

CONTEXTO, INTERESSE, DISCURSOS E UTOPIA: REFLEXÕES SOBRE A TEORIA E PRÁTICA NA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Data de submissão: 07/08/2023

Data de aceite: 01/09/2023

Rafael Vieira de Britto Paulino

Universidade Federal de Alagoas – UFAL
– Cidade de Maceió/Alagoas
Instituto de Ciências humanas,
Comunicação e Artes – ICHCA
<http://lattes.cnpq.br/5664867368757451>

RESUMO: O texto pretende refletir sobre os conceitos e seus entendimentos na perspectiva da educação – ao tocar na formação de professores e no professor formador. Ao tecer algumas análises explora as possibilidades de interpretação do panorama do professor graduando e do docente formador a partir de conceitos que tangenciam a atividade e perpassam necessidades específicas. O artigo admite três momentos distintos e que, de forma sistemática, abordam conceitos e prospecções acerca da atividade docente em contextos particulares. Para corroborar a crítica, utilizam-se as percepções de Michel Foucault para tratar das dimensões do poder e sua representação institucional, Van Dijk ao ponderar sobre a relação de discurso e contexto, evidenciando as nuances que a relação infere sobre o sujeito do qual se fala. No tratar do conceito de

interesse, utiliza-se Chartier e desboca-se na conjuntura de ‘vontade de verdade’ – na reflexão sobre as ações perpassadas pelos atores referentes à formação do professor. Por fim, o conceito de utopia é utilizado como um paralelo entre a perspectiva ideal que se coloca na imagem simbólica acerca da atividade profissional da docência e os efeitos que produzem na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Análise do Discurso. Contexto. Formação de Professor. Panóptico.

CONTEXT, INTEREST, SPEECHES,
AND UTOPIA: REFLECTIONS ON
THEORY AND PRACTICE FROM
THE PERSPECTIVE OF TEACHERS’
EDUCATION.

ABSTRACT: The text aims to reflect on concepts and their understandings from an educational perspective – touching upon teacher training and the role of the training teacher. Through various analyses, it explores the possibilities of interpreting the landscape of both the aspiring teacher and the training educator, using concepts that intersect with the activity and encompass specific needs. The article encompasses three distinct moments which systematically

address concepts and projections concerning the teaching activity in particular contexts. To support this critique, the perceptions of Michel Foucault are employed to address dimensions of power and its institutional representation, while Van Dijk's insights are drawn upon to contemplate the relationship between discourse and context, highlighting the nuances that this relationship implies about the subject being discussed. When discussing the concept of interest, Chartier is referenced, leading into the realm of the 'will to truth' – a reflection on the actions undertaken by those involved in teacher education. Lastly, the concept of utopia is employed as a parallel between the ideal perspective projected onto the symbolic image of the teaching profession and the effects it produces within society.

KEYWORDS: Discourse Analysis. Context. Teacher Education. Panopticon.

DISCURSOS¹ E UTOPIA² – O ROMANTISMO NA ATIVIDADE EM QUESTÃO

Ao tratar dos temas relativos à docência – seja na relação professor e aluno no ensino anterior à universidade, quer seja no tocante da formação de professores (ensino superior) – destacam-se a conexão entre a perspectiva social da população e a percepção sobre o ensino. No azo desta ponderação, é possível compor hipóteses sobre a estrutura/ planejamento de como formar, como atuar, para que formar e a finalidade da formação – os discursos.

No panorama brasileiro³, a figura do professor estar imbricada com estruturas de interesses políticos e monetários, contudo, o docente assume a função técnica de repassar o conhecimento – frente um programa específico que estrutura as disciplinas e os assuntos contidos – visando uma prova ao final do processo. Todavia, a mídia – em absoluto meios de comunicação com a população –, construiu um panorama no qual a profissão assemelha-se a 'conjuntura messiânica⁴'. Destarte, o discurso detém de mecanismo produzido para criar o efeito messiânico supracitado e, nesses termos, reproduzir o panóptico⁵ social já estabelecido.

Nesses termos, relacionar os conceitos 'discurso' e 'utopia' no tratar da atividade é, sobretudo, construir uma conjectura de análise/interpretação que distancie o professor de sua imagem subjetiva – messiânica – e o perceba no seu lugar prático – enquanto professor dentro das instituições de ensino. A ligação entre a sociedade do século XXI e os sistemas de ensino considera as necessidades do espaço onde se encontra a

1. Refere-se ao conceito trabalho por Foucault (2013; 2014) e Dijk (2018; 2020), perpassando a dimensão do que se refere à narrativas e, compreendendo-se enquanto estrutura que (re)produz poder e dominação. FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France. 24^a. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014., FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2013.; DIJK, Teun A. van. **Discurso e Poder**. 2^a. ed. 4^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018., DIJK, Teun A. van. **Discurso e Contexto**: Uma abordagem sociocognitiva. 1^a. ed. 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

2. Compete, sobre o conceito, a ideia denotativa e alegórica que fundamentam o sentido do conceito. Ideia que foi enfoque central na obra de Morus (2003), e cunhou-se, a partir desta, as percepções acerca da aplicação dentro dos limites acadêmicos. MORUS, Thomas. **A Utopia**. São Paulo. Escritura Editora. 2003.

3. Deve-se compreender que, ao tratar do presente texto, as análises foram construídas à luz do final do século XX e, consequentemente, o século XXI.

4. No sentido prático e direto, a locução substantiva alude à figura de um messias, alguém que tem por predileção de existência, salvar o panorama que se encontra, pois somente a partir deste é que a mudança seria possível.

5. FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. 42^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 190.

escola, quais as necessidades do mercado e como instrumentalizar o aluno para atuação profissional⁶.

É importante ressaltar – para fazer as análises e tecer as hipóteses de reflexão –, que não foram analisados os pormenores da atividade enquanto instrumental teórico, mas ponderou-se sobre os efeitos da atuação para além dos teóricos acerca da educação. Noutro termos, a competência ao presente texto deu-se ao debate sobre a atuação do professor, seus efeitos específicos e os sentidos de miséria (Foucault, 2013, p. 346), produzidos pela pedagogia empregada no Brasil nas demais perspectivas além dos pedagogos e estudiosos da educação.

Segundo Dijk (2018), os discursos são importante instrumento de poder (Dijk, 2018, p. 42) e dominação⁷ (Bourdieu, 2020, p. 61) a partir de mecanismos de repetição e conhecimento mútuo entre as partes sobre o interesse dos opressores. Isso significa dizer que os discursos e práticas discursivas constroem regimes de produção de verdade⁸ (Certeau, 2011, p. 296) e, nesse sentido, opressores e oprimidos defendem as mesmas pautas.

O poder de A precisa de uma base, ou seja, de recursos socialmente disponíveis para o exercício do poder, ou da aplicação de sanções de desobediência. Esses recursos consistem geralmente em atributos ou bens socialmente valorizados, mas desigualmente distribuídos, tais como riqueza, posição, posto, status, autoridade, conhecimento, habilidade, privilégios ou mesmo um mero pertencimento a um grupo dominante ou majoritário. O poder é uma forma de controle social se sua base for construída de recursos socialmente relevantes. Em geral, o poder é intencional ou involuntariamente exercido por A a fim de manter ou ampliar a base de poder de A ou evitar que B a tome. Em outras palavras, o exercício de poder por A atende geralmente aos interesses de A. Um fato crucial no exercício ou na preservação do poder é que, para A exercer controle mental sobre B, B precisa conhecer o desejos, as vontades, as preferências ou as intenções de A. Além da comunicação direta – por exemplo, em atos de fala, tais como comandos, pedidos ou ameaças –, esse conhecimento poder ser inferido das crenças, das normas ou dos valores culturais, de um compartilhado (ou contestado) consenso

6. No presente texto, ao tratar de da sociedade ocidental contemporânea, compreende-se a obra do teórico polonês Z. Bauman e a análise feita pelo autor sobre a sociedade em sua estrutura de funcionamento. BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Zygmunt Bauman; tradução Marcus Pechel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999., BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Zygmunt Bauman; tradução Marcus Pechel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999., BAUMAN, Zygmunt. **Em Busca da Política**. Zygmunt Bauman; tradução Marcus Pechel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000., BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzien Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001., BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: Vidas contadas e histórias vividas**. Zygmunt Bauman; tradução José Gabriel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2001., BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzien Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004., BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.,BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2006., BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,2007., BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo: A transformação das pessoas em mercadorias**. Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

7. Quando a dominação admite um caráter simbólico, BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 18ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020. p. 61

8. Trata-se da construção dos regimes de heróis e a veracidade acerca dos mesmos – as virtudes desses, CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011. p. 296.

dentro de uma estrutura ideológica ou da observação e interpretação das ações de A (Dijk, 2018, p. 42).

A estrutura discursiva permanece entremeada nas na atividade profissional do professor e nas inferências tangencias que cercam a experiência de formação e ensino. Ressalta-se que, ainda que o docente esteja no processo de formação perpassado pelos sistemas políticos vigentes, o mesmo foi preparado para atuar em um panorama desconexo com a realidade que verdadeiramente atua. Contudo, sobre essa perspectiva, é possível conjecturar o raciocínio que o professor é formado para os desafios ideais à atividade, porém, corrobora-se com a atuação em situação real para com o ensino nas escolas. Destarte, essa dicotomia entre a atuação do professor no campo prático/substancial e a formação no campo ideológico é sustentada – ainda que de forma paradoxal – por um emaranhado de contextos e interesses anteriores ao ato de ensinar e/ou aprender.

PROFESSOR EM FORMAÇÃO E PROFESSOR FORMADOR – CONTEXTO⁹ E INTERESSES¹⁰

Ao perpassar as duas ideias centrais da presente seção – professor formador e formação de professores – deve-se considerar seus panoramas específicos. O professor em formação é, sobretudo, um aluno de graduação – vinculado ao ensino superior em instituições reconhecidas pelos órgãos competentes acerca da educação do Brasil (MEC). Os interesses (Chartier, 2022, p. 04) sobre recaem a partir do que o mesmo irá performar em sala de aula no instante que exerce a profissão. O professor formador é, à priori, um pesquisado credenciado nas instituições de ensino, pesquisa e extensão que formará os futuros professores da rede primaria de ensino – 1º e 2º grau.

Nesses termos, existem, sobre as duas proposições, o formador e o em formação, interesses (Chartier, 2022, p. 04) específicos que circundam os meios discursivos (Dijk, 2018, p. 240) a partir das relações contextuais (Dijk, 2020, p. 159). O professor em formação obedece a um paradigma próprio no qual irá adquirir, enquanto estiver sendo instrumentalizado para a função que exercerá profissionalmente, as formas de intervenção para o processo de ensino e aprendizagem (Libâneo 1994; 2006). Contudo, as necessidades que o mesmo atravessa enquanto instante de formação não condizem, completamente, a realidade que o mesmo tende a encontrar na escola pública. Noutros termos, pode-se salientar que a preparação do professor em formação é voltada as vontades de verdade (Chartier, 2022, p. 10) da instituição que o forma.

9. Refere-se ao conceito que Van Dijk (2020) trabalha para salientar sobre os assuntos circundantes que permeiam os objetos, fornecendo-lhes um contexto específico. Noutros termos, os contextos que se percebem determinados objetos de estudos inferem-se diretamente sobre o mesmo objeto. DIJK, Teun A. van. **Discurso e Contexto**: Uma abordagem sociocognitiva. 1ª. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020. p. 159.

10. Faz alusão ao conceito de 'vontade de verdade' cunhado por Chartier (2022), no qual trabalha com a dimensão da necessidade objetiva nas quais as ações são feitas; por exemplo, um discurso tem interesses particulares ao ser proferido, portanto, existem 'vontades de verdade' sobre o que é dito e na forma que é transmitido. CHARTIER, Roger. **Verdade e Prova**: História, Retórica, Literatura, Memória. *In*. Rev. Hist., n.181, a00821, 2022 <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2022.181759>. São Paulo. Dossiê Autoria e Autoridade. 2022. p. 10.

Mas a história representada sobre os palcos não era a história dos cronistas: era uma história aberta aos anacronismos, uma história governada por uma cronologia propriamente teatral, e não pela cronologia dos acontecimentos tais como se sucederam. A história representada sobre os palcos distorce as crônicas e transfigura os acontecimentos para propor à imaginação dos espectadores representações ambíguas do passado, caracterizadas pelas incertezas, as contradições, a impossibilidade de dar um sentido único e certo aos eventos (Chartier, 2022, p. 10).

O professor formador, contudo, é tocado por contextos diferentes e, portanto, têm valências voltadas ao seu público de interesse – o professor em formação. Deve-se ressaltar que, na relação de poder (Foucault, 2013) ente estes, a possibilidade de resolutiva cabe ao professor formador, todavia, o mesmo detém das necessidades da formação em caráter técnico e teórico, mas não é atuante no ambiente do qual ministra as vontades de verdade (Chartier, 2022, p. 10) sobre o processo de ensino e aprendizagem (Libâneo 1994; 2006). Noutros termos, o professor que leciona no ensino superior, geralmente, não tem atuação significativa no ensino médio e no ensino básico, portanto, sua experiência é teórica ao tratar desses ambientes – aludindo ao que foi e ao que poderia ser.

Na relação de interesses (Chartier, 2022, p. 04) supracitada no tocante a atuação de ambos os atores – professor formador e professor em formação –, existe o fator contexto (Dijk, 2020, p. 159) e o fator discurso¹¹ (Foucault, 2020, p. 92). O contexto que permeia o professor formador têm necessidades e exigências particulares, nas quais os colocam distante das instituições de ensino básico e médio das quais preparam os seus alunos – professor em formação. Isto posto, o professor em formação tem seu contexto voltado para as exigências da profissão, na qual adquire a instrumentalidade para atuar na universidade com os professores que estão afastados por muitos anos (podem ser décadas), do ambiente escolar. Contudo, ao propor disciplinas que versem sobre as nuances do processo de ensino e aprendizagem (Libâneo 1994; 2006), a formação é acontecida sob tutela do profissional que não atua para com o estudante que irá atuar, todavia, a realidade que se encontra nas escolas é demasiadamente distante dos encontros dos momentos de formação.

Nós defendemos que os modelos mentais, por um lado, corporificam a história pessoal, as experiências e as opiniões dos indivíduos, mas, por outro lado, também constituem uma instanciação específica de crenças socialmente compartilhadas. A maior parte da interação e do discurso é assim produzida e compreendida em termos de modelos mentais que combinam crenças pessoais e sociais – de forma que explicam tanto a singularidade de toda produção discursiva e compreensão como a similaridade da nossa compreensão sobre um mesmo texto. Apesar das coações gerais das representações sociais na formação dos modelos mentais e, por extensão,

11. Esse 'discurso' em específico refere-se ao instrumental discursivo que propõe um ciclo de interdição, construindo regras específicas que se negue proposições sobre um tema em detrimento que outras proposições triunfem. A interdição sobre a incitação e/ou os próprios discursos, criam relações específicas de poder e sua rede própria de manutenção. FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A Vontade de Saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2020.

na produção e compreensão do discurso, dois membros de um mesmo grupo social, de uma mesma classe ou instituição, ou ainda de um mesmo evento comunicativo, não produzirão o mesmo discurso nem interpretarão um dado discurso da mesma forma. Em outras palavras, os modelos mentais de eventos ou situações comunicativas (modelos de contexto) são a interface necessária entre o social, o compartilhado e o geral, bem como o pessoal, o singular e o específico no discurso e na comunicação (Dijk, 2018, p. 247).

Destarte, os discursos que permeiam a formação do professor e a didática apresentada em sala pelo professor formador encontram-se em discordâncias com as experiências de sala de aula nas escolas. Entretanto, os interesses (Chartier, 2022, p. 04) sobre o modo específico de perpassar o conhecimento e/ou formar os novos professores advêm de um contexto (Dijk, 2020, p. 159) anterior à escola e a universidade, mas que toca em percepções particulares de poder (Foucault, 2013, p.129) e manutenção do mesmo – criação de corpos dóceis (Foucault, 2014, p. 133) ou pessoas educadas.

CORPOS DÓCEIS, INDIVÍDUO EDUCADO

No certame que a educação e o processo educacional, como foram supracitados nas seções anteriores do presente texto, existem interesses (Chartier, 2022, p. 04), e contextos (Dijk, 2020, p. 159) para se produzir uma formação com determinadas predileções, contudo, o panorama utópico (Morus, 2003) sobre as práticas são retroalimentadas por dispositivos discursivos específicos (Foucault, 2013; 2014), portanto, culminando da docilização do indivíduo (Foucault, 2014, p. 133) – ‘indivíduo educado’. Nesses termos, deve-se compreender que os corpos são preparados – via o mecanismo exposto anteriormente – para determinadas atividades fins, o trabalho formal.

Segundo Michel Foucault (2013; 2014), ao perseguir as estruturas de poder e seus dispositivos específicos, os discursos são importante mecanismos para que os corpos sejam preparados – através de um processo suplicante (Foucault, 2014, p. 35) que envolve severa interdição (Foucault, 2020, p. 92) das narrativas – para obedecer às estruturas institucionais de validação do poder (hospitais, presídios, manicômios, igrejas, escolas, etc.).

No azo dessas acepções, prepondera-se que um corpo dócil/educado é, precisamente, aquele que reconhece os discursos produzidos pelas instituições – que atuam como regimes de produção de verdade, a partir seus interesses (Chartier, 2022, p. 04) –, percebe as narrativas dessas instituições como verdades últimas e condutas legais frente à criação de um emaranhado de costumes (Thompson, 1998, p. 13-14) próprios e, por fim, não se rebela ou se revolta diante do extremo contraditório. Os corpos educados experimentam as o exercício de poder que os subordinam como culturalmente aceitável e verdadeira.

Crucial no exercício do poder, então, é o controle da formação das cognições sociais por meio da manipulação sutil do conhecimento e das crenças, a préreformulação das crenças ou a censura das contraideologias. Essas representações formam a ligação essencial entre o poder social em si e a produção e a compreensão do discurso e de suas funções sociais no exercício do poder (Dijk, 2018, p. 84).

Ao compreender a estrutura expressada por Foucault (2013; 2014), Dijk (2018, p. 84), torna notório quais as necessidades essenciais para que o corpo seja devidamente ‘docilizado’. A privação da liberdade (Arendt, 2014, p. 188) por meio de controle cognitivo dos limites de seu comportamento torna-se preocupação central à docilização – educar.

É no ambiente escolar que todas as impressões sobre o poder, a liberdade (Arendt, 2014, p. 188) e os discursos (Dijk, 2018, p. 84) como verdade são perpassados – consequentemente se caracterizando como interesses de produzir vontade de verdade (Chartier, 2022, p. 10). Nesses termos, como foi supracitado na seção anterior, há interesse (Chartier, 2022, p. 04) na predileção de assuntos, didática (Libâneo 1994; 2006) e planejamento formativo – percebendo o professor em formação e o professor formador. Consequentemente, formar e instrumentalizar um indivíduo iria de encontro com toda a estrutura que fora construída para que o mesmo torna-se dócil/educado.

Por fim, indivíduos educados são resultantes de um complexo sistema de privação da liberdade (Arendt, 2014, p. 188) individual em detrimento de um contingente de pessoas manipuláveis (Dijk, 2018, p. 245). O professor é caracterizado – no panorama utópico (Morus, 2003) – como a figura que irá transpassar e determinar a instrumentalização de um aluno que questione e tenha altivez para transformar a realidade de seu próprio contexto (Dijk, 2020, p. 159). Destarte, é – como foi tangenciado por todo o texto – na figura do professor que se encontra o signo determinante da imobilidade da formação e da docilização de uma educação depositária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto busca fazer uma crítica à forma atual de se apresentar a educação e seus efeitos na sociedade, postulando percepções primárias sobre conceitos e, à luz destes, tecer ponderações possíveis sobre a realidade desconexa da prática. A relação entre educar e aprender é anterior aos momentos de formação em sala e detém de um complexo emaranhado de interesses políticos e sociais.

No primeiro momento do texto – a primeira seção – ‘Discurso e Utopia - o romantismo na atividade em questão’, explora os conceitos centrais para buscar a compreensão acerca da atividade formal do professor, suas características enquanto símbolo e, consequentemente, as inferências sobre a cultura e os costumes (Thompson, 1998, p. 13-14). Ao utilizar o conceito ‘romantizar’ aponta-se ao pressuposto ideia da atividade, o que se deseja enxergar sobre e, por vezes, ignorar o que é acontecido. Nesses

termos, conjectura-se que o ator político (o professor) é parte de um mecanismo complexo que tende a repetição de suas ações e buscando os mesmos efeitos.

Na segunda seção do texto ‘Professor em formação e professor formador – contexto e interesse’, concentra-se em analisar quais os limites das atividades em suas respectivas nuances. Evidencia a impossibilidade do professor em formação conjecturar mudanças na sua formação e, portanto, tende à repetição de suas valências. Contudo, o docente formador se encontra afastado do ambiente escolar em sua atividade, todavia, é responsável por nortear e instrumentalizar o discente em formação à docência sobre as atividades a serem empregadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesses termos, torna-se uma formação que não se aproxima da realidade factual da profissão, contudo, a distância da sala de aula por parte de formador, a impossibilidade de transformar a realidade – no tocante ao discente em formação – atende a interesses específicos para que os alunos da escola e o discente graduando estejam neste panorama. Isto posto, esse contexto no qual se encontram esse cenário produz indivíduos com características e impossibilidade comuns a todos, corpos dóceis (Foucault, 2014, p. 133).

O terceiro momento do texto – a terceira seção – reflete sobre ‘Corpos dóceis, indivíduo educado’, remete-se aos efeitos dos interesses e dos contextos sobre o corpo do aluno. Propõe mostrar a disparidade da narrativa com o efeito prático do modo operacional no qual os alunos encontram-se submetidos. Ao percorrer os conceitos de Michel Foucault (2013; 2014; 2020), e corroborando-se com as percepções de Dijk (2018; 2020), é possível tecer reflexões acerca dos efeitos de uma educação que cerca a liberdade individual – tornando-a impossível – e enxerta interesses (Chartier, 2022, p. 10) e necessidades para além deste mesmo aluno. O corpo educado evidencia as pretensões em se educar de uma determinada forma, de se formar professores de determinada maneira e de que os formadores se encontrem distantes das salas de aula nas escolas.

Destarte, o presente texto ‘Contexto, Interesse, Discursos e Utopia: Reflexões Sobre a Teoria e Prática na Perspectiva de Formação dos Professores’, promove uma breve reflexão sobre o tocante aos contextos circundantes dos atores da educação. Busca analisar temáticas possíveis que passam despercebidas ao enfoque da crítica pedagógica e que, sobretudo, é impedida de acontecer no meio acadêmico. Professores e alunos da academia ora agem em desencontro com a teoria estudada sobre a docência – de forma deliberada ou não – e, ao fazê-lo defendem seus interesses particulares mediante o contexto (Dijk, 2020, p. 159) de suas vontades de verdade (Chartier, 2022, p. 10). Por fim, ao proibir determinados debates – críticas pertinentes –, produzem indivíduos ávidos por defender seus próprios interesses e se esquecem de que o ambiente universitário é para a crítica e produção de novos conhecimentos – que deve buscar incessantemente se afastar da repetição ‘educada’.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. 7ª ed. São Paulo. Perspectiva. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Zygmunt Bauman; tradução Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Zygmunt Bauman; tradução Marcus Pechel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Zygmunt Bauman; tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Em Busca da Política**. Zygmunt Bauman; tradução Marcus Pechel. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzien Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: Vidas contadas e histórias vividas**. Zygmunt Bauman; tradução José Gabriel. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Zygmunt Bauman; tradução Plínio Dentzien Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005

BAUMAN, Zygmunt. **Medo Líquido**. Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos líquidos**. Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo: A transformação das pessoas em mercadorias**. Zygmunt Bauman; tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. 18ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.

CARVALHO, A. M. P. (Org.). Critérios estruturantes para o ensino das Ciências. *In: Ensino de Ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

CHARTIER, Roger. **Verdade e Prova: História, Retórica, Literatura, Memória**. *In: Rev. Hist.*, n.181, a00821, 2022 <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2022.181759>. São Paulo. Dossiê Autoria e Autoridade. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a Violência**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 317 p. v. 5.

DIJK. Teun A. van. **Discurso e Poder**. 2ª. ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e Contexto**: Uma abordagem sociocognitiva. 1ª. ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Nau, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France. 24ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento da Prisão. 42ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Graal, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1**: A Vontade de Saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 10ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo, Paz e Terra, 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as Dificuldades Pedagógicas do Ensino Superior? *In*: **Práxis Educacional**. 2013. Vitória da Conquista. V. 9, n. 15, p. 147-166. Disponível em: Visualizado em 02/08/2023

HAN, Byung-Chul. **Hiperculturalidade**: Cultura e Globalização. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. – Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes. 2019.

_____. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Gabriel Salvi Philipson. – Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes. 2017.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo. Edições Loyola. 21ª Edição. 2006.

MORUS, Thomas. **A Utopia**. São Paulo. Escritura Editora. 2003.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum**. Revisão Técnica Antônio Negro, Cristina Meneguello, Paulo Fontes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.