

Pedagogias tradicionais e pedagogias inovadoras: problematizações sobre docência, currículo e conhecimento

Traditional pedagogies and innovative pedagogies: problematizations about teaching, curriculum and knowledge

Maria Cláudia Dal'Igna¹
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
mcdaligna@hotmail.com

Elí Terezinha Henn Fabris²
Universidade do Vale do Rio dos Sinos
ethfabris@gmail.com

Resumo: Este artigo constitui-se em um ensaio teórico elaborado a partir de duas pesquisas já concluídas que investigaram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Neste artigo, são identificadas e analisadas pedagogias tradicionais e pedagogias inovadoras forjadas nos processos de iniciação à docência por um grupo de docentes de escolas públicas do sul do país e por um grupo de estudantes do curso de Pedagogia na mesma região. A partir dessas análises, parte-se para uma problematização dos múltiplos sentidos atribuídos ao termo pedagogia, entendendo que essa profusão de significados opera na constituição de posições de sujeito – docente e estudante – e nos modos como compreendemos o currículo, a docência e o conhecimento escolar.

Palavras-chave: pedagogias; tradição; inovação.

¹ Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract: This article is a theoretical essay based on two completed studies that investigated the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (Pibid). In this article, traditional pedagogies and innovative pedagogies forged in the processes of initiation to teaching by a group of teachers from public schools in the south of the country and by a group of students from the Pedagogy course in the same region are identified and analyzed. Based on these analyses, we start with a problematization of the multiple meanings attributed to the term pedagogy, understanding that this profusion of meanings operates in the constitution of subject positions – teacher and student – and in the ways in which we understand the curriculum, teaching and school knowledge.

Keywords: pedagogies; tradition; innovation.

Pedagogia e pedagogias: profusão de sentidos

Iniciamos este artigo apresentando o entendimento que nós, professoras e professores, temos atribuído ao termo *pedagogia*, aqui assumido como *pedagogias*. Não adotamos o plural para afirmar apenas a multiplicidade das pedagogias ou para reforçar que, nas mais variadas instâncias da cultura, instituições e práticas sociais – por meio de seus símbolos, discursos, códigos etc. –, em meio a relações de poder, constituímos nossas subjetividades. Esse sentido atribuído ao termo pode ser expresso pelo conceito de “pedagogias culturais” (STEINBERG, 1997; SILVA, 2000), que indica que a pedagogia não se limita a práticas escolares explícitas ou institucionalizadas.

Apesar de concordarmos e trabalharmos com as chamadas “pedagogias culturais”, usamos o plural aqui por entendermos que o termo *pedagogias* indica a complexidade das práticas educativas escolares em forma e conteúdo e, também, para não restringirmos o conceito de pedagogia apenas às “pedagogias culturais”, no sentido atribuído a elas, pois entendemos que todas as pedagogias são culturais, sejam elas escolares ou não escolares³. Nossa intenção é, então, reafirmar a dimensão epistemológica da Pedagogia como campo de conhecimento que produz saberes específicos e legítimos acerca das práticas educativas.

Deste modo, este artigo constitui-se em um ensaio teórico elaborado a partir de duas pesquisas já concluídas que investigaram o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Neste artigo, são identificadas e analisadas pedagogias tradicionais e pedagogias inovadoras forjadas nos processos de iniciação à docência por um grupo de docentes de escolas públicas do sul do país e por um grupo de estudantes do curso de Pedagogia na mesma região. A partir dessas análises, parte-se para uma

³ Nessa direção, Viviane Camozzato (2014) examina as transformações no conceito de pedagogia numa perspectiva cultural, enfatizando que suas distintas flexões pluralizam o próprio conceito assim como os espaços de atuação da pedagogia.

problematização dos múltiplos sentidos atribuídos ao termo pedagogia, entendendo que essa profusão de significados opera na constituição de posições de sujeito – docente e estudante – e nos modos como compreendemos o currículo, a docência e o conhecimento escolar.

Para esse investimento analítico, tomamos o material produzido por duas pesquisas: (1) pesquisa de Elí T. Henn Fabris (2016), envolvendo 16 questionários on-line (Google docs.) e três grupos de discussão realizados com supervisoras e supervisores do Pibid de cinco subprojetos (Ciências Biológicas, Física, Letras, Matemática e Pedagogia); (2) pesquisa de Maria Cláudia Dal'Igna (2017), envolvendo material empírico produzido a partir de grupo focal composto por 10 acadêmicas e dois acadêmicos do curso de Pedagogia que participam ou participaram do Pibid (das 10 acadêmicas, três são egressas do curso e do Programa)⁴.

Para cumprir nosso objetivo neste ensaio teórico, organizamos o artigo em três seções: na primeira, pretende-se situar as pedagogias no contexto da educação contemporânea; na segunda, busca-se apresentar as pesquisas realizadas e seus desdobramentos em análises que permitem identificar, descrever e problematizar as chamadas pedagogias tradicionais e pedagogias inovadoras em ação nos processos de iniciação à docência; e, na terceira, pretende-se examinar como tais pedagogias estão implicadas na significação da docência, do currículo e do conhecimento escolar.

As pedagogias e suas ênfases na educação

Se tomamos a pedagogia como produção da Modernidade, torna-se impossível falar em pedagogias sem citar Jan Amos Comenius⁵, conhecido como “pai da pedagogia moderna”. Comenius, ao longo do século XVII, em sua obra *Didática Magna*, estabelece algumas bases para a invenção de um padrão de funcionamento da instituição escolar e da própria Pedagogia como um conjunto organizado de conhecimentos. As formas de organização do ensino tinham como objetivo ensinar a mesma coisa a todos, de modo mais eficaz.

Muitos autores e autoras mostram que há divergência em relação ao fato de Comenius ser tratado como pedagogo, como Edson Lopes (2008) –, ou ainda, acerca da relação que podemos estabelecer entre a obra *Didática Magna* e a invenção da Pedagogia – por exemplo, Carlos Noguera-Ramírez (2011). Apesar de reconhecermos a importância dessas discussões, para o que aqui nos interessa argumentar, juntamente com Mariano Narodowski (2001), afirmamos que a “*Didática Magna* é a síntese da Pedagogia acerca da educação da infância e da juventude, através de uma tecnologia social nova e específica, em relação à obtenção dessa

⁴ As referidas pesquisas foram aprovadas pelo Comitê de Ética da Unisinos. Os cuidados éticos adotados estão adequados aos requisitos das Resoluções 466/2012 e 510/2016. Não apresentaremos os procedimentos metodológicos, pois o foco do artigo é o ensaio teórico produzido a partir dessas duas pesquisas. Destacamos, ainda, que ambas as pesquisas foram desenvolvidas com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

⁵ Seu nome é grafado de muitos modos. Usamos aqui a versão latinizada, mas citamos o nome de nascimento: Jan Amos Komenský (1592).

finalidade: a escola” (p. 15), uma vez que “a pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das posições pedagógicas atuais” (p. 16).

Com isso, afirmamos o que muitos estudos já mostraram de forma mais detalhada: que a emergência desse conjunto de saberes e práticas pedagógicas está intrinsecamente articulado à emergência da própria Modernidade e da chamada instituição escolar.

Julia Varela e Fernando Alvarez-Uría (1991), autores espanhóis, argumentam que o caráter supostamente natural que a escola assume nos nossos dias, sua universalidade e eternidade tornam seu questionamento impensável e antinatural. Com o intuito de problematizar tal condição natural, os autores destacam condições sociais que permitiram o aparecimento da “escola nacional”, tais como a definição de um estatuto da infância, a necessidade de um local e de um corpo de especialistas para educá-la, a descaracterização de outros modos de educação e a institucionalização da escola mediante a imposição da obrigatoriedade escolar decretada pelos poderes públicos e sancionada pelas leis.

Varela e Alvarez-Uría (1991) apontam que, no século XVI, se inicia um processo de enclausuramento das crianças, que será chamado de escolarização. Aos poucos, as preceptoras encarregadas de instruir os filhos da nobreza serão substituídas pelos colégios, liceus, ginásios. Estes terão muito pouco em comum com os espaços destinados às crianças pobres – albergues, casas de misericórdia, hospícios, hospitais etc. Nestes espaços e, mais tarde, na escola, produzem-se diferentes significados sobre a formação e a aprendizagem, o que contribui para separar trabalho manual e trabalho intelectual.

Nessa perspectiva, é preciso relacionar a institucionalização, a legalização e a obrigatoriedade da escola com o projeto educacional da Modernidade. É preciso compreender a escola enquanto instituição que

sintetiza, de certa forma, as ideias e os ideais da modernidade e do iluminismo. Ela corporifica as ideias do progresso constante através da razão e da ciência, de crença nas potencialidades do desenvolvimento de um sujeito autônomo e livre, de universalismo, de emancipação e libertação política e social, de autonomia e liberdade [...]. A escola pública se confunde, assim, com o próprio projeto da modernidade (SILVA, 1995, p. 245).

A emergência da escolarização de massas, na segunda metade do século XIX, está, pois, intrinsecamente relacionada à constituição da sociedade moderna, com as transformações advindas da Revolução Industrial e a necessidade de “fixar a população operária, o proletariado em formação no corpo mesmo do aparelho de produção” (FOUCAULT, 1996, p. 111-112). Porém, como adverte Norma Marzola⁶ (1995), é preciso considerar que a emergência da escolarização de massas está também relacionada à necessidade de governar⁷ as populações que se aglomeravam nas zonas urbanas nos países da Europa e dos

⁶ A pesquisadora constrói essa argumentação a partir dos estudos do historiador Michael Katz.

⁷ Tomamos esse conceito considerando o sentido que Foucault (1995) lhe atribuiu. Para o autor, governo não se refere apenas a estruturas políticas ou administrativas do Estado moderno, mas designa “a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos

Estados Unidos naquele período. Conforme a autora, os fenômenos urbanos eram considerados passíveis de ser corrigidos por meio da escola. Daí a função atribuída a essa instituição – de “reforma moral dos indivíduos: sua capacidade de normalizar, corrigindo os defeitos e os maus hábitos da população” (MARZOLA, 1995, p. 195).

É nesse contexto que se organizam as instituições modernas de ensino. Paulatinamente, de um conjunto de práticas relacionadas à manutenção da ordem, controle de atividades e transmissão de conteúdos segundo uma ordem e grau, dentre outras, produzem-se saberes sobre organização escolar, didática, técnicas de ensino e outras ciências. Enfim, “todo um acúmulo de saberes codificados acerca de como pode resultar mais eficaz a ação educativa. Somente assim poderá fazer seu aparecimento a pedagogia e seus especialistas” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 79). Ainda sobre isso, Michel Foucault (1996, p. 122) argumenta que “a pedagogia se formou a partir das próprias adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se em seguida leis de funcionamento das instituições e forma de poder exercido sobre a criança”.

Em outro estudo, sobre o processo de socialização escolar, Varela (2002) explica que as pedagogias escolares também emergem no momento da organização do Estado nacional. É preciso que alguém tome conta das crianças e que elas fiquem sob responsabilidade de um profissional, mesmo que inicialmente, ao menos no Brasil, a atividade docente ainda estivesse longe do parâmetro do que se compreende como uma profissão.

Com base nesse estudo de Varela (2002, p. 78), apresentamos a seguir “três modelos pedagógicos” examinados pela autora, os quais se produzem em três períodos históricos distintos:

as pedagogias disciplinares, que se generalizam a partir do século XVIII; as pedagogias corretivas, que surgem em princípios do século XX em conexão com a escola nova e a infância “anormal”; e, enfim, as pedagogias psicológicas, que estão em expansão na atualidade [início dos anos 2000 – período em que o texto foi publicado no Brasil].

Os modelos pedagógicos descritos e analisados pela autora não se constituem de forma isolada, e não podem ser compreendidos como processos estáticos, lineares e progressivos. Estamos propondo examiná-los aqui como ênfases que respondem às exigências de cada tempo histórico. Argumentamos que as distintas pedagogias se organizam e funcionam num processo de atualização e reconfiguração constantes para forjar práticas educativas e sujeitos.

Isso possibilita retomar o argumento sobre a inextricável relação do conceito de pedagogia com a função de governo das crianças atribuída à escola e, portanto, à invenção/fabricação do sujeito-aprendiz. Organiza-se, a partir dessa nova economia de poder, também uma nova economia do tempo de aprendizagem: separam-se lentamente estudantes de idades distintas, distribuindo-os em classes homogêneas; organizam-se atividades que permitem controle detalhado e intervenção pontual, o que torna

grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. [...] Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Nas chamadas pedagogias disciplinares, cada desempenho é avaliado. Seria possível afirmar que o exame – combinando as operações de vigilância hierárquica e de sanção normalizadora –, ao mesmo tempo em que permite descrever, medir, comparar, hierarquizar e normalizar os desempenhos, é também uma das condições de possibilidade da invenção dessa noção. Tais pedagogias, operando por meio de notas, fichas e relatórios, permitem ainda transformar cada sujeito em um caso, contribuindo assim para a invenção da categoria criança-aprendiz⁸. A esta, será destinado um ambiente específico capaz de garantir seu desenvolvimento pleno – a escola.

Neste momento, faz-se necessário retomar um argumento já referido anteriormente: a descaracterização de outros modos de educação como condição de possibilidade para a institucionalização e a obrigatoriedade da escola. Considerando que esse processo não se realizou da mesma forma para meninos e meninas, nem para meninas e meninos das classes trabalhadoras, ressaltamos que o enclausuramento das crianças das classes populares é possível na medida em que suas formas de aprendizagem e formação são gradualmente desvalorizadas e patologizadas. Neste sentido, filantropos e reformadores sociais argumentarão sobre a necessidade de educar a infância pobre, de retirá-la da imoralidade e da degeneração em que vive. Os filhos dos artesãos e operários precisam, pois, ser civilizados – e o menino pobre será objeto primeiro desse programa. Por isso os meninos pobres serão reclusos em escolas públicas obrigatórias, onde serão educados sob o regime das pedagogias disciplinares. Nesta perspectiva, os possíveis conflitos e desajustes causados pelo enclausuramento das crianças das classes populares e pelo rompimento de seus laços familiares serão explicados por um corpo de especialistas, que atribuirá a essa infância que resiste à escola disciplinar uma dita anormalidade. As crianças que não frequentam os espaços escolares serão chamadas de delinquentes. Constituem-se, assim, a “infância delinquente” e a “infância anormal” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1991).

Diferentes instituições surgem para educar essa infância que resiste à obrigatoriedade escolar. Nestes espaços, pedagogos e psicólogos, a partir de observações e experiências com essas crianças⁹, ensaiam “tratamentos que implicariam uma mudança importante em relação às pedagogias disciplinares até então dominantes” (VARELA, 2002, p. 90), possibilitando a emergência das pedagogias corretivas – outros métodos, outras formas de utilização do tempo e do espaço, e outras concepções de infância.

Retomando o argumento de Varela (2002), é possível afirmar que as pedagogias corretivas se produzem em conexão com a infância considerada anormal e com o movimento escolanovista, no princípio

⁸ De acordo com Thomas Popkewitz (2001), a criança concebida como aprendiz torna-se natural no final do século XX, porém sua fabricação envolveu transformações que associamos à Modernidade no que se refere às formas pelas quais as pessoas pensavam um conjunto de fenômenos, tais como a escolarização e a concepção de infância.

⁹ Alfred Binet (psicólogo e fisiologista francês), por exemplo, estudou as atividades mentais e elaborou uma série de testes que determinavam a capacidade intelectual das crianças normais. Estes testes também foram usados para comparar/avaliar aquelas que ele classificou como anormais: “insolentes, indisciplinadas, teimosas, inquietas, faladoras, turbulentas, imorais e atrasadas” (BINET, 1973 apud VARELA, 2002, p. 89). Mais tarde, Binet e Théodore Simon (psiquiatra francês) elaboraram a primeira escala métrica de inteligência, o teste de Binet-Simon, que media a capacidade intelectual expressa em quociente de inteligência (QI), bem como a capacidade de atenção e de memorização.

do século XX. Tal movimento incorporou e/ou ressignificou fragmentos do discurso pedagógico moderno, principalmente no que se refere às contribuições de Jean-Jacques Rousseau, em sua obra *Emílio*, publicada em 1762. Sua concepção de infância naturalmente educável contribui para torná-la dependente da ação adulta, que transformará a criança – por meio da educação – num indivíduo autônomo. Assim, as pedagogias corretivas colocam a criança no centro do processo educativo para, a partir de suas capacidades naturais e essenciais¹⁰, reorganizar o tempo e o espaço escolar, propor novos métodos e novas técnicas de ensino que permitam garantir seu desenvolvimento.

Autores como Édouard Claparède, Maria Montessori e Ovidio Decroly, entre outros que integram a chamada Escola Nova, elaboraram trabalhos de grande repercussão para o desenvolvimento de uma pedagogia que levasse em conta as necessidades e os interesses infantis. Além disto, utilizando as contribuições da psicologia experimental e da psicologia genética, conferiram um estatuto científico ao trabalho pedagógico.

Segundo Varela (2002, p. 97), “as pedagogias psicológicas fundam suas raízes nas pedagogias corretivas”. Novos saberes cientificamente determinados – como os estágios de desenvolvimento infantil (Jean Piaget) – permitem, pouco a pouco, controlar cada vez mais e de modo menos visível os desempenhos. Varela (2002) denominou este poder de “psicopoder”.

Como observamos até aqui, ao longo de três séculos, emergem as pedagogias disciplinares e as corretivas quando a educabilidade se torna uma condição do humano. Há um ser que precisa de atenção, não só da família e vizinhos, mas também do Estado; e passamos a observar o desenvolvimento de outras formas de pedagogias, em que a psicologia como ciência da alma passa a dominar o cenário educacional, e as pedagogias psicológicas e de controle (LOPES; FABRIS, 2005) criam códigos flexíveis, baseados mais na regulação interna do que na externa. Por um lado, podemos dizer que, para gerenciar o risco do fracasso escolar, na Contemporaneidade, a escola põe em funcionamento um conjunto de pedagogias que são mais da ordem do controle e menos da ordem da disciplina¹¹. Também é possível afirmar que as pedagogias em ação na Contemporaneidade são constituídas em relação às pedagogias disciplinares, corretivas e psicológicas, mas com atualizações e reconfigurações para atender as demandas do presente.

Com isso, pretende-se mostrar como essas pedagogias contemporâneas são mobilizadas para se produzirem de determinadas formas e como mobilizam saberes, poderes e os próprios sujeitos, posicionando a cada elemento de uma forma que facilite uma economia de governo nessa nova reconfiguração do Estado,

¹⁰ Varela (2002) destaca as implicações das teorias pedagógicas rousseauianas para o conceito de infância naturalmente educável, essencialmente heterônoma, que, por meio do ensino e da aprendizagem, se torna autônoma. Para uma discussão sobre a infância como construção pedagógica, ver Narodowski (2001).

¹¹ Conforme os argumentos de Gilles Deleuze (1992) e Michael Hardt (2000), fundamentados no trabalho de Foucault, podemos observar transformações nas sociedades contemporâneas que indicam uma mudança de ênfase: a ênfase na lógica disciplinar (Modernidade) está cedendo lugar à ênfase na lógica do controle (Contemporaneidade). Para maiores detalhes sobre esta questão, ver autores indicados. Para um exame detalhado das implicações desta mudança de ênfase para a educação, ver Maria Rita César (2004) e Alfredo Veiga-Neto (2008).

na perspectiva da racionalidade neoliberal. Pierre Dardot e Christian Laval (2016) afirmam que a chamada “nova racionalidade governamental” não é o resultado de um processo previamente orquestrado por um grupo dominante, mas sim a confluência de uma multiplicidade de processos. Se quisermos, nos termos foucaultianos, trata-se de uma rede de múltiplas estratégias de poder, fundada na concorrência em todos os âmbitos, numa dimensão totalizadora, que envolve desde o “Estado-empresa” até a “conduta do sujeito-empresa” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 379).

Tais deslocamentos são produzidos sob uma racionalidade que, na Contemporaneidade, podemos ler com o aporte teórico dos estudos foucaultianos como uma governamentalidade neoliberal. Como já referimos, entendemos a governamentalidade como o processo em que o próprio Estado desloca seu foco do poder sobre o território para o poder sobre a população para buscar uma economia de poder (FOUCAULT, 2008).

Desde essa perspectiva, destacamos a emergência de novas demandas para o ensino, a aprendizagem, a educação e as posições que docente e estudante assumem no presente. Essa forma de governo que direciona sua ação para o próprio indivíduo, contando com sua parceria, e mobilizando-o para que se torne empresário de si mesmo, numa dinâmica concorrencial, opera na constituição de posições de sujeito – docente e estudante¹² – e nos modos como compreendemos o currículo, a docência e o conhecimento escolar. As pedagogias que pretendemos examinar permitirão ampliar estes argumentos, buscando uma problematização dos múltiplos sentidos atribuídos ao termo pedagogia.

Pedagogias tradicionais e inovadoras na iniciação à docência

Como referimos anteriormente, neste artigo, para sustentarmos o ensaio teórico, apresentamos parte dos resultados de duas pesquisas que investigam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)¹³, desenvolvidas em um programa de pós-graduação em educação do sul do país para examinar, respectivamente: (a) como se constitui a relação universidade, escola e docência na formação inicial; (b) os impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga sob a perspectiva de gênero.

¹² Em outros trabalhos, uma de nós, em articulação com pesquisadores colaboradores, examina de forma detalhada a constituição do sujeito docente parceiro do Estado (“Docência S/A”) e a mudança de ênfase nas formas de condução dos sujeitos (da aliança para a parceria com o Estado) – Maria Cláudia Dal'Igna (2011); Maria Cláudia Dal'Igna, Renata Scherer, Jonathan da Silva (2018); Maria Cláudia Dal'Igna, Jamil Sierra (2018). Esta relação de parceria torna-se fundamental para maximizar o governo dos sujeitos a um custo político e econômico mínimo.

¹³ O Pibid foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) mediante o Decreto nº 7.219/2010, com a finalidade de fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la. Entre os seus objetivos estavam, na ocasião da criação: fomentar a iniciação à docência; incentivar a carreira do magistério; garantir a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; elevar o padrão de qualidade da educação básica (Portaria Capes nº 096/2013). O primeiro Edital do Programa foi lançado em 2007, somente para as instituições federais de educação superior. Em 2010, as instituições comunitárias foram incluídas, e a Unisinos pôde candidatar-se.

O material empírico apresentado a seguir está relacionado com dois conjuntos de informações produzidas nas referidas pesquisas. O grupo 1 é composto por 16 questionários on-line (Google docs.) e três grupos de discussão realizados com supervisoras e supervisores do Pibid/Unisinos de cinco subprojetos (Ciências Biológicas, Física, Letras, Matemática e Pedagogia); o grupo 2 é produzido a partir de grupo focal com a participação de 10 acadêmicas e dois acadêmicos do curso de Pedagogia que participam ou participaram do Pibid/Unisinos (das 10 acadêmicas, três são egressas do curso e do Programa).

Quadro 1: Pedagogias tradicionais: professor rígido, autoritário e dono do conhecimento

A **aula tradicional**, para mim, é aquela onde o professor **está lá na frente, ele expõe o que ele sabe, o conhecimento**. (SUPP2, 13/09/16).

O professor, na aula tradicional, totalmente tradicional, **o professor é autoritário**. (SUPP3 22/09/16).

Acho que **o tradicional é importante porque ele exige mais do aluno**, eu acho que a coisa **não fica tão solta**. [...] É uma **aula que exige mais do aluno, uma postura mais rígida**. (SUPB1 13/09/16).

Fonte: Grupo de Discussão, 2016.

Quadro 2: Pedagogias tradicionais: exigência, aluno sem interação e interesse

Não há muita interação do aluno, não tem a fala dele, **é o professor dando a sua aula**. (SUPB1 13/09/16).

A questão com o aluno, mas o aluno, de forma geral, **ele está entediado**, ele **clama por sair da sala de aula**, ele quer fazer **outras atividades**. (SUPL4 18/10/16).

[...] o aluno tem que responder, muitas vezes responder aquilo que o **professor quer ouvir**, do jeito que **quer ouvir ainda**. (SUPP3 22/09/16).

Fonte: Grupo de Discussão, 2016.

A partir dos excertos em destaque, é possível perceber que docentes/supervisoras do Pibid associam uma aula tradicional à postura rígida e autoritária da professora, em que o conhecimento é mera exposição, transmissão do conteúdo e, o professor, fonte do saber. Deste modo, o aluno não se interessa pelas aulas, deseja sair da sala, mostra-se entediado e busca por outras atividades, mais interessantes e atrativas. A posição do aluno na docência tradicional é limitada, ele não interage, não demonstra interesse e responde àquilo que o professor deseja ouvir. Talvez essa seja uma caricatura de uma aula tradicional. Essas práticas são orientadas pelas *pedagogias disciplinares* (por sua economia de tempo e espaço de aprendizagem, por suas formas de descrever, medir, comparar, hierarquizar e normalizar os desempenhos), e as *pedagogias disciplinares* são compreendidas pelas/os docentes/supervisoras/es como sinônimo de *pedagogias*

tradicionais. Por outro lado, elas/eles mostram que na aula dita tradicional há maior exigência do aluno, há um acompanhamento sistemático e maior envolvimento do professor¹⁴.

Pensamos ser importante para a nossa argumentação, neste momento, retomar uma análise já desenvolvida por nós em outro momento (FABRIS; DAL'IGNA, 2013), fruto da primeira fase da pesquisa e do funcionamento do Pibid/Unisinos. Naquela fase da formação, os bolsistas do Programa eram unânimes em buscar a inovação e afastar-se de qualquer prática que pudesse ser lida como tradicional. Inclusive a própria Capes incentivava essa posição quando solicitava registro de imagens aos programas em que alunos e alunas da educação básica estivessem interagindo com estudantes de licenciatura/futuros docentes, em ações com as chamadas novas tecnologias e participando de projetos fora da sala de aula. Víamos, já naquele momento, ser gestada essa vontade, essa busca pelo novo, e anunciávamos que esse movimento não era novidade no campo da Educação. O movimento escolanovista talvez tenha sido o primeiro movimento sistematizado na área educacional em que se buscou criar outras formas de pensar e fazer educação. Queremos agregar a esses movimentos as muitas reformas educacionais que, por meio de legislações subsequentes, orientaram as escolas e instituições de educação no nosso país, além das legislações que as normatizam de forma macropolítica, como as Declarações e orientações para os países, que, como parcela da humanidade, fazem parte de grupos que compartilham certos princípios e valores nos campos dos direitos humanos, educação e vida comum em sociedade.

O conjunto de excertos do material empírico apresentado até aqui teve o objetivo de mostrar como uma parcela de professores de nosso país, ligados ao Programa, vem entendendo a tradição na ação pedagógica muito mais no sentido do que estamos denominando de *tradicionalismo*. Por isso é preciso olhar com mais atenção para os sentidos atribuídos aos termos *tradição* e *tradicionalismo* para fazer uma distinção com o objetivo de tornar mais clara nossa argumentação.

Por tradição, compreende-se um conjunto de práticas que visam a reiterar certos conhecimentos, valores e normas sistematizados por diferentes culturas. Para Eric Hobsbawm (1984, p. 9), as tradições são inventadas e sua invenção “é essencialmente um processo de formalização e ritualização, caracterizado por referir-se ao passado, mesmo que apenas pela imposição da repetição”. Segundo o autor,

por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácitas ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado (HOBSBAWM, 1984, p. 10).

Ainda que faça referência ao passado, a tradição não deve ser compreendida como o passado. Ao abordarem os temas da Modernidade e da Pós-modernidade e usarem a expressão *modernidade reflexiva* para caracterizar a sociedade pós-moderna ou contemporânea, os autores Anthony Giddens, Scott Lash e Ulrich Beck (1997) explicam que a tradição é uma orientação para o passado, uma vez que ela precisa constituir-se como uma forte referência para o presente. Ao mesmo tempo, a tradição também está

¹⁴ A partir desta seção do texto, alternamos a flexão de gênero para dar visibilidade às relações entre docência e gênero.

relacionada ao futuro, pois as práticas ritualísticas são estabelecidas com vistas a organizar o futuro. Com isto, podemos entender que ao celebrar o ritual não voltamos ao passado, nem revivemos aquele momento, mas criamos modos de celebrar o presente com a força das experiências anteriores que nos constituem. Portanto, a tradição, ao ser celebrada, nos impulsiona ao presente e ao futuro, mantendo laços com o passado, entrelaçando tradição e inovação.

Giddens (1997) e Hobsbawm (1997) mostram que as tradições não podem ser analisadas somente pelo seu tempo de existência, pois existem tradições fortemente arraigadas e institucionalizadas e as que emergem num determinado contexto histórico e se estabelecem com enorme rapidez. Deste modo, entende-se que o estatuto de uma tradição é mais importante para defini-la do que seu tempo de existência.

A tradição não é, portanto, absoluta e imutável, uma vez que, ao retomarmos uma herança, nós a reconstruímos no tempo vivido, reescrevendo o passado e criando condições para outros futuros possíveis. Ao mesmo tempo, tradição significa continuidade, permanência de certos conhecimentos, valores e normas sistematizados por diferentes culturas que são transmitidos de geração a geração em cada sociedade. O respeito à tradição pedagógica é importante para viver o presente e construir o futuro, para que possamos desenvolver pedagogias capazes de responder de forma qualificada aos problemas que docentes, estudantes, famílias, comunidade e humanidade enfrentam hoje, e se produzam benefícios educacionais e sociais efetivos.

Já o que estamos chamando de tradicionalismo na educação – tradicionalismo pedagógico¹⁵ – é a defesa da manutenção da tradição como verdade essencial e universal, um modo de ser e de fazer que não historiciza nem permite o questionamento das verdades. Preserva-se a tradição, mas, junto a ela, todos os tradicionalismos, o que acarreta conservar e fomentar preconceitos de toda ordem: sexismo, racismo, capacitismo, etarismo, lgbtfobia, entre outros. Ou ainda, naturalizam-se os fatos sociais e fazem-se deles atividades rotineiras, que não funcionam mais como invenções, mas como fatos da natureza. Esta, talvez, seja a pior faceta da tradição pedagógica. Para as décadas próximas de 1939, as pedagogias ativas operaram como inovações pedagógicas que provocaram deslocamentos e novos posicionamentos no campo educacional. Hoje, as pedagogias ativas não podem ser somente retomadas de forma acrítica. Não estamos advogando pelas pedagogias tradicionais, mas pelo uso crítico de toda e qualquer pedagogia, pois elas não são boas nem ruins em si mesmas. Entendemos que nós, professoras e professores, devemos nosso compromisso com alunas e alunos das gerações recém-chegadas.

Nesse sentido, defendemos um currículo comprometido com os conhecimentos escolares e uma ação docente comprometida com o ensino que não abdica da tradição pedagógica e da formulação de inovações no campo educacional. Junto à filósofa Hannah Arendt (2001, p. 10) pensamos que,

na medida em que a criança não conhece ainda o mundo, devemos introduzi-la nele gradualmente; na medida em que a criança é nova, devemos zelar para que esse ser novo amadureça, inserindo-se no mundo tal como

¹⁵ Estamos nos referindo aqui ao tradicionalismo como apego exagerado à tradição, e não aos movimentos tradicionalistas que preservam a cultura de um povo, de uma região, como o Movimento Tradicionalista Gaúcho, por exemplo.

ele é. No entanto, face aos jovens, os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é. Esta responsabilidade não é arbitrariamente imposta aos educadores. Está implícita no fato de os jovens serem introduzidos pelos adultos num mundo em perpétua mudança.

Sob essa perspectiva, consideramos a Educação e suas pedagogias fortemente constituídas pela tradição. Não temos como ensinar e transmitir às novas gerações a herança educativa das gerações anteriores sem a tradição. O próprio conceito de Educação traz consigo a tradição, no entanto, não como algo sem movimento e, desde sempre aí, pois a Educação é um processo cultural e como tal, composto por tradições e inovações.

Quando narram as práticas de iniciação à docência, as professoras e professores da educação básica/supervisoras e supervisores do Pibid também se posicionam de outros modos sobre a tradição e a inovação.

Quadro 3: Tradição e inovação: pedagogias contemporâneas em ação

[...] mas, acredito também que não é possível aulas inovadoras sempre, elas têm que ser dosadas com certa tradição, porque na tradição, às vezes, ali está a concentração. Exercícios, então, de fixação que são necessários. Então, eu acho importante é isso. (SUPL4 18/10/16).

Eu acho que a gente começa bastante tradicional, e a gente vai ousando ser inovador. (SUPP2 13/09/16).

Trazer novas propostas, acho que por isso que mescla, a gente não é totalmente tradicional o tempo todo e também não é inovador o tempo todo. A gente tem as duas formas dentro da escola. Elas caminham mais ou menos juntas, ao meu ver. (SUPP2 13/09/16).

Fonte: Grupo de Discussão, 2016.

A partir deste excerto, consideramos importante mostrar um deslocamento que ocorreu nas pesquisas que estamos desenvolvendo. Na primeira etapa de uma das pesquisas (FABRIS; DAL'IGNA; OLIVEIRA, 2014), ao analisarmos especialmente os *blogs* dos Programas de Iniciação à Docência de algumas instituições de ensino superior, identificamos uma celebração das chamadas pedagogias ativas e das práticas ditas inovadoras; indicamos, naquele momento, o que chamamos de “imperativo da inovação”. Os alunos e professoras defendiam a inovação e buscavam distanciar-se das práticas pedagógicas ditas tradicionais. Em outro estudo, já referido neste artigo (FABRIS; DAL'IGNA, 2013), mostramos a fabricação das pedagogias inovadoras em circulação no Pibid.

Observando-se os relatórios de atividades aqui examinados, pode-se afirmar que estamos presenciando mais um deslocamento, das pedagogias psicológicas para as pedagogias inovadoras, no auge dos tempos de governamentalidade neoliberal. [...] Ao falarmos em deslocamentos, não estamos nos referindo a um avanço nem a uma substituição, porque a docência é constituída por diferentes pedagogias e suas ênfases estão ora na disciplina, ora na correção, ora no desenvolvimento psicológico, ora na inovação. Isso nos permite argumentar também que o Pibid pode estar contribuindo para produzir sentidos para a docência neste tempo.

Dal'Igna e Fabris - Pedagogias tradicionais e pedagogias inovadoras

Trata-se de investir na condução da conduta para produzir uma docência inovadora, um/a docente que precisa tornar-se empreendedor/a de si mesmo/a – o sujeito da sociedade contemporânea que precisa estar preparado para as altas performances que lhe são impostas como metas a serem atingidas mais rapidamente, em um tempo cada vez menor (FABRIS; DAL'IGNA, 2013, p. 57).

Entretanto, nas últimas pesquisas que estamos desenvolvendo no Pibid/Unisinos, alguns dados chamaram nossa atenção. De um total de 16 respostas à pergunta *Como você definiria a maioria de suas aulas?*, as/os docentes/supervisoras/es do Pibid afirmaram: *inovadoras e tradicionais* (87%), e o restante respondeu indicando a categoria *outros*. Quando analisamos com maior detalhamento as respostas desta categoria, vimos que estavam se referindo a práticas tradicionais e inovadoras.

De modo semelhante, podemos perceber essa articulação entre tradição e inovação na pesquisa desenvolvida por uma de nós (DAL'IGNA, 2017). Vejamos parte do material empírico produzido a partir de grupo focal com a participação de estudantes do curso de Pedagogia/futuras professoras.

Quadro 4: Ser professor tem a ver com tradição e inovação

Pesquisadora: Bom, então, eu pedi que vocês selecionassem três palavras que, de alguma forma, contribuíssem para que vocês pudessem formular uma resposta. Retomando, nós lemos, fizemos a leitura pública do texto “Somos todos amadores”, do Sérgio Portela, onde ele, de alguma forma, apresenta o que ele considera a profissão docente. E eu perguntei para vocês: o que caracteriza a profissão docente? O que faz a profissão docente uma profissão? Então, eu gostaria de escutar algumas pessoas no grupo que pudessem responder a essas perguntas a partir das palavras que escolheram. Vocês podem também justificar a escolha das palavras no momento da apresentação da resposta. Então, quem gostaria de começar?

Um breve silêncio.

Catarina: Eu posso começar [risos]. Bom, eu escolhi três palavras, eu escolhi duas palavras e uma expressão, na verdade, que é composta por três palavras. Eu escolhi a palavra *tradição*, a palavra *profissional* e a expressão *transformando a relação*. [...] Destaquei *tradição* porque eu acho que ser professor tem a ver com tradição, não com o tradicional no sentido ruim, assim, por alguma coisa que é engessada e paralisada, mas porque é de fato uma tradição ir para escola e bom, todas essas práticas, passar coisas de uma geração para outra, passar conhecimentos ou construir conhecimentos novos, conhecimentos, mas essa troca de gerações, ela tem a ver com tradição, e eu acho também que tem a ver com transformar as relações. A relação do indivíduo com ele mesmo [...].

Fonte: Grupo Focal - Encontro II - 21/05/2015.

Quadro 5: O magistério é tradicional, e a universidade, e o Pibid, muito mais inovadora

Pesquisadora: E o Pibid foi a tua primeira experiência docente?

Sandra: Para mim, particularmente, eu não sei se eu posso falar por todos, mas, enfim, para mim, é diferente, porque o magistério era uma coisa muito mecânica, assim. Era pasta, planejamento, aplique. Então, era uma coisa... muito...

Frederico: Tradicional.

Sandra: Não tinha tanto tempo de reflexão, sabe? Era muita prática, e aí vamos planejar, aplicar, mas a gente não tinha reflexão do porquê disso. Ah, tem que ter o material concreto. Vamos aplicar! Mas por quê? E, com o Pibid, eu tive essa oportunidade de fazer um *link*, não é? Com o que eu vivencio na universidade, mas o que eu tenho na prática, não é? [...] e no magistério eu não tive essa oportunidade. Eu normalmente estava sozinha na escola e não tinha acompanhamento, sabe? Era mais solto, e eu não tinha essa, essa teoria. Então, por isso que para mim, o Pibid, ele foi diferente.

Paula: Posso complementar?

Pesquisadora: Pode, sim, Paula, mas só um minutinho. Então, a Patrícia destaca a questão da experiência profissional docente. Então, a experiência, a primeira experiência como professora, a condição de professora e, Sandra, a reflexão. Se eu entendi bem, como um aspecto importante para quem tem outras experiências anteriores como professora. Agora, a Paula...

Paula: [...] Eu acho que o Pibid tem muito a ver na profissionalização porque ele te constitui de alguma forma, teus planos para o futuro, para a tua profissão, para o que tu vais ser. Como tu te constituís, com uma identidade própria. Eu acho que tem um pouco a ver com isso, entendeu? Eu acho que o magistério, sim, contribui. Eu fiz magistério, tenho o anel e toda aquela coisa, mas o Pibid é uma coisa diferente, diferenciada, que é tu estares dentro da universidade. Pô, tu assumas outra, outra postura, que não é a mesma do magistério. [...] E no Pibid é uma, uma formação em que tu já estás dentro da universidade assumindo outro papel. De ter uma postura acadêmica, dentro desse ambiente que também qualifica isso, que eu vejo que hoje, quando eu vou lá, com os professores [na escola].

Pesquisadora: Beatriz, tu querias falar?

Beatriz: Eu só queria complementar a tua pergunta. Eu fiz o magistério e eu considero ele importante, porque o que eu senti quando eu entrei no Pibid e o que eu fiz nos quatro anos [no magistério]. Eu senti que o magistério me proporcionou muitos subsídios, muitas técnicas que eu ainda uso hoje, que podem parecer tradicionais, mas qualquer criança gosta que tu pares lá na frente e contes uma história com avental colorido. E, na [universidade], eu não tive isso, eu tive mais a teoria. Eu fui vivenciar mesmo a prática porque eu tive interesse de participar do Pibid. [...] O Pibid, ele me fazia entrar na escola mais madura, na universidade, com outra visão, e com uma visão acadêmica. Justamente com aquela obrigação que a gente falou antes, com uma fundamentação teórica, a gente vai lá, vai aplicar uma atividade, mas por quê? O que tal autor diz, qual é o histórico daquela criança, qual é o meu objetivo com isso? Então, sabe, são coisas bem diferentes, mas os dois, claro, que se complementam. Mas eu acho que o magistério foi muito assim... tradicional, e a universidade, muito mais inovadora, mas também o Pibid, eu acho que é um projeto que, além de te proporcionar a docência, ele te faz pensar cientificamente, os projetos que tu tens que fazer, os relatórios que tu tens que fazer. Então, ele desenvolve também esse teu lado acadêmico, não é?

Fonte: Grupo Focal - Encontro I - 14/05/2015.

Essas alunas/futuras professoras mostram-nos que seu processo de formação no curso de Pedagogia e, de modo especial, o Pibid, produziu efeitos, as constituíram de determinadas formas. Como já discutimos em outro momento do artigo, para reinventar a tradição pedagógica não é suficiente modificar as metodologias de ensino ou utilizar ferramentas tecnológicas. É preciso pensar as práticas a partir dos

fundamentos teóricos que as sustentam, e é necessária a percepção histórica e situacional da ação docente. Portanto, *inovação na educação* vai além do culto ao novo ou da novidade¹⁶.

Por *inovação* compreendemos o conjunto de práticas que fomentam o tensionamento de certos conhecimentos, valores e normas, visando à qualificação dos modos de ser e de viver. Assim, determinadas tradições perduram no tempo porque são reinterpretadas e permitem uma conexão entre passado e presente; enquanto outras enfraquecem e desaparecem, cedendo lugar a novas práticas, mais adequadas ao momento histórico em que vivemos. Portanto, inovação não nasce do nada. É preciso, pois, estabelecer laços com o passado e com as tradições a fim de criar condições para inovar.

Para inovar, é preciso conhecer a tradição pedagógica. As rupturas e/ou deslocamentos nas práticas docentes envolvem rupturas e/ou deslocamentos epistemológicos. Pode-se dizer que um professor inovador repensa constantemente as suas práticas docentes, situando-as no contexto social, cultural, econômico e político mais amplo. Isso nos possibilita descolar o conceito de inovação do “novo” e o conceito de tradição do “velho”. As pedagogias formam-se a partir de uma complexa mistura de pedagogias tradicionais e inovadoras. Podemos nos valer da tradição, reinventá-la ou promover inovações, contanto que, enquanto docentes, saibamos sempre justificar nossas escolhas pedagógicas.

Desde essa perspectiva, argumentamos que as pesquisas desenvolvidas no Pibid, têm nuances muito particulares que nos possibilitam argumentar sobre a potencialidade do *ethos* de formação (DAL'IGNA; FABRIS, 2015) que o Programa desenvolve e anunciar que esse grupo de futuros professores pode estar gestando, mesmo dentro de um Estado neoliberal governamentalizado, outras formas de condução da conduta. Eles criam, com a tradição e a inovação, certas pedagogias que não abdicam do ensinar nem da tradição pedagógica, mas também ousam pensar de outras formas o conhecimento escolar produzido pelas diferentes pedagogias. É possível que os currículos escolares assumam formas que podem estar se deslocando da polarização *tradição ou inovação*, indicando maior flexibilidade e compondo uma integração entre tradição e inovação, o que em si não significa avanço ou retrocesso, mas precisa ser constantemente problematizado e analisado, dando a ver as relações de poder envolvidas e as subjetividades produzidas por essa formação.

Ainda sobre a relação entre tradição e inovação, destacamos aqui os diálogos de Elisabeth Roudinesco e Jacques Derrida. Ao analisarem o tema da herança, os autores convidam-nos a refletir sobre as relações de fidelidade e infidelidade. Segundo Derrida (2004), o herdeiro é aquele que reafirma a herança recebida e que atribui outros sentidos a esta herança, relançando-a de outra maneira e mantendo-a viva justamente por isso. Seguindo a argumentação do autor, ressaltamos que ele se define como alguém que é “apaixonado pela tradição e que gostaria de se livrar do conservadorismo [...]. Um apaixonado que receia o passadismo, a nostalgia, o culto à lembrança” (DERRIDA, 2004, p. 13).

16 Nessa direção, Laura Dalla Zen (2019) questiona o chamado “inovismo na Educação”, no contexto de uma pesquisa que examina o que a autora descreve como matriz discursiva sustentada por determinados mitos/saberes educacionais, a qual inscreve uma ideia particular de inovação na Educação.

Cabe considerar, ainda, que o processo de escolarização e de educação formal desenvolvido pelas instituições encarregadas por essas práticas culturais e sociais se torna possível por essa conjugação entre a tradição e outros movimentos que atualizam a tradição. Um destes movimentos é o da tradução cultural. Hall (1997, p. 100), ao retomar o romance de Salman Rushdie, refere parte dessa obra em que o autor afirma ser “a forma que o novo entra no mundo”. Considerando esse movimento de tradução, em que misturas, negociações são travadas e a flexibilidade é maior para acolher outras formas de ser, viver e pensar, podemos mostrar que, embora a tradição seja importante e necessária para a vida em sociedade, ela precisa acolher o novo e, com isso, os movimentos que as novas condições de possibilidade contemporâneas introduzem na vida social. Como sugere Derrida (2004) no excerto supracitado, a paixão não pode impedir o pensamento e a crítica, para que não nos apeguemos irracionalmente à tradição.

Referências

- ARENDDT, Hannah. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- CAMOZZATO, Viviane Castro. Pedagogias do presente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 573-593, abr./jun. 2014.
- CÉSAR, Maria Rita de Assis. **Da escola disciplinar à pedagogia do controle**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- COMENIUS, Jan Amós. **Didática Magna**. São Paulo: VMF Martins Fontes, 2006.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. **Família S/A: um estudo sobre a parceria família-escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia; FABRIS, Elí Terezinha Henn. Constituição de um *ethos* de formação no Pibid/Unisinos: processos de subjetivação na iniciação à docência. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, Unisinos, v. 19, n. 1, p. 77-87, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.07>.
- DAL'IGNA, Maria Cláudia. Relatório final de atividades de projeto de pesquisa. **Pibid/Capes: impactos de uma política de formação inicial na construção da identidade profissional da pedagoga (2013-2017)**. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2017. [Relatório de Pesquisa].
- DAL'IGNA, Maria Cláudia; SCHERER, Renata Porcher; SILVA, Jonathan Vicente da. Docência S/A: gênero e flexibilidade em tempos de educação customizada. In: FABRIS, Elí Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; SILVA, Roberto R. Dias da (Orgs.). **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo: articulações entre pesquisa e formação**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 53-74.

DAL'IGNA, Maria Cláudia; SIERRA, Jamil C. Parceria e governamentalidade: ferramentas para problematizar as relações socioeducacionais contemporâneas. **Educação Unisinos**, v. 22, p. 332-340, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2018.223.12>.

DALLA ZEN, Laura H. Projeto de Pesquisa. **Gestão escolar inovadora: mitos e ritos na formação de professores (2019-atual)**. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2019. [Projeto de Pesquisa].

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. Controle e devir. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992. Entrevista concedida a Antonio Negri. p. 209-218.

DERRIDA, Jacques. **De que amanhã – Diálogo**. Elisabeth Roudinesco e Jacques Derrida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FABRIS, Elí T. Henn. Relatório de Pesquisa. **A relação universidade e educação básica na produção da docência contemporânea (2013-2016)**. São Leopoldo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2016. [Relatório de Pesquisa].

FABRIS, Elí T. Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia; OLIVEIRA, Sandra de. Experiência, memória e formação em um programa brasileiro de iniciação à docência. **VI Foro Sur. PreALAS**, 2014, El Calafate (Argentina). Investigación y producción colaborativa de conocimiento para el cambio en América Latina y el Caribe en contexto Sur, 2014. v. 1. p. 1-15

FABRIS, Elí T. Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Processos de fabricação da docência inovadora em um programa de formação inicial brasileiro. **Pedagogia y Saberes**, v. 39, p. 49-60, 2013.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul (Orgs.). **Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. Conferência V. In: FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 1996. p. 103-126.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIDDENS, Anthony; LASH, Scott; BECK, Ulrich; (Orgs.). **Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna**. São Paulo: Unesp, 1997. p. 53-104.

HALL, Stuart. Identidades culturais na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. ALLIEZ, Éric (Org.). **Gilles Deleuze: uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000. p. 357-372.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (Orgs.) **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 9-23.

LOPES, Edson Pereira. O conceito de educação em João Amos Comenius. *Fides Reformata*, São Paulo, n. 2, p. 49-63, 2008.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí T. Henn. Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna. *In: 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd*, Caxambu, 2005.

MARZOLA, Norma. Para uma teoria da mudança educacional. VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 185-210.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **Pedagogia e governamentalidade**: ou da modernidade educativa para uma sociedade educativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (Orgs.). **Identidade social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 98-145.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. **Arqueologia de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares. Da disciplina para o controle. **Sísifo**, Feira de Santana, n. 7, p. 141-150, 2008.

Submetido: 01/05/2022

Aceito: 30/09/2022