magna (1627) de Comenius tem como subtítulo a frase “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”, ou:

Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em siveiarte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz

¹⁰ Segundo Foucault.

respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez. A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso; na Cristandade, haja menos trevas, menos confusão, menos dissídios, e mais luz, mais ordem, mais paz e mais tranqüilidade. (COMENIUS, 2001, p. 3)

O **método** através do qual **os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais**, numa escola **sem barulho, enfado ou trabalho inútil** vem sendo perseguido há, pelo menos, 400 anos. Neste mesmo período, mais precisamente em 1641, René Descartes publicava o “Discurso do Método”. A exceção do rápido encontro partilhado entre os dois, as únicas coisa que tanto Comenius quanto Descartes compartilhavam eram decepções com as humanidades compartilhadas nas escolas de seu tempo, a defesa de um método como condição para aquisição do saber, e o desejo de uma ciência universal que pudesse ser alcançada por todos.

Ambos, sob ópticas diferentes, situam seus escritos na raiz discursiva do que entendemos hoje como *humano*. Comenius aponta muitas vezes nessa direção, como podemos ver em:

O assunto é realmente da mais séria importância e, assim como todos devem augurar que ele se concretize, assim também todos devem examiná-lo com bom senso, e todos, unindo as suas próprias forças, o devem impulsionar, **pois dele depende a salvação de todo o gênero humano**. Que presente mais belo e maior podemos nós oferecer à Pátria que o de instruir e educar a juventude, principalmente quando, pelos costumes e pelas condições dos tempos atuais, a juventude, como diz Cícero, entrou num tal caminho que, com os esforços de todos, deve ser travada e refreada? Filipe Mclanchton, com efeito, escreveu que a educação perfeita da juventude é coisa um pouco mais difícil que a tomada de Tróia. (COMENIUS, 2001, p. 5)

E, indo além, afirma que:

Efetivamente, disse uma palavra de sábio aquele que afirmou que as **escolas são oficinas de humanidade**, contribuindo, em verdade, para que os homens se tornem verdadeiramente homens, isto é (tendo em vista os objetivos atrás estabelecidos): I. criatura racional; II. criatura senhora das outras criaturas (e também de si mesma); III. criatura delícia do seu Criador. O que acontecerá se as escolas se esforçarem por produzir homens sábios na mente, prudentes nas ações e piedosos no coração. (COMENIUS, 2001, p. 40)

Para tanto indica, no campo da docência, que:

Os professores, por sua vez, se forem afáveis e carinhosos, e não afastarem de si os espíritos com qualquer ato de aspereza, mas os atraírem a si afetuosamente, com atitudes e palavras paternais; se exaltarem os estudos empreendidos pelas crianças, mostrando a sua importância, o seu encanto e a

sua facilidade; se louvarem os alunos mais diligentes (distribuindo mesmo, pelas crianças, peras, maçãs, nozes, doces, etc.); se, chamando-os para junto de si, mesmo em público, lhes mostrarem aquilo que depois deverão aprender, figuras, instrumentos de ótica, de geometria, esferas armilares e outros objetos semelhantes que despertam a admiração das crianças e as atraem; se os encarregarem de levar qualquer recado aos pais; se, numa palavra, tratarem os alunos com afabilidade, facilmente conseguirão tornar-se senhores dos seus corações, de modo que eles sintam até mais prazer em estar na escola que em casa. (COMENIUS, 2001, p. 73)

Na expectativa de que:

os alunos terminem todo o curso geral dos estudos e saiam dessas **oficinas de humanidade** homens verdadeiramente instruídos, verdadeiramente morigerados e verdadeiramente piedosos. (COMENIUS, 2001, p. 140)

E conclui que:

Portanto, na medida em que a cada um interessa a salvação dos seus próprios filhos, e àqueles que presidem às **coisas humanas**, no governo político e eclesiástico, interessa a **salvação do gênero humano**, apressem-se a providenciar para que, desde cedo, as plantinhas do céu comecem a ser plantadas, podadas e regadas, e a ser prudentemente formadas, para alcançarem eficazes progressos nos estudos, nos costumes e na piedade. (COMENIUS, 2001, p. 35)

Em um período em que Descartes discutia um “Método para bem conduzir a própria razão e procurar as verdades nas ciências”, diferenciando humanos de animais a partir da constatação da existência da alma, o discurso do que nos faz humanos e do que caracteriza nossa humanidade ganha *corpus*, e se insere no *corpus docente*. Descartes ainda destaca o principal ponto que caracteriza nossa humanidade quando diz que:

quanto à razão ou ao senso, posto que é a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais, quero crer que existe inteiramente em cada um, e seguir nisso a opinião comum dos filósofos, que dizem não haver mais nem menos senão entre os acidentes, e não entre as formas ou naturezas dos indivíduos de uma mesma espécie. (DESCARTES, 2009, p. 3)

A partir da Didática Magna de Comenius, os enunciados que traçam as linhas de poder a configurar experiências pedagógicas e compor a sequência discursiva que delimita o *corpus docente* adquirem uma linguística própria, não “uma tradução do pensamento e da representação”, mas “uma forma de comunicação”.

Assim considerados, a língua e seu funcionamento supõem:

- pólos emissores, de um lado e receptores, de outro;
- mensagens, ou seja, séries de acontecimentos distintos;
- códigos ou regras de construção dessas mensagens que permitem individualizá-las. (FOUCAULT, 2007, p. 164)

Desde as definições de Comenius até o cinema contemporâneo, os modos de ser um “bom professor”, bem como as características desse “bom professor” são recorrentes. As definições do *humano* e da *humanidade*, tão atreladas à formação pela educação e vinculadas a uma ética ascética – apesar de Comenius e Descartes divergirem da posição da religião frente à razão, ambos apresentam a relação com o divino como algo ligado à razão – ganham eco em Kant, que instrui, no Imperativo Categórico: “age apenas segundo uma máxima tal que possas querer ao mesmo tempo que ela se torne lei universal” (KANT, 2007, p. 59), no Imperativo Universal: “age como se a máxima da tua acção se devesse tornar, pela tua vontade, em lei universal da natureza” (KANT, 2007, p. 59), e no Imperativo Prático: “age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio.” (KANT, 2007, p. 69)

A Docência Humanista se constitui, então, sobre uma sequência discursiva de “educação transformadora”, uma “educação para mudar o mundo” onde o “ensinar tudo a todos” ganha um status salvacionista. Quando apresentados os padrões docentes para o educador brasileiro no documento do MEC de 2010, os grifos ressaltados apontam para este mesmo discurso. O mesmo ocorre com as qualidades do “bom professor” listadas pela organização internacional.

Esta característica salvacionista da docência humanista leva a repensar Nietzsche.

No aforisma 138 de Humano, Demasiado Humano [HDH], Nietzsche afirma que “uma divindade que sacrifica a si mesma foi o símbolo mais forte e eficaz de grandeza” (NIETZSCHE, 2005, p. 99). Partimos dessa afirmação para analisar o fio condutor na constituição dos docentes, e dos discursos que envolvem a docência. Foi a partir dele que nomeamos a *Docência Humanista*, ou seja a subjetividade implicada aos educadores a partir de uma pedagogia que espera do sujeito professor o sacrifício (Deleuziano) de si, um sacrifício salvador, que o comparará com outro que, “sozinho, é capaz de todas as ações chamadas altruístas” (NIETZSCHE, 2005, p. 94).

É neste fio condutor que percebemos que a docência perde o papel de espaço científico para uma expectativa quase espiritual. A verdade da Docência Humanista, bem como na religião, tem nascimento e *leit motiv* no “medo e na necessidade” (NIETZSCHE, 2005, p. 82), o que afasta essa docência da verdadeira ciência tanto quanto afasta a religião. A Docência Humanista que se baseia em uma Pedagogia Ascética, a transformar o conhecimento

acumulado em conteúdo necessário para o sucesso (razão) ou fracasso, repete a busca do embelezar o vazio e a monotonia.

Nietzsche apontava no aforisma 119 de HDH que a derrocada do cristianismo seria o fato de que este deve oprimir para, então, aliviar (NIETZSCHE, 2005, p. 90). O que é nomeado aqui de Docência Humanista repete esse ascetismo ao querer tornar leve a vida dos discípulos por meio da subordinação (NIETZSCHE, 2005, p. 100). Ao docente, a Docência Humanista é um conjunto fardo/vaidade, uma moral ascética que faz da parte do ser que está educador um Deus Salvador, oprimindo-o quando esta salvação não alcança a todos. O sujeito da Docência Humanista deve a si e aos seus o sacrifício, tornado então adversário enquanto “inimigo-interior” (NIETZSCHE, 2005, p. 101), e não o adversário que Nietzsche apresentará posteriormente, aquele que busca transformar o outro da relação em um deus de armas brilhantes – como na visão grega, um deus possível, reflexo de si – tornando ao outro e a si uma ideia “nobre” de si.

Nietzsche aponta no aforisma 116 de HDH que “se o cristianismo tivesse razão”, “seríamos todos padres” (NIETZSCHE, 2005, p. 89). A Docência Humanista torna-nos todos confessionais. O sentimento docente e sobre a docência segue estagnado neste jogo perigoso. Talvez estejamos pouco a vontade entre nossos “deuses” com tal missão ascética de sacrifício e salvação, e talvez seja importante investigarmos o quanto essas insatisfações estejam relacionadas com os índices alarmantes de educadores com problemas emocionais¹¹.

Neste momento é preciso discutir a “Docência Infame” e como ela se relaciona com a “Docência Artista” de Loponte, tema inspirador de meus trabalhos anteriores.

Considerações finais – ou – acerca da Docência Infame

É importante lembrar três coisas antes de abordarmos este tema:

a) Quando Foucault pergunta “Não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte?” (FOUCAULT, 1995, p. 261), aponta uma busca que não pode se permitir cair na armadilha da “tentação narcísica”, apontada por Grós (GRÓS, 2006, p. 642), mas deve, sim, investigar a possibilidade de uma “ética da imanência, da vigilância e da distância”, ou seja,

¹¹ Dados recentes de redes municipais no Brasil podem ser acessados em <https://extra.globo.com/noticias/rio/a-cada-tres-horas-um-professor-da-rede-municipal-pede-licenca-por-problemas-psicologicos-23512259.html> e <https://agora.folha.uol.com.br/sao-paulo/2019/06/educacao-tem-62-afastamentos-por-transtorno-mental-ao-dia.shtml>

“fazer da própria existência (...) o lugar de construção de uma ordem que se mantém por sua própria coerência interna” (GRÓS, 2006, p. 643). Neste sentido, o cuidado de si passa a ser visto como “uma tensão vigilante (...) para não perder o controle de suas representações” (GRÓS, 2006, p. 647), e então, de acordo com Foucault, por ética da existência “há que se entender uma maneira de viver em que o valor moral não provém da conformidade com um código de comportamentos, nem com um trabalho de purificação, mas de certos princípios formais gerais no uso dos prazeres, na distribuição que se faz deles, nos limites que se observa, na hierarquia que se respeita” (CASTRO, 2009, p. 151).

b) Quando Loponte descreve uma Docência Artista, aponta para “um modo de ser docente que seja ele mesmo mais artista” (LOPONTE, 2005, p. 73), em que “arte e estética fazem parte do próprio modo de ação, do modo de ser” (LOPONTE, 2005, p. 99). Em sua pesquisa, relaciona “a docência artista com as práticas da escrita de si e [d]as relações de amizade, como formas possíveis de resistência e de subversão aos poderes subjetivantes (principalmente aqueles que envolvem relações de poder e gênero), a partir da análise de um trabalho de formação docente em arte”.

c) A expressão “Existência Artista”, por vezes atribuída a Foucault, é na verdade trazida contemporaneamente por Deleuze, colhida em Sêneca.

É preciso não permitir a transformação da “Docência Artista”, termo cunhado por Loponte, em outra “Docência Humanista”. O risco de tomar a expressão de forma pueril, e transformar o docente em um artista que talhará os blocos de mármore que se lhe apresentam, transformando-os em obras de arte é apenas outra faceta do professor-salvador, mais uma carga sobre o professor-altruísta/docente-humanizador da pedagogia ascética que nos governa.

Nietzsche, no aforisma 145 de HDH, aproxima a perfeição a um “sentimento mitológico arcaico” (NIETZSCHE, 2005, p. 107), e a docência humanista-salvadora do “Nenhum a Menos” (aproprio-me, aqui, do título do drama coreano de 1999) quer do docente a perfeição pedagógica que salvará a todos.

Não. A docência artista não deverá buscar fazer do outro obra de arte, e sim fazer de sua existência-docente uma obra de arte. Não uma Existência Artista, mas uma Artexistência. Para Nietzsche o artista “considera o prosseguimento de seu modo de criar mais importante do que a devoção científica à verdade”, não desejando “abrir mão do fantástico, do mítico, incerto, extremo” (NIETZSCHE, 2005, p. 108). Foucault, ao se perguntar se “Não poderia a vida de todos se transformar numa obra de arte?” nunca nos perguntou se não poderíamos

tornarmo-nos todos artistas. A “tentação narcísica” apontada por Grós é o contrário do “lugar de construção de uma ordem que se mantém por sua própria coerência interna” sem “perder o controle de suas representações”. A docência artista não quer “uma vida aparente” a “infantilizar a humanidade” (NIETZSCHE, 2005, p. 108), mas “formas possíveis de resistência e de subversão aos poderes subjetivantes” (LOPONTE, 2005, p. 4).

Nietzsche afirma no prólogo de HDH que “a vida não é excogitação [ruminação] da moral. Ela quer ilusão, vive de ilusão” (NIETZSCHE, 2005, p. 8) e afirma que “você deve tornar-se senhor de si mesmo, senhor também de suas próprias virtudes” (NIETZSCHE, 2005, p. 12). Que “você deve ter domínio sobre seu pró e seu contra, e aprender a mostrá-los e novamente guarda-los de acordo com seus fins” (NIETZSCHE, 2005, p. 12). Que “você deve aprender a injustiça necessária de todo pró e contra” (NIETZSCHE, 2005, p. 13), e que a “madura liberdade do espírito” é também “autodomínio e disciplina do coração” (NIETZSCHE, 2005, p. 10). Que o incitamento “a inversão das valorações habituais e dos hábitos valorizados” (NIETZSCHE, 2005, p. 7) presente nas palavras de Nietzsche possa ser a lente da qual nos valhamos para um outro olhar sobre os processos de docência. Não queremos aqui defender uma docência que não buscará atingir a todos, mas sim um pensar sobre esses processos pedagógicos, sobre o que permeia essa Pedagogia Ascética, e quais os objetivos de uma Educação que espera “salvar moldando”. Pensar, a partir desses pressupostos, uma Educação em que seja possível permitir que cada um torne-se senhor de si e de suas virtudes, com domínio sobre seus prós e contras, autodomínio e disciplina do coração.

Em “A vida dos homens infames”, Foucault se aventura na apresentação de uma história outra, no “discurso daqueles que não têm a glória, ou daqueles que a perderam e se encontram agora, por uns tempos talvez, mas por muito tempo decerto, na obscuridade e no silêncio.” (FOUCAULT, 2005, p. 82). Diferente do apresentado em “As Palavras e as Coisas”, quando buscava desvelar experiências advindas da linguagem, Foucault procura afastar-se da homogeneidade da linguagem, algo mais próximo ao visto em “Arqueologia do Saber”, quando procura tirar do esquecimento os *acontecimentos* que atravessam o discurso. Leitura, traço, decifração e memória perseguindo o “arrancar o discurso do passado de sua inércia e reencontrar, num momento, algo de sua vivacidade perdida” (FOUCAULT, 2007, p. 139). O olhar para a heterogeneidade não deseja uma nova forma de interpretar, mas reconhecer a diversidade de vidas que são suprimidas por quem deveria percebê-las.

Ao apresentar em “A vida dos homens infames” uma “antologia de existências” Foucault não busca produzir categorias como o fez em “História da Loucura”, e sim dar visibilidade a existências singulares no momento em que foram censuradas.

Eu ficaria embaraçado em dizer o que exatamente senti quando li esses fragmentos e muitos outros que lhes eram semelhantes. Sem dúvida, uma dessas impressões das quais se diz que são “físicas”, como se pudesse haver outras. E confesso que essas “notícias”, surgindo de repente através de dois séculos de silêncio, abalaram mais fibras em mim do que o que comumente chamamos literatura, sem que possa dizer, ainda hoje, se me emocionei mais com a beleza desse estilo clássico, drapeado em algumas frases em torno de personagens sem dúvida miseráveis, ou com os excessos, a mistura de obstinação sombria e perfídia dessas vidas das quais se sentem, sob as palavras lisas como a pedra, a derrota e o afinco. (FOUCAULT, 2006, p. 204).

Ao reunir em seu texto “vidas singulares, tornadas, por não sei quais acasos, estranhos poemas” e reuni-las “em uma espécie de herbário”. (FOUCAULT, 2006, p. 204), Foucault evidencia o rigor de seus trabalhos anteriores ao não mais interpretar aquilo que não está claro, mas apresentar o esquecido. Confronta, assim, o *status* de “O que é um Autor?” com os discursos deslocados, e que por não terem lugar, não deveriam circular. A *infâmia* passa a ser o oposto do *status*. Questão importante a se pensar nos escritos futuros será o quanto as *infâmias* são distorcidas pelo poder a fim de conferir-se, a elas, *status*. Foucault aponta esta distorção quando afirma que:

O que as arranca da noite em que elas teriam podido, e talvez sempre devido, permanecer é o encontro com o poder: sem esse choque, nenhuma palavra, sem dúvida, estaria mais ali para lembrar seu fugidioso trajeto. (...) É, sem dúvida, para sempre impossível recuperá-las nelas próprias, tais como podiam ser “em estado livre” (FOUCAULT, 2006, p. 207-208).

E nos alerta ao dizer:

“Como o poder seria leve e fácil, sem dúvida, de dismantelar, se ele não fizesse senão vigiar, espreitar, surpreender, interditar e punir; mas ele incita, suscita, produz; ele não é simplesmente orelha e olho; ele faz agir e falar” (FOUCAULT, 2006, p.219-220)

Importante lembrar aqui, quando o objetivo é pensar uma Docência Infame, as regras que Foucault se impôs para organizar o texto “A vida dos Homens Infames”:

Foi para reencontrar alguma coisa como essas existências-relâmpagos, como esses poemas-vidas que eu me impus um certo número de regras simples:

- que se tratasse de personagens tendo existido realmente;
- que essas existências tivessem sido, ao mesmo tempo, obscuras e desventuradas;
- que fossem contadas em algumas páginas, ou melhor, algumas frases, tão breves quanto possível;
- que esses relatos não constituíssem simplesmente historietas estranhas ou patéticas, mas que de uma maneira ou de outra (porque eram queixas,

denúncias, ordens ou relações) tivessem feito parte realmente da história minúscula dessas existências, de sua desgraça, de sua raiva ou de sua incerta loucura;

- e que do choque dessas palavras e dessas vidas nascesse para nós, ainda, um certo efeito misto de beleza e de terror. (FOUCAULT, 2006, p.205-206)

Se, conforme Foucault, as ordens do Rei contidas em documentos analisados raramente partiam dele, mas evocavam a ideia de um monarca absoluto, poderíamos, nós, analisarmos como a Docência Infame emerge a partir das relações de poder, discurso e cotidiano?

Será possível reconhecer uma Docência Infame no *corpus docente* da Docência Humanista?

Que relatos “aparentemente infames” evidenciarão “homens da lenda gloriosa, mesmo se as razões dessa fama são inversas àquelas que fazem ou deveriam fazer a grandeza dos homens”? (FOUCAULT, 2006, p. 210)

Ao reconhecer na Docência Infame a possibilidade de “existências-relâmpago”, “poemas-vida” a causar efeitos mistos “de beleza e de terror”, urge dar ouvidos aos *loucos silenciados*. Foucault apontou Descartes como o responsável pelo fim do convívio pacífico entre a razão e a desrazão estabelecido no Renascimento. O sujeito que oscilava entre a razão e o insano é atacado pela construção do humano e da humanidade (vistos também em Comenius), destituindo o louco da cidadania, mas o olhar do poder tende a transformar a insignificância em potência.

Mas onde estará o silenciamento em tempos sem reis? Foucault, irônico, nos aponta:

Virá o dia em que toda essa desproporção se irá ver suprimida. O poder que se exercerá a nível de vida quotidiana, já não será o de um monarca próximo e distante, todo-poderoso e volúvel, fonte de toda a justiça e objeto de seja que sedução for, simultaneamente princípio político e força mágica; será constituído por uma rede fina, diferenciada, contínua, onde se disseminam as diversas instituições da justiça, da polícia, da medicina, da psiquiatria. E o discurso que se irá formar então já não terá uma teatralidade artificial e inepta; desenvolver-se-á numa linguagem que terá a presunção da observação e da neutralidade. O banal será analisado de acordo com a grelha eficaz mais cinzenta da administração, do jornalismo e da ciência; sob condições de ir procurar os seus esplendores um pouco mais longe, na literatura. (FOUCAULT, 2006, p. 122)

Loponte suspeita que “talvez ainda sejamos todos um pouco gregos, um pouco socráticos, um pouco platônicos, mais apolíneos que dionisíacos, e ainda, menos artistas de nós mesmos” (LOPONTE, 2003, p. 69) e se pergunta:

“por que a crença iluminista de que a educação nos levará ao melhor dos mundos ainda nos assola? A que nos levam esses resquícios de otimismo socrático? Por que ainda tanta boa vontade com as verdades que esperam a

nossa "luminosa e sábia" interpretação? Por que ainda acreditamos na busca de um eu consciente - crítico, cidadão, iluminado?" (LOPONTE, 2003, p. 71)

Quero crer na existência de uma Docência Infame que, inserida neste jogo e por ele regradada, seja, nas palavras de Samuel E.L. Bello¹², “capaz de desassujeitar-se do humanismo clássico e produzir um quadro valorativo próprio”. Um docente que, sabendo que há um jogo a ser jogado e um trabalho a ser feito que não pode ser ignorado seja capaz de criação, utilizando a “descontinuidade a seu favor”. Que reconhecendo a escola como instituição que produz determinados tipos de sujeito, seja capaz de localizar **que dispositivos se constituem e emergem nos vazios dessa *docência humanista* e permitem a evidenciação de uma *docência infame*.**

Se a força de produtividade busca práticas que produzam efeitos significativos e sirvam às relações de poder X saber, a Docência Infame perseguirá outros espaços de convite ao conhecimento. Reconhecerá que o humano não é nem será caracterizado apenas na positividade, e perceberá em seu trabalho a “decomposição do humano” e novas composições que não se baseiem na dicotomia humano X desumano. Questionar-se-á se é possível motivar, e observará os diferentes sujeitos da educação cada vez mais distantes da dualidade “impregnados de piedade” X “brutais e selvagens”.

Os futuros passos dessa pesquisa recairão na busca, através da análise da Linguística de Corpus, dos discursos que fomentam os *corpora docentes* e deles se alimentam, a fim de reconhecer essa docência infame que, inserida no discurso do humano extrapola os conceitos ascéticos de humanidade e cruza suas linhas com uma forma mais racional de perceber(-se) [o] humano. *Corpus* que compreendem que o “ensinar tudo a todos ao mesmo tempo” de Comenius, ao buscar uma homogeneização e uma padronização, gerou aquele que não aprende TUDO ao MESMO TEMPO, deixando então de pertencer ao TODO, passando a ser visto como OUTRO do TODO, num processo de in(ex)clusão. *Corpus* que inseridos na Literatura e na Ficção sejam capazes de produzir Fábulas, aquelas que perseguimos ao discutir a Etnomatemática. Afinal, não seria a Fábula o meio de transgredirmos a Ficção do altruísmo e narrarmos nossas próprias criações?

¹² Em reunião de orientação – setembro/2018.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Referenciais para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente**: documento para consulta pública. 2010. Disponível em: http://consultaexamedocente.inep.gov.br/publico/download/Referenciais_para_o_Exame_Nacional_de_Ingresso_na_Carreira_Docente.pdf. Consulta em Janeiro/2019.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2009.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didática Magna**. Ebook: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**: O discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Porto Alegre: L&PM, 2009.

FOUCAULT, Michel. Sobre a Genealogia da Ética: uma revisão do trabalho. In: DREYFUS, Hubert e RABINOW, Paul. **Michel Foucault. Uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: **Ditos e escritos, v. 4**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2006.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

GROS, Frédéric. Situação do Curso. In: FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. Coleção Tópicos. Tradução Márcio Fonseca. São Paulo. Martins Fontes. 2006.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. Portugal: Edições 70, 2007.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Do Nietzsche trágico ao Foucault ético**: sobre estética da existência e uma ética para a docência. Educação e Realidade, Porto Alegre – RS, v. 28, n.n.2, p. 69-82, 2003.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Docência artista**: arte, estética de si e subjetividades femininas. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005. Tese (Doutorado em Educação). FAGED, UFRGS, Rio Grande do Sul, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**: um livro para espíritos livres. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Anderson. **Etnomatemática**: Um olhar ético sobre um jogo e suas regras. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SANTOS, Anderson. Etnomatemática e ficções de si: Sujeito, conceito e problema no “fazer de si uma obra de arte”. *In: Abordagens filosóficas contemporâneas em educação: docências, matemáticas e subjetivações* / Organizadores: Gilberto Silva dos Santos, Renata Sperrhake e Samuel Edmundo Lopez Bello – São Leopoldo: Oikos, 2018.

UNIVERSIA, Fundação. **19 características de bons professores**. 2018. Disponível em: <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2015/06/08/1126478/19-caracteristicas-bons-professores.html>. Consulta em Janeiro/2019.

