

**A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE...: RELAÇÕES TECIDAS EM COMPOSIÇÕES CUJO DENOMINADOR COMUM É O APRENDER**

Janete Magalhães Carvalho<sup>1</sup>

O objetivo deste texto é problematizar a composição curricular na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, envolvendo a educação como campo de pesquisa em cursos de mestrado acadêmico e o ensino de... como campo de ciência aplicada profissionalizante centrada em conteúdos específicos que se apresentam como cursos de mestrado profissionais. Argumentamos que tais cursos são complementares, nunca antagônicos, e se integram pela aprendizagem inventiva, pela inteligência coletiva, pela constituição do comum via ensino democrático-colaborativo.

De acordo com a Constituição de 1988, a educação é entendida como direito social e de responsabilidade do Estado brasileiro. Desde a sua promulgação, vários documentos têm sido editados, visando a dar suporte aos programas e ações de governamentalidade destinados à formação de cidadãos, destacando-se, nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996. Tal formação, no entanto, exige diretrizes e planos condizentes com os desejos que o modelo de sociedade contemporânea impõe, especialmente, a partir dos ditames econômicos.

Educação é um fenômeno existente em qualquer sociedade e nos grupos constitutivos destas, responsável pela sua manutenção e transformação. Como processo de sociabilização, a educação é exercida nos diversos espaços de convívio social. A prática educativa formal — que ocorre nos espaços escolarizados, da Educação Infantil à Pós-Graduação — dá-se de forma intencional e com objetivos determinados. A educação sofre mudanças, das mais simples às mais radicais, de acordo com o grupo ao qual ela se aplica e se ajusta à forma considerada padrão na sociedade. Mas acontece também no plano de imanência da vida cotidiana de modo formal e informal. Porém, tanto a educação formal como a informal são atravessadas pelas transformações capitalísticas, em sua fase globalizante de produção e consumo neoliberal, cuja única dimensão universal é o mercado (DELEUZE, 2000, p. 213).

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação; professora do Departamento de Educação, Política e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Espírito Santo. Líder dos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: “Formação de professores e práticas pedagógicas” e “Currículos, cotidianos, culturas e redes de conhecimentos”. Membro da coordenação do Núcleo de Pesquisa em Currículos, Cotidianos e Culturas – NUPEC3/UFES.

Os diferentes níveis de escolarização pouco mais são que peças de engrenagem desta sociedade que é, continuamente, embalada pelo ritmo da financeirização e meritocratização das relações.

Feitas essas considerações, demarcamos que, neste texto, visamos abordar os enunciados que fazem com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço, as separações entre educação, ensino de... e aprendizagem, obstaculizando a constituição do coletivo plural. Isso, em relação a uma série diferente de movimentos no âmbito educacional brasileiro, a saber: a ênfase no caráter técnico na proposta de integração do ensino médio; a distinção na educação básica entre a formação propedêutica e a politecnicidade; a emergência dos mestrados profissionais como encarregados do ensino da “ciência aplicada”. Aos mestrados acadêmicos caberia a formação dos pesquisadores voltados para a “ciência pura”. Noutros termos, questiona-se o acirramento das divisões e fragmentações dos saberes no entremeio da necessária convergência entre saberes e fazeres transversais na instituição escolar e na sociedade em geral.

Importa, nesse sentido, questionar: o que vem a ser legitimado via a proposta de cursos voltados para o ensino de...? Por que tal perspectiva ganha importância? Possível e necessária é a bifurcação entre educação e ensino de...? Quais seus condicionantes numa ordem capitalista neoliberal, no contexto da sociedade de comunicação e informação e dos saberes em rede?

Através das potências das redes, estão emergindo modos diferenciais de gestão do conhecimento que convocam formas de conceber a educação, o ensino e a aprendizagem, quebrando a hierarquia dos *espaçotempos* e criando um espaço polissêmico para a atribuição dos sentidos de si e do conhecer. Por sua vez, o conceito de redes sociais não está, necessariamente, ligado a computadores, e sim, às conexões entre as pessoas. Os seres humanos vêm se organizando em redes colaborativas desde o começo dos tempos. Há muito que tal tipo de organização permite que sejamos capazes de transformar o mundo ao nosso redor, criando conhecimento e cultura de maneira coletiva. “Não há sociedade se não houver redes: de amigos, de afetos, de comércios, de conhecimentos etc., conectados por algum fator que combina os anseios, interesses e desejos das pessoas e coletivos” (CARVALHO, 2012, p. 191).

A rede, com suas propriedades conectivas, acentradas, velozes e múltiplas, produz modos de subjetivação engendrados nos limites de inúmeros vetores, sem determinação em um único fio, seja ele social, seja econômico, seja político. “Nasce o

sujeito coletivo deixando ressoar nesta emergência toda a diversidade de influências as quais estamos expostos” (KIRST; BIAZUS, 2006, p. 51).

A educação que poderia ser pensada no contexto escolar, acadêmico, familiar ou ligada a uma formação planejada e inserida dentro de um regime curricular, reconfigura-se diante desse cenário, ou seja, passa a ser multidimensionada, abrangendo maior grau de conexão e colaboração.

Envolve, assim, uma educação democrático-colaborativa, tendo como objetivo principal a problematização político-ética e estética da educação no âmbito da rede e seus modos de produção de subjetividade, pressupondo, portanto, uma maior horizontalidade na produção de conhecimento e nas relações entre populações.

Para Kirst e Biazus (2006, p. 53), a produção de subjetividade se relaciona com o conceito de dobra-inflexão que, para Deleuze, está ligado à singularidade, textura, diferença/potência de metamorfose, pois, como diz esse autor, o mundo está dobrado em cada alma. Segundo as autoras, pode-se pensar na dobra com base em Michel Serres (1994, p. 51), que a traduz como implicação no mundo, ou dobra como “pli” de explicação, multiplicação, complicação, mas, principalmente, de implicação, o que remete às relações entre educação, ensino de... e aprendizagem.

Pelo movimento do pensamento e experiência ocorre a aprendizagem como o “pli” da dobra entre educação e ensino de..., onde o sujeito se movimenta no sentido de dar conta de algo, pois a dobragem, a dobra, permite passar do lugar ao espaço, o ser cavando a si mesmo do mundo. Ainda para Foucault (apud DELEUZE, 1988, p.113-114), a dobra é concebida como espessura do *foramundo* recolhida em si, interior do exterior.

Sendo o exterior o próprio tempo, o sujeito ao ser arrastado nele, forma memória (‘o tempo como sujeito chama-se memória’), esta não só de si, meramente psicológica, mas memória de mundo, ‘memória esquecida’. O exterior também é tido como força e o sujeito-dobra como resistência/seleção a tudo o que pode/poderia arrastar os processos de feitura de si/eterno vir a ser. Além de tempo e da força o fora foi pensado como o impensado e a dobra como pensamento ou espaço de subjetivação, ‘pois não se pode descobrir o impensado... sem prontamente aproximá-lo de si’ (Foucault apud Deleuze, 1988, p.126). Enfim, a existência do ser está dentro das dobras, nas entranhas do mundo (KIRST; BIAZUS, 2006, p. 53).

Pode-se, então, conceber vislumbrar que uma educação habitada e habitando múltiplos *espaçostempos*, até mesmo o ciberespaço, mistura-se com *praticasteóricas* e

políticas democrático-colaborativas que estabeleçam vínculos com a diferença, com populações que anunciem um novo mundo, possibilitando uma educação micropolítica que instaure *espaçostempos* de resistência e invenção, inaugurando situações para serem vividas, elaboradas e transformadas em diferenças e superações.

Necessário se faz destacar, neste debate, a dimensão micropolítica da educação que se dá no plano da imanência como campo da experiência que, nas e pelas relações estabelecidas pelos praticantes do cotidiano, tecem as redes entre os múltiplos saberes e fazeres de natureza científica, filosófica, artística etc., em seus diferentes níveis educacionais e modalidades de ensino de...

Os múltiplos saberes e fazeres estabelecem, por sua vez, a tessitura em rede entre “[...] os múltiplos contextos cotidianos”(ALVES, 2010, p. 49) de modo que a fragmentação de ações despontencializa a aprendizagem e fixa territórios canônicos. Entretanto, as concepções teóricas ou perspectivas práticas quanto aos processos de *aprendizagemensino* não acontecem [...] na realidade do modo como foi pensada/proposta/planejada. Isso porque os processos reais de *aprendizagemensino* são habitados por saberes/poderes/quereres de seus *teóricospraticantes* (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 71).

A vida é composta por problemas concretos associados a saberes e fazeres específicos, tanto como a saberes ético-estéticos, filosóficos, científicos etc., mais amplos. Colocar saberes e fazeres da educação e do ensino de... em relação pela aprendizagem em rede é condição de possibilidade de ampliação das conexões e da desterritorialização dos caminhos a serem percorridos.

Assim, advogamos que educação tem a ver com a descoberta de instrumental de desterritorialização, visando a produzir diferenças que poderão revitalizar a potência de vida. Seduz pensar uma educação implicada e militante na qual poderíamos, coletivamente, formar vetores de subjetivação voltados à criação.

Seria, então, a educação e o ensino de... campos confluentes? Deveriam existir em composição?

Parece-nos que se focarmos o ensino de... como a proposta de aprendizagens inventivas e não como a condução de um raciocínio imposto unicamente pelo princípio da politecnia<sup>2</sup> tomada em si mesma e, portanto, em sentido restrito, a imagem não representacional e/ou não dogmática do pensamento pressionará a exteriorização de

---

<sup>2</sup> Tomamos aqui a noção de politecnia como referida ao domínio das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.

singularidades, criando confluências entre olhares acadêmicos e profissionais. Assim, educação e ensino de... são confluentes.

O ensino pode ser praticado de diferentes formas. Para Zourabichvili (2005), a teoria de ensino que se pode deduzir da obra e da prática pedagógica de Gilles Deleuze (2000, p. 268) se reúne em torno de três elementos: ensina-se sobre o que se sabe; ensina-se sem saber quais signos serão úteis para provocar a aprendizagem no estudante; ensina-se como se a atividade de pensar começasse pelo encontro de soluções. “[...]. Como se não continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos problemas mesmos, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão dos problemas”.

Eis aí três motivos pedagógicos manifestos que, por conveniência, podem ser reagrupados em torno de um mesmo problema, o da experiência: se aprender é uma experiência que envolve todo o ser, e não a troca entre um sábio e um ignorante, o ensino ajusta-se às condições da aprendizagem, desde que ele próprio seja uma experiência; esse requisito será satisfeito caso se coloque a atenção nos problemas e na diferença dos problemas.

Educação e ensino de... e outros muitos lugares, notoriamente aporéticos da educação, mereceriam ser reconsiderados sob o ângulo da literalidade assim compreendida: especialmente a relação teoria-prática, aprendizagem-ensino e o difícil estatuto da pesquisa e os saberes específicos, ou da “ciência pura” com a “ciência aplicada”. Tomando como denominador comum a aprendizagem, acreditamos que a metodologia, a epistemologia, como as praticamos na universidade, ficam atravancadas pela divisão entre o próprio e o figurado, que reduplica, de alguma maneira, a repartição administrativa dos domínios ou das disciplinas – e que aí encontra, para dizer a verdade, seu reforço mais garantido. Trata-se do velho “conflito das faculdades” de que falava Kant. Por outro lado, no entanto, todos os grandes sábios afirmam o quanto a invenção, isto é, a vitalidade da cada disciplina, se nutre do sonho ou, dito de outra forma, do livre tráfico das significações fora de seus domínios iniciais de aplicação. Entretanto uma educação do pensamento, uma *ars inveniendi* para os dias de hoje, passa pela exploração de uma problemática em que o livre trabalho de figuração não se separa da literalidade, ou seja, em que o próprio e o figurado, o conteúdo e a forma, a teoria e a prática não se separem e indiquem as possibilidades de trânsito transdisciplinar entre as disciplinas.

Desse modo, apostamos que educação e ensino de... se tornam completamente confluentes por meio da visão de aprendizagem colaborativa como espaço de criação de mundos, rompendo com a perspectiva de duplicidade signo-real, inovando a sensibilidade em relação ao tempo e tratando as potências virtuais aí contidas como emblema do desejo de trânsito de informações ressignificadas conforme a demanda do momento, emblema da modelagem própria de nosso presente e de suas formas de conhecer.

A educação colaborativa tem a horizontalidade como prerrogativa viabilizando exercícios de cidadania na medida em que a produção do sujeito possa interferir na configuração coletiva do conhecimento no intermezzo da relação transubjetiva dos processos em ambientes e campos distintos, porém confluentes.

Portanto, o ambiente de colaboração, ao possibilitar oportunidades em relação ao conhecimento, produz também subjetividade. A educação para a participação, para a valorização e comprometimento com a instância coletiva vem a corporificar o conhecimento como rede que pode ser experienciada no afeto e afetação por um espaço público e, nesse processo, as cercas que isolam os saberes e fazeres devem ser rompidas, possibilitando encontros que fertilizem a constituição do comum como multiplicidades heterogêneas e plurais. Assim, portanto, devem se constituir tanto a formação para a pesquisa básica como para a profissionalidade, pois serão mais ricas e potentes quanto maior for o encontro entre elas.

Portanto, na perspectiva de não bifurcação de caminhos, entendemos que a pesquisa e a profissionalização não podem ser concebidas de modo dicotômico, assim como, a aprendizagem nos diversos domínios dos saberes e fazeres, deve estabelecer a dimensão dialógica e heterológica da educação.

Deve-se procurar sempre a presença dos saberes e fazeres articulados entre si, buscando capturar os traços de singularidade e compor, com eles, mapas e rotas não evidentes de tal presença, entre aquilo que é visível e enunciado e o que não aparece e ainda não está dito. Considera-se que, no âmbito escolar, desenvolve-se um tipo de educação compreendida como dispositivo de poder: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p.44). Qualquer saber “[...] é um amálgama de visível e enunciável, [pois, se] [...] saber consiste em entrelaçar o visível e o enunciável, o poder é sua causa pressuposta; mas, inversamente, o poder

implica o saber enquanto bifurcação, diferenciação sem a qual não passaria ao ato” (DELEUZE, 2005, p.58-59).

Entre todas as instituições, a escola tem papel destacado e orquestrador das demais, e a ela “[...] podemos creditar a maior parte do sucesso do projeto moderno de instaurar a própria sociedade disciplinar” (VEIGA-NETO, 2008, p. 31). Além de corresponder à passagem entre a família e as demais esferas, a escola foi instituída como uma das principais máquinas preparadoras não só de corpos dóceis, mas, principalmente, da difusora dos discursos dominadores e dominantes, indispensáveis para a reprodução do *status quo*.

Para Lopes e Macedo (2002, p.146), a educação formal e as propostas curriculares oficiais estão “[...] inseridas em uma dada reforma [que] visa organizar um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, capaz, portanto, de institucionalizar determinadas relações de poder, bem como construir processos de controle ou de regulação social”. Os agentes governamentais menos elaboram e propõem e mais executam alterações significativas nas políticas das instituições (ainda) disciplinares, de forma conjugada e simultânea; porém às de educação formal cabe canalizar e distribuir resultados dessas modificações, ditas necessárias, para outros âmbitos, segundo exigências estabelecidas por organismos internacionais.

Quando Foucault estuda o poder disciplinar, seu mérito não é o de evidenciar que as relações de poder expressas por modos disciplinares são uma constância na história da humanidade, mas cartografar que, num determinado momento histórico, diversos acontecimentos e rearranjos permitiram, como um conjunto de fundamentos, princípios e técnicas, que os mecanismos disciplinares emergissem como uma técnica de gestão dos homens. Independente a qual tipo de sociedade se faça referência, a dimensão da dominação (seu papel e formas de exercício) é de extrema relevância, quando nos referimos ao lugar da escola (no caso, a pós-graduação *stricto sensu*), pois ela está diretamente imbricada no espectro muito mais amplo, para além do que pode se suceder intramuros daquela instituição.

Como Foucault (2004) e Deleuze e Guattari (1997), ao falarem sobre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, destacamos que por dominação entendemos não somente o fato de uma dominação global de um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que podem se exercer na sociedade, incluindo, entre estas, que as fragmentações de saberes são formas de

exercício de poder. Isso, tomado com mais seriedade, porque estamos tratando de arcabouço jurídico-político que outorga ao ensino de... um lugar apartado da educação, via a lei como “[...] uma gestão dos ilegalismos, uns que ela permite, torna possíveis ou cria como privilégios da classe dominante” (DELEUZE, 2005, p. 46-47). Então, como afirmou Foucault (1981), sobre a amizade como modo de vida: “[...] é preciso cavar para mostrar como as coisas foram historicamente contingentes, por tal ou qual razão inteligíveis, mas não necessárias; [ou seja, é] preciso fazer aparecer o inteligível sobre o fundo da vacuidade e negar uma necessidade”, especialmente do ensino dos saberes filosóficos, científicos e artísticos no nível de pós-graduação da educação, mesmo que sua importância seja justificada por finalidades, como desenvolver pensamento autônomo, formar cidadãos, profissionais para o mercado etc.

Mesmo numa leitura apressada do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) e da Portaria Normativa nº. 7, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2009),<sup>3</sup> percebem-se os arranjos que estão sendo articulados para incrementar o ensino não integrado, o qual, para os gestores responsáveis das políticas públicas nacionais, é a alternativa para a “crise aguda” desse nível de ensino. É possível romper com a separação entre o ensino científico e a educação profissional técnica de nível pós-graduado? É possível estabelecer uma relação transversal entre a “ciência aplicada” (mestrados profissionais) e a “ciência pura” (mestrados acadêmicos)? Ambos podem existir articulados?

Considerando que ambos são integrados em suas funções pela aprendizagem inventiva, parece-nos que sim.

Ao ser perspectivada na legislação das políticas oficiais a intencionalidade de assegurar aos pós-graduandos tanto a formação acadêmica do professor-pesquisador como a educação profissional, está reaberto o debate sobre a “politecnicidade”, no horizonte da superação da oposição entre o acadêmico e o profissionalizante, que sempre deveriam estar agregados.

---

<sup>3</sup> A Portaria nº. 7, de 22 de junho de 2009, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), dispõe sobre o mestrado profissional em seu art. 3º. Define o mestrado profissional como modalidade de formação pós-graduada *stricto sensu* que possibilita: “I - a capacitação de pessoal para a prática profissional avançada e transformadora de procedimentos e processos aplicados, por meio da incorporação do método científico, habilitando o profissional para atuar em atividades técnico-científicas e de inovação; II - a formação de profissionais qualificados pela apropriação e aplicação do conhecimento embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos; III - a incorporação e atualização permanentes dos avanços da ciência e das tecnologias, bem como a capacitação para aplicar os mesmos, tendo como foco a gestão, a produção técnico-científica na pesquisa aplicada e a proposição de inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos”.

Seria possível a integração entre esses “dois mundos”? Considerando a “vinculação orgânica” entre cidadania e mundo do trabalho como os fins atribuídos a esse nível de escolarização formal, o que efetivamente é incentivado como perfil dos egressos da pós-graduação no Brasil? O que resultaria da equiparação entre politécnia e pesquisa aplicada e pesquisa “básica” desenvolvida pelo mestrado acadêmico? Formulações dessa ordem intrigam, principalmente, ao considerarmos a vigência do trabalho imaterial, o qual “[...] produz acima de tudo uma relação social [...] e somente na presença desta produção a sua atividade tem um valor econômico” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p. 46). Deve-se, igualmente, levar em conta que, na sociedade de controle, conforme Hardt e Negri (2006, p. 340), o “[...] mando é exercido diretamente sobre os movimentos de subjetividades produtivas e cooperantes”.

Espinosa (2004), embora tenha vivido no século XVII, defendeu ardentemente a liberdade de ensino e deixou manifesto que seu pleno desenvolvimento apenas se efetivaria em um império democrático, onde fosse dada – a cada um – a liberdade de pensar e dizer o que pensa.

Seria essa a forma de educação pública que passou a ser reivindicada no século XX, e que foi chamada de educação pública democrática? Tendo em vista que esta teria como objetivo a formação do *homem completo*, a resposta parece ser negativa: o ensino livre, que compõe a estrutura da república livre descrita por Espinosa, tem em vista justamente a formação do *homem livre*. Esse “homem completo” a que se referiu Luzuriaga (1959) e/ou o “homem integral” da escola unitária gramsciana (GRAMSCI, 1985) não existe na filosofia espinosana, na medida em que, nessa doutrina, o homem define-se como *parte da natureza*, e essa condição não parecerá jamais conciliável com a expressão “homem completo”.

Entretanto, mesmo não visando à formação do “homem completo”, o “homem livre” da sociedade em rede deveria ser livre para o trânsito entre estas duas completamente conciliáveis dimensões: a da formação especializada e profissional numa área específica de saber e da produção científica?

Se atentarmos para o modo de operacionalização da integração, menos ainda se entendem as diferenças. A proposta para integrar é razoavelmente simples e constitui-se na combinação virtuosa do ensino e da pesquisa de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica. Seria essa proposta incompatível com a formação do pesquisador ou momentos distintos de aprendizagem?

Afora a cidadania, todo o arcabouço legal brasileiro acerca da educação básica e superior aponta para que essa formação prepare para o mundo do trabalho, aliás, de forma muito simplista. Da leitura dos documentos oficiais o que sobressai é que a diferença de uma nova educação, em relação a de “tipo técnico-científica”, é ofertar aos futuros trabalhadores também ferramentas e instrumentalidades dirigidas ao mundo do trabalho, para possibilitar o conhecimento dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Possível, entretanto, no contexto de uma sociedade do conhecimento em rede pensar a separação entre saberes e fazeres? Quais poderes induzem à separação entre educação e profissionalização em nível de estudos pós-graduados, se a vida de trabalho é regulada e ordenada por uma espécie de imersão em um fluxo contínuo que implica efetivamente a vida, envolve formas de vida que são consequentes umas às outras?

Depreende-se daí que as diferentes esferas de formação e de produção de saberes e fazeres na pós-graduação devem ser concebidas como conectadas, como um conjunto – mais do que uma soma de singularidades cooperantes – que se apresenta como uma rede, um conjunto que define as singularidades em suas relações umas com as outras.

Nesse debate, é fundamental a noção de Inteligência Coletiva como ideia de "potência de ação coletiva" dos grupos, tomando-se como hipótese principal que essa "potência" depende fundamentalmente da capacidade de indivíduos e grupos interagirem, pondo-se em relação para, dessa forma, produzirem, trocarem e utilizarem conhecimentos (TEIXEIRA, 2005). Incrementar a Inteligência Coletiva significa, assim, melhorar os processos de aprendizagem e criação nas coletividades locais, bem como no interior de redes cooperativas de todo tipo, organizadas a partir da formação de aparatos cooperativos de produção e de comunidade – comunidades cooperativas (HARDT; NEGRI, 2006).

Ao problematizar nessa perspectiva, registra-se que se constitui em decisão política enlaçar pós-graduação e Estado com um sentido utilitário, de acordo com a tônica dos tempos de reformas neoliberais. Há mais do que uma questão filosófica de fundo: tem-se uma intencionalidade prática de constituir uma separação entre formação profissional e formação acadêmica que consideramos desnecessária, pois ambas se encontram no vínculo essencial entre aprendizagem e experiência. Inevitavelmente, mesmo reconhecendo sua importância, os saberes “acadêmicos” e os saberes “profissionais” serão integrados pela constituição do comum e do coletivo, pois um está no outro.

É necessário, portanto, estar atento ao fato de que as “[...] instituições educativas não são lugares neutros”(CERLETTI, 2009, p.72), por depositarem energias nas relações de saber e poder, interna e socialmente. Todavia, isso não é um obstáculo tanto para o ensino como para a pesquisa sobre o ensino de... (inclusive como problema filosófico), porque, conforme o autor “[...] todo saber está sempre exposto a ser interpelado e nisso joga sua condição de possibilidade” (p. 73).

Mesmo cientes de que os problemas do ensino de... estão circunscritos por imagens ortodoxas do pensamento, as quais definem o espaço em que aqueles que se dedicam a pensar o ensino de... devem se enquadrar, não cabe ocupar posição dicotômica, contrária ou defensora da polêmica presença dos mestrados profissionais, mas conceber as diferentes dimensões da educação e do ensino de... como completamente confluentes e integradas. Como afirma Kohan (2002, p. 9), devemos “[...] mudar a relação com uma verdade apenas afirmativa ou negativa, apologética ou condenatória” e, assim, como muitos pesquisadores no Brasil e na América Latina, esforçar-nos a pensar diversas formas de conceber o ensino de... em sua associação intrínseca com a educação e uma pluralidade de sentidos para ensinar e, principalmente, aprender.

Com efeito, se qualquer aprendizagem é constituída por relações, necessitamos compor educação e ensino de... tornando-nos capazes de amarrar essas relações.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Redes educativas “dentrofora” das escolas, exemplificadas pela formação dos professores. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender/”aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 61-73.

BRASIL. Constituição (1988), **Constituição [da] República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03)>. Acesso em: 16 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – **Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional**. Disponível: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03)>. Acesso em: 04 out. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação 2007:** razões, princípios e programas. Disponível em: <[www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)>. Acesso em: 17 ago. 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **Portaria nº. 7, de 22 de junho de 2009.** Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas que atravessam o currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 189-205.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Lisboa: Edições 70, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed 34, 1997. v. 3.

ESPINOSA, Bento de. **Tratado da reforma da inteligência.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Da amizade como modo de vida.** 1981. Disponível em: <[www.filoesco.unb/foucault](http://www.filoesco.unb/foucault)>. Acesso em: 20 jun. 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1985.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

KIRST, Patrícia Gomes; BIAZUS, Maria Cristina. Educação colaborativa: fluxos e redes. **Informática na Educação:** teoria & prática, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 49-56, dez. 2006.

KOHAN, Walter. “Apresentação”. In: KOHAN, Walter. **Ensino de filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.7-10.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio. **Trabalho imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

SERRES, Michel. **Atlas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

TEIXEIRA, Ricardo. **As redes de trabalho afetivo e a contribuição da saúde para a emergência de uma outra concepção de público**. 2005. Disponível em <[www.corpossem.org/rizoma/redeafetiva](http://www.corpossem.org/rizoma/redeafetiva)>. Acesso em: 20 out. 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.13-38.

ZOURABICHVILI, François. Deleuze e a questão da lateralidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1309-1321, set./dez. 2005.