UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
INSTITUTO NUTES DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE
LABORATÓRIO DE ESTUDO DAS CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E SAÚDE

BRENO LIMA RODRIGUEZ

FORMAÇÃO DOCENTE, VIVÊNCIAS COTIDIANAS NO TRABALHO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - *CAMPUS* VITÓRIA

RIO DE JANEIRO
2022

BRENO LIMA RODRIGUEZ

FORMAÇÃO DOCENTE, VIVÊNCIAS COTIDIANAS NO TRABALHO E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO ENTRE PROFESSORES DO INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - *CAMPUS* VITÓRIA

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação em Ciências e Saúde no Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências e Saúde do Instituto NUTES, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Orientador: Dr. Gustavo de Oliveira Figueiredo

RIO DE JANEIRO

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Rodriguez, Breno Lima
R696f Formação Docente, Vivências Cotidianas no Trabalho e Processos de Subjetivação entre Professores do Ifes Campus Vitória / Breno Lima Rodriguez. -- Rio de Janeiro, 2022.
375 f.

Orientador: Gustavo de Oliveira Figueiredo.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde, 2022.

1. Educação Pública. 2. Ensino Médio. 3. Formação Docente. 4. Processos de Subjetivação. 5. Michel Foucault. I. Figueiredo, Gustavo de Oliveira, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

BRENO LIMA RODRIGUEZ

Formação docente, vivências cotidianas no trabalho e processos de subjetivação entre professores do Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Vitória

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação em Ciências e Saúde no Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências e Saúde do Instituto NUTES, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Gustavo de Oliveira Figueiredo
Programa de Pós-graduação em Educação de Ciências e Saúde – Instituto NUTES/Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (orientador)

_____

Profª. Drª. Márcia Serra Ferreira
Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Titular Externo)

_____

Prof. Dr. André Bocchetti
Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Titular Externo)

_____

Profª. Drª. Andréa Costa da Silva
Programa de Pós-graduação em Educação de Ciências e Saúde – Instituto NUTES/Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Titular Interno)

_____

Profª. Drª. Sônia Cristina Soares Dias Vermelho
Programa de Pós-graduação em Educação de Ciências e Saúde – Instituto NUTES/Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (Titular Interno)

_____

Profª. Drª. Wânia Ribeiro Fernandes (Suplente Externo)
Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Educação/Universidade Federal do Amazonas – UFAM

_____

Prof. Dr. Bruno Andrade Pinto Monteiro (Suplente Interno)
Programa de Pós-graduação em Educação de Ciências e Saúde – Instituto NUTES/Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

AGRADECIMENTOS

A minha esposa querida, Fernanda Ribeiro Pinto Rodriguez, a primeira leitora de tudo que escrevi, por cima do meu ombro, pelas horas de conversas a respeito do trabalho e das implicações deles, pelas trocas e pela ajuda para que eu escolhesse meu caminho, pelo amor incondicional em cada ato, por mais simples que fosse.

A meu pequeno Padawan, Luke, que me abraçou nos momentos em que eu chorava e berrava e com seus olhinhos fechados e me apertava e dizia “você vai conseguir, Papai”.

A minha Mãe, Ana Rachel, que me mostrou que problemas existem para serem suplantados, que sempre ouvia minhas divagações filosóficas buscando manter meus pés no chão e minhas cabeça nas nuvens, pelas suas orações e sua preocupação constante.

Ao meu irmão, Leonardo, cuja fé e devoção serve de constante inspiração e o carinho da é palpável, e que me deu uma irmã nova, minha cunhada Tati e meus sobrinhos lindos, Samuel e Eliza, que uniram as famílias cria uma felicidade enorme.

A minha sogra, Onilda, que me sempre me acolheu como um filho em todos esses anos e sempre estava orando por nós.

Aos meus cunhados-irmãos: Fabrícia, Fabio e Alessandro, Gary, Vivi, Kátia/Mandy. Que entre as refeições cheias de risadas tornaram a vida mais gostosa de viver sem entender como isso é importante.

A minha amiga-irmã, Heloiza Machado Tozzi, pelo amor pela nossa família e a bondade de ler e corrigir todo o trabalho com o maior carinho do mundo e orar fervorosamente por nós três.

A minha psicóloga Joana Simões Cardoso, a pior motivadora do mundo, mas a profissional excelente que me permitiu ligar minha mente ao meu trabalho e a frustração de estar numa sociedade em que os valores mais abjetos saíram do esgoto depois do Golpe de 2016.

Ao meu orientador, Gustavo de Oliveira Figueiredo, que abraçou minha insanidade, indecisão teórica, respeitando incentivando os processos de criação para chegar a uma versão final de nosso trabalho.

A professora Marcia Bastos Sá outra pessoa querida que entrou na minha vida e me socorreu e me pegou pela mão até que eu conseguisse andar sozinho, pelo carinho e determinação que criaram uma amizade e admiração profundas.

A professora Andréa Costa da Silva, que construiu o trabalho em conjunto conosco, desde a segunda leitura do projeto, passando pela banca de qualificação e o grupo de pesquisa, sempre com um carinho e atenção de mãe e orientadora.

A professora Márcia Serra Ferreira pelas trocas realizadas durante a banca de qualificação, que nos abriram opções para outros caminhos.

Aos professores do Instituto NUTES, cuja excelência e dedicação mostraram caminhos que não havia pensado e que ajudaram a trilhar meu caminho.

Aos meus companheiros de pesquisa, que abriram suas vidas e seus modos de estar no mundo para que pudéssemos pensar outros caminhos.

Aos grupos de pesquisa do nosso laboratório, que entre lágrimas e risadas tornaram a caminhada muito mais leve e suportável.

Aos meus colegas da Coordenadoria de Química e Biologia, que assumiram a minha carga horária para que eu pudesse embarcar nesta jornada.

A CAPES pelo financiamento desta pesquisa, no âmbito do programa de Doutorado Interinstitucional UFRJ/Ifes.

Por último e, não menos importante, a Deus, o Deus de Spinoza, que me deu a honra de compartilhar meu caminho com essas pessoas maravilhosas.

Ao meu melhor amigo Luke Ribeiro Rodriguez, pelas ausências suportadas por nós e pelos abraços carinhosos em todos os momentos, pelas frases de amor e de incentivo e pelos incontáveis “eu te amo, papai”. E a Fernanda Ribeiro Pinto Rodriguez, que ultrapassou todas as barreiras para que estivéssemos juntos, como uma galera de “três doiz”, sempre com um sorriso, um abraço e um beijo e pelas incontáveis lágrimas enxugadas.

Se o inferno atravessa o mundo da Educação, ele pode aterrorizar o seu pensamento(...). Poderá ser criticado por ter pouco a ver com o racional, o sistemático, o acadêmico, com a teorização científica, grave, séria da Educação(...).

Festa da qual participam o incomum, a magia da transformação, a soltura dos velhos conceitos, a abertura para o pensamento operante, o dobramento da linguagem sobre si mesma. Intensidades que não param de cruzar-se, os infernais não se contentam em não dobrarem seus joelhos diante de Deus, no Ministério, da Teoria, da Verdade, do *Logos*, do Transcendente. Não satisfeitos em se negarem a transmitir o ressentimento, a culpa, a crença no além-mundo, a renúncia a vida, os infernais desorientam o Professor-Camelo, que transporta o peso dos valores estabelecidos e lega os fardos da Moral e da Cultura. Intempestivos, fundem, num todo turbulento, o elevado e o nauseabundo, aceleram a simultaneidade do sentido e do não-senso, desnorteando a Professora-Metafísica, que conserva e dissemina as verdades instituídas no seu tempo.

Sandra Mara Corazza

Para uma Filosofia do Inferno na Educação

RESUMO

RODRIGUEZ, Breno Lima. **Formação Docente, Vivências Cotidianas no Trabalho e Processos de Subjetivação entre Professores do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2022. Tese (Doutorado de Educação em Ciências e Saúde) – Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências e Saúde, Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde [orientador: Dr. Gustavo de Oliveira Figueiredo].

A Tese aborda os processos de formação, trabalho e subjetivação entre professores do Ensino Médio em uma escola pública federal - Instituto Federal do Espírito Santo. Com o objetivo de investigar e refletir como tais processos marcam e dirigem a constituição de docentes na educação profissional. Uma mostra de dez professores que atuam no campus Vitória compõe-se como parceiros colaboradores na pesquisa, atores e atrizes que escutamos em longas conversações mediadas por entrevistas semiestruturadas. As formas pelas quais eles construíram e constroem suas práticas docentes revelam a docência como um território existencial e relacional. A partir de um referencial pós-estruturalista que compreende a escola não como um lugar formatado por uma identidade fixa, mas portadora de incontáveis fluxos que se atravessam e possibilitam a constituição de encontros que emanam potência, vida e resistência aos processos de governamentalidade neoliberal e suas tentativas de dominação dos sujeitos. Na mesma perspectiva, a ideia de uma identidade docente, única é homogênea, é desconstruída, possibilitando compreender esses sujeitos como portadores de experiências formativas pessoais, além de suas vivências do trabalho cotidiano na escola, fortalecendo a noção da escola como um lugar múltiplo. A partir da relação estabelecida com os dez professores colaboradores, os resultados revelam as tramas que entrelaçam a trajetória da formação docente de cada um como sujeito às práticas cotidianas no trabalho. interpretamos possíveis estratégias de resistência aos avanços neoliberais que atravessam as políticas de educação. A constituição da subjetividade do professor é tecida nas relações que tecem em suas vivências. A partir de uma análise dos relatos e discursos de si, com inspiração foucaultiana, foi possível entrever as aproximações e afastamentos entre os discursos desses professores e as potências na/da/para novas possibilidades na escola.

Palavras-chave: Educação Pública. Ensino Médio. Formação Docente. Processos de Subjetivação. Michael Foucault.

ABSTRACT

RODRIGUEZ, Breno Lima. Teacher Education, Daily Experiences at Work and Processes of Subjectivation among Professors at the Federal Institute of Espírito Santo - Campus Vitória. Rio de Janeiro: Federal University of Rio de Janeiro, 2022. Thesis (Doctorate of Science and Health Education) – Graduate Program in Science and Health Education, NUTES Institute of Science and Health Education [supervisor: Dr. Gustavo de Oliveira Figueiredo]

The thesis addresses the processes of formation, work and subjectivation among high school teachers in a federal public school - Instituto Federal do Espírito Santo. With the objective of investigating and reflecting on how such processes mark and direct the constitution of teachers in professional education. A sample of ten professors who work on the Vitória campus are collaborating partners in the research, actors and actresses that we listened to in long conversations mediated by semi-structured interviews. The ways in which they built and build their teaching practices reveal teaching as an existential and relational territory. From a post-structuralist framework that understands the school not as a place shaped by a fixed identity, but as a bearer of countless flows that cross each other and enable the constitution of encounters that emanate power, life and resistance to neoliberal governmentality processes and their attempts to dominate the subjects. In the same perspective, the idea of a teaching identity, unique and homogeneous, is deconstructed, making it possible to understand these subjects as bearers of personal formative experiences, in addition to their daily work experiences at school, strengthening the notion of the school as a multiple place. Based on the relationship established with the ten collaborating professors, the results reveal the plots that intertwine the trajectory of each one's teacher training as a subject of daily practices at work. we interpret possible strategies of resistance to neoliberal advances that cross education policies. The constitution of the teacher's subjectivity is woven in the relationships they weave in their experiences. From an analysis of the reports and speeches of the self, with Foucauldian inspiration, it was possible to glimpse the approximations and departures between the discourses of these teachers and the potencies in/of/for new possibilities in school.

Keywords: Public education. High school. Teacher Training. Subjectivation Processes. Michel Foucault

RESUMEN

RODRIGUEZ, Breno Lima. Formación Docente, Experiencias Cotidianas en el Trabajo y Procesos de Subjetivación entre Profesores del Instituto Federal de Espírito Santo - Campus Vitória. Río de Janeiro: Universidad Federal de Río de Janeiro, 2022. Tesis (Doctorado en Ciencias y Educación en Salud) – Programa de Posgrado en Ciencias y Educación en Salud, NUTES Instituto de Ciencias y Educación en Salud [director: Dr. Gustavo de Oliveira Figueiredo]

La tesis aborda los procesos de formación, trabajo y subjetivación entre profesores de enseñanza media en una escuela pública federal - Instituto Federal do Espírito Santo. Con el objetivo de indagar y reflexionar sobre cómo tales procesos marcan y orientan la constitución de los docentes en la formación profesional. Una muestra de diez profesores que actúan en el campus de Vitória son socios colaboradores de la investigación, actores y actrices que escuchamos en largas conversaciones mediadas por entrevistas semiestructuradas. Las formas en que construyeron y construyen sus prácticas docentes revelan la enseñanza como un territorio existencial y relacional. Desde un marco postestructuralista que entiende la escuela no como un lugar moldeado por una identidad fija, sino como portadora de innumerables flujos que se entrecruzan y posibilitan la constitución de encuentros que emanan poder, vida y resistencia a los procesos de gubernamentalidad neoliberal y sus intentos de dominar a los sujetos. En la misma perspectiva, se deconstruye la idea de una identidad docente, única y homogénea, posibilitando comprender a estos sujetos como portadores de experiencias formativas personales, además de sus experiencias cotidianas de trabajo en la escuela, fortaleciendo la noción de La escuela como lugar múltiple. A partir de la relación establecida con los diez profesores colaboradores, los resultados revelan las tramas que entrelazan la trayectoria de la formación docente de cada uno como sujeto de las prácticas cotidianas en el trabajo. interpretamos posibles estrategias de resistencia a los avances neoliberales que atraviesan las políticas educativas. La constitución de la subjetividad del docente se teje en las relaciones que teje en sus experiencias. A partir de un análisis de los relatos y discursos del yo, con inspiración foucaultiana, fue posible vislumbrar los acercamientos y alejamientos entre los discursos de estos docentes y las potencias en/de/para nuevas posibilidades en la escuela.

Palabras clave: Educación publica. Escuela secundaria. Formación de Profesores. Procesos de Subjetivación. Michael Foucault.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos selecionados para compor o corpus de análise, classificados segundo eixos temáticos 29

Quadro 2 – Apresentação dos companheiros, professores sujeitos na pesquisa ...232

Quadro 3 - Cursos Ofertados pelo *Campus* Vitória.....296

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
Cefet – ES	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
EMJAT	Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores
PROEJA	Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos
DINTER	Doutorado Interinstitucional
NUTES	Núcleo de Tecnologia Educacional para Saúde
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
SESI	Serviço Social da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
CNE	Conselho Nacional de Educação
EBTT	Educação Básica Técnica e Tecnológica
CVRD	Companhia Vale do Rio Doce
UT	Universidade Tecnológica
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
LDB	Lei Diretrizes e Bases da Educação
CST	Companhia Siderúrgica Tubarão
Cefor	Centro de Referência em Formação e Educação a Distância
Embrapii	Empresa Brasileira de Inovação Industrial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14

2 A ESCOLA, OS PROFESSORES E OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO ..16

2.1 ENTRE FABULAÇÕES E O “REAL”: DESCOBERTAS E ESCOLHAS ÉTICO-ESTÉTICAS COMO PROFESSOR DE ESCOLAS PÚBLICAS..... 16

2.2 OBJETIVOS 24

3 REFERENCIAL TEÓRICO..... 25

3.1 REVISÃO DE LITERATURA 25

3.1.1 As lentes de nossas lunetas... 28

3.1. 2 O que nos dizem os artigos, ou o que nos deixam a ver..... 32

3.1.2.1 Falar sobre si e Subjetividade e Formação... Os Fios De Ariádne 32

3.1.2.2 Movimentos e outros momentos 48

3.1.3 Baixando o escaler..... 72

3.2 UMA HISTÓRIA DE FOUCUALT 73

3.2.1 Breve incursão no pensamento de Michel Foucault..... 77

3.2.1.1 Grelha nº 1 – Arqueologia e Linguagem..... 78

3.2.1.2 Grelha nº 2 – Genealogia e Poder..... 80

3.2.1.3 Grelha nº 3 – Arquegenealogia e Ética 88

3.3 CONCEITOS E VOCABULÁRIOS DE NOSSO AUTOR 93

3.3.1 Ensino médio no Brasil: um olhar sobre as políticas públicas no presente 93

3.3.2 Governamentalidade neoliberal..... 103

3.3.3 Subjetividade e processos de subjetivação 115

3.4 TÉCNICAS DE SI, PRÁTICAS DE SI, CUIDADO DE SI 123

3.4.1 Subjetividade e poder 127

3.4.2 Subjetividade e ética..... 136

4 REFERENCIAL EPISTEMOLÓGICO ..... **Erro! Indicador não definido.**

4.1 DELEUZE & GUATTARI: IDENTIDADE, ENCONTROS E RIZOMA..... 158

4.2 FOUCAULT E A CRÍTICA 169

5 MÉTODO..... 183

5.1 A HISTÓRIA DO QUE SERIA O IFES: CONSTRUINDO OS CONTORNOS DA INSTITUIÇÃO NA QUAL NOS INSERIMOS 185

5.2 O PESQUISADOR E A REDE DE CONVIVÊNCIA ENTRE DOCENTES ...198

5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA..... 199

5.3.1 Perfil dos participantes 199
5.4 ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA 200
5.4.1 Elaboração do roteiro de entrevista 201
5.4.2 Contato inicial com os participantes 202
5.4.3 Realização das entrevistas 203
5.4.4 Registro dos dados 204
5.5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS 204
5.5.1 Conversações e cotidianos 204
5.5.2 Entrevista 207
6 ABORDAGEM ANALÍTICA 209
7 RESULTADOS DA FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA 220
7.1 ODE AO ERRO 220
7.2 O QUE SE PASSOU CONOSCO 223
8 CONVERSANDO COM NOSSOS COMPANHEIROS 228
8.1 APRESENTANDO NOSSOS COMPANHEIROS 229
9 CONVERSANDO COM NOSSAS CONVERSAS 242
9.1 A IMPORTÂNCIA DAS VIVÊNCIAS PESSOAIS ENQUANTO ESTUDANTE 247
9.2 TRAJETÓRIAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE 259
9.3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL E PROCESSO DE TRABALHO DOS PROFESSORES 286
9.4 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E PRÁTICAS DE LIBERDADE 302
9.5. CONVERSANDO COM AS CONVERSAS E NOSSAS VIVÊNCIAS NOS CORREDORES DO IFES 323
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS 34444
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 35050
ANEXOS 3657
ANEXO I – TCLE 3666
ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA 3700
ANEXO III – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA 3722
ANEXO IV – CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO (IFES - Vitória) 3733

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar um processo de escrita, sempre incerto e claudicante, a fala de Foucault (2003) sobre o incômodo de começar um discurso nos atravessa, não porque não temos o que falar, mas sim porque o que fala é composto não pela nossa genialidade ou originalidade e, sim, pelas construções de mundo que se deram antes de nós, pelas nossas costas, sob nossos pés, em processos muitas vezes silenciados pela velocidade que se impõe aos fazeres cotidianos.

Mas Deleuze e Guattari (1995) nos ensinam que, quando algo não está bem ou quando há o que se falar sobre alguma coisa que ainda não foi dito, é preciso escrever, inspirando-nos nesse desafio que se coloca a nossa frente.

Lançamo-nos nessa experiência de escrita partindo do que nos é familiar, do microcosmo de nosso lugar de atuação, optando por investigar a dinâmica das relações que formam e reformam os docentes do Ensino Médio integrado ao Técnico, do Instituto do Espírito Santo (IFES) do *Campus* Vitória.

Com a certeza da dificuldade de olhar para o que nos é familiar, trazemos os professores como protagonistas de nosso trabalho, suas falas, suas experiências formativas, na tentativa de deixar em suspenso quaisquer *a priori* em relação aos próprios sujeitos e aos pressupostos teóricos acerca de modos de vida legítimos ou não.

Inspiração nos veio ao nos apoiarmos nos saberes da experiência, das práticas que se dão nos cotidianos das salas de aulas, que não se apresentam descoladas do mundo e, sim, como uma extensão deste, uma possibilidade para que, em conjunto, professores e estudantes, possamos realizar uma crítica e uma transformação do mundo.

Colocadas nossas inspirações e o caminho que desenhamos, mesmo que a lápis, organizamos nossa trajetória da seguinte maneira:

Na primeira parte do trabalho, apresentamo-nos ao leitor, colocando os diversos movimentos pelos quais passamos em nossa trajetória docente e como nos encontramos com nosso objeto de pesquisa.

Na segunda parte, debruçamo-nos na revisão de literatura sobre o tema, situando nossa pesquisa no campo da educação e os referenciais teóricos que guiam nosso olhar.

Na terceira parte, apresentamos o referencial epistemológico, ou os filtros pelos quais entendemos o conhecimento.

Na quarta parte, dedicamo-nos em traçar o percurso metodológico de produção dos dados e a descrição do nosso objeto de pesquisa.

A quinta parte será o que se passou conosco durante as fases iniciais da pesquisa.

Na sexta parte mergulharemos na apresentação de nossos companheiros de pesquisa e nos dados produzidos junto a eles.

E a sétima parte seriam nossos apontamentos a respeito do processo e o encaminhamento para novas perguntas.

Defendemos a tese de que, a despeito de todo processo institucional de formação docente, os sujeitos que elegem o exercício da docência como o cerne de sua existência ética-política vivem e buscam suplantar as contingências e configurações do seu próprio tempo e realidade, estabelecendo para si experiências individuais e coletivas que visam a seu aperfeiçoamento pessoal e interpessoal, além de constituírem para si, em última instância, um projeto de estética de existência que envolve o exercício de práticas de liberdade e de amizade que potencializam o próprio trabalho docente.

Nossas primeiras questões de pesquisa são: i) Como se dão os processos que perpassam principalmente a história de vida e a formação acadêmica dos professores no que diz respeito à constituição de sua subjetividade? ii) É possível que os processos de formação do professor levem-no a um ponto limite que o faça (re)pensar suas práticas e que esteja imbricado um projeto ético-estético em sua atuação profissional? iii) Como os docentes se relacionam com sua subjetivação e com as práticas dirigidas a si mesmo?

2. A ESCOLA, OS PROFESSORES E OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO

2.1 ENTRE FABULAÇÕES E O “REAL”: DESCOBERTAS E ESCOLHAS ÉTICO-ESTÉTICAS COMO PROFESSOR DE ESCOLAS PÚBLICAS

Minha trajetória profissional se iniciou quando comecei meus estudos de bacharelado em Química, na Universidade Federal de Viçosa-MG. Adentrei o curso procurando ser cientista e, no primeiro domingo sozinho, morando longe de casa pela primeira vez, fiz dezoito anos e acreditava que já sabia o que eu queria para minha vida.

Começo este relato com memórias parcialmente nubladas, pois, nas idas aos percursos que caminhei e nas vindas deles, entre disciplinas, laboratórios, festas e amores, percebi que seria um péssimo cientista. Gostava de Química; sempre gostei. A ideia de ficar preso num laboratório todos os dias não me apetecia. Gostava de estar com as pessoas, de estudar junto, dos silêncios para reflexão, entre garrafas de refrigerante, cigarros e banhos para nos mantermos acordados tentando entender aquela fórmula e o riso de alegria quando as letras e números faziam sentido.

Alguns professores diziam que eu “levava jeito” ser professor. Eu adorava as discussões levantadas nas disciplinas pedagógicas que, para a maioria, eram apenas uma maneira de melhorar o coeficiente de rendimento acadêmico. Reconheço, entretanto, minha condição privilegiada, pois eu recebia mesada, não precisava morar no alojamento, nem comer no restaurante universitário. Também não precisava me manter com uma bolsa de pesquisa; portanto, o rendimento com o trabalho de pesquisa no laboratório não era uma condição de existência para mim.

Nunca me importei muito com o valor das notas que recebia nas avaliações. Eu queria aproveitar cada experiência de aprendizagem, seja qual fosse a disciplina, mesmo que esta opção tenha significado cursar novamente algumas delas. Nessa perambulação vagabunda por entre os departamentos, encontrei uma professora que me iniciou na pesquisa em educação.

Depois de diversos embates em sua aula e por não concordar com textos que imputam o fracasso ou sucesso dos alunos como responsabilidade do

professor, fui convidado para participar de trabalhos que envolviam entrevistas, conversas com as mais diversas pessoas, fazendo estudos de campo em casas, na rua ou em escolas. Gostei desta experiência, pois estava sempre interagindo com gente.

Desses encontros, nasceram alguns trabalhos que, com o tempo, foram apresentados em congressos e, com cada experiência nova, via-me cada vez mais enredado pela área da educação. Surgiu, então, a primeira oportunidade de uma experiência docente: fui convidado a ministrar uma palestra sobre teoria da aprendizagem significativa para alunos do curso de Química.

Na graduação, procurei alguns lugares para dar aula, mas, na região, havia poucas escolas e todas já tinham professores formados pela própria universidade. A maneira que encontrei de dar os primeiros passos no magistério foi atuar num curso preparatório para o vestibular, montado informalmente por alguns amigos, em parceria com a dona de um pequeno colégio. Minha primeira turma tinha somente sete alunos e foi interessante conhecer a realidade daquelas pessoas que trabalhavam durante todo o dia e ainda tinham disposição para encarar aulas à noite. Fui amadurecendo assim a minha escolha pelo trabalho docente.

Já depois de formado, quando deixamos de ser os responsáveis pelo “futuro da nação” para aumentar as estatísticas de desemprego e nos transformarmos em um “problema social”, voltei para casa sem muitas perspectivas já que não possuía contatos profissionais em Vitória. Vivi alguns meses por meio de aulas particulares, rodando a cidade e indo às casas de meus alunos, cinco dias por semana, o dia inteiro. Foi um choque de realidade para quem nunca tinha precisado trabalhar para garantir seu próprio sustento.

No ano seguinte, finalmente, comecei a lecionar na rede estadual de educação com designação temporária e também na rede federal de educação como professor contratado no Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (Cefet-ES).

Ingressar na rede estadual foi surpreendentemente fácil, devo admitir, pelo pequeno número de profissionais formados que se inscrevia. Já no Cefet-ES foi sorte, pois a escola buscava um professor de Química há meses e eu fui

o único candidato. Foi um momento difícil para mim, pois as duas redes de ensino apresentavam realidades muito diferentes, separadas por um abismo.

Na rede estadual, eu tinha dezessete turmas e trabalhava nos turnos da manhã e da noite. As salas eram cheias, sem ventilação adequada e qualquer atividade planejada tinha que ser 'rodada' num mimeógrafo, instrumento que eu não via desde que havia cursado o Ensino Fundamental. Era um ambiente insalubre para ensinar, que prejudicava bastante a capacidade dos alunos para aprender.

Durante o turno da noite, a realidade era ainda mais difícil. Foi um duro encontro com a realidade social para uma pessoa oriunda da classe média conhecer alunos com idade maior que a minha e praticamente analfabetos, com enorme dificuldade de leitura. Não havia materiais adequados para trabalhar e nenhuma perspectiva de apoio pedagógico por parte da escola.

Apesar de tudo isso, o que mais me incomodava era a naturalização dos discursos sobre o fracasso escolar, tais como: "[...] esses alunos não têm jeito", "fulano é um forte candidato à reprovação", "[...] o negócio é esperar cicrano fazer 18 anos e ir para o horário noturno lá no bairro dele". Isso era o que realmente mais me incomodava e diminuía a potência dos encontros e trocas com outros colegas professores. Não me conformava com esses discursos fatalistas que se dizem realistas.

Tal experiência, entretanto, fez-me compreender por que tantos professores desistem da área da educação, compreendi por que a licenciatura em Química tem menor valor e reconhecimento social do que o bacharelado.

Mas também entendi, finalmente, que a docência não reside exclusivamente numa questão de dom, de talento, nem de predeterminação do indivíduo, muito menos pelo retorno financeiro pelo trabalho realizado. A docência, em nossos primeiros encontros, afirma-se como uma opção de vida. Obviamente, para aqueles que têm condição e oportunidade de fazer outras escolhas.

Ao afirmar que a docência é uma opção de vida, é porque, mesmo nesse contexto, ou apesar dele, encontrei professores parceiros. Compreendi a importância desta resistência cotidiana, pois conseguimos realizar uma mostra

científica na escola, reabrimos o laboratório de ciências para os alunos utilizando práticas com materiais alternativos etc.

Assim, percebi como a vida na escola pública resiste apesar das condições de trabalho. Essas iniciativas simples mudaram o sentimento de alguns alunos que diziam detestar a escola, e estes eram momentos em que eu transbordava de contentamento.

Por outro lado, simultaneamente, eu vivia a experiência docente também na rede federal de ensino e no Cefet-ES e a história era outra, diametralmente oposta. Com a mesma carga horária, eu era responsável por apenas cinco turmas no turno da tarde.

Talvez por conta de uma certa revolta com a desigualdade social que eu testemunhava cotidianamente e, também, por algum mecanismo de reprodução inconsciente que me fazia repetir minha experiência como aluno daquela escola, eu adotava o comportamento hostil e severo de meus antigos professores e “massacrava” os alunos fazendo-os estudar absurdamente, colocando medo e assumindo uma postura altamente exigente. Talvez por isso eu fosse considerado por meus colegas de trabalho um bom professor.

Entretanto, havia em mim uma grande inquietude, pois eu sempre tive um ótimo relacionamento com a maioria dos alunos, mas eles, frequentemente, diziam que “morriam de medo” das minhas provas. Por um lado, eu achava que estava fazendo o certo ao ameaçá-los e colocar medo, pois eles tinham que fazer por merecer aquela vaga na escola. Por outro lado, eu me sentia responsável pelo futuro deles e considerava que o mais importante era a nota nas avaliações e que eles tinham que merecer cada ponto conquistado.

Hoje, olhando para esse começo de carreira, vejo que reproduzia acriticamente alguns comportamentos que eu sempre havia me levantado contra. Embora houvesse, também, algum prazer quase sádico no sofrimento daqueles alunos e no exercício de meu poder como professor, alguma coisa me causava um grande desconforto ao perceber o medo deles.

Não percebia que a minha necessidade de afirmação como professor fazia com que eu emulasse as práticas que foram realizadas sobre mim, uma vez que eu estava atingindo um determinado nível de sucesso por me encontrar naquele lugar.

Mesmo sem ter consciência absoluta, eu buscava uma maneira de modificar as relações dos alunos comigo e com a matéria e foi por isso que fui fazer um Curso de Especialização em Educação (ambiental).

Foi uma experiência ótima, pois encontrei professores que pensavam não só a educação de forma diferente, mas também uma forma diferenciada de compreender as relações entre o ser humano, a ciência e a sociedade. Foi, também nesta pós-graduação, que eu tive a oportunidade de problematizar os modos de produção do sistema capitalista e a exploração a que somos submetidos como professores e trabalhadores.

Devido a um problema de incompatibilidade de horários e já bastante desgastado pela luta cotidiana e o sentimento de exploração e desrespeito como profissional, abandonei a escola da rede estadual e fiquei apenas no Cefet-ES, ainda como contratado temporário. Para complementar a carga horária e compor um salário digno[1], consegui trabalhar na rede privada, em escolas pequenas e, também, em um curso preparatório.

Com esta experiência no mercado de trabalho privado, eu me deparei com a realidade do aluno-cliente, em que a escola e, logo, o professor ficam muitas vezes reféns aos caprichos de famílias e alunos. Também iniciei em duas cooperativas de professores que, infelizmente, não foram à frente uma vez que tínhamos a força de trabalho, mas não a rede de contatos, nem o capital para nos mantermos no mercado. Depois de um ano e meio, eu fui finalmente chamado para assumir um cargo público no Cefet-ES como fruto do concurso que havia feito e, em 2005, me torno professor da Rede Pública Federal.

O ingresso no Cefet-ES não foi dos mais tranquilos, uma vez que, como professor substituto, me deparei com uma escola muito diferente da qual havia saído, num movimento em busca de fugir de uma estadualização que estava sendo cogitada pelo governo federal, o Ensino Médio se separara do Técnico.

Na época do meu primeiro ingresso, havia quase trinta e cinco turmas de Ensino Médio propedêutico e o Ensino Técnico foi mudado para a categoria de subsequente. Essa configuração repercute na escola até os dias de hoje, pois

[1] Aqui usamos a palavra dignidade, como uma percepção que possuíamos na época, de um salário que conseguia manter a vida de um homem branco, solteiro e sustentado pela mãe.

existem diversos alunos que ingressam pela boa formação dada em nível de Ensino Médio, prática que remonta aos meus tempos de estudante.

Com a mudança de governo, de Fernando Henrique Cardoso para o primeiro governo Lula, mais uma vez se altera a dinâmica da escola: os Cursos Técnicos subsequentes são mantidos, mas os Cursos de Ensino Médio deviam voltar a ser integrados ao técnico também e, junto com todas essas mudanças, a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT) ainda sofre uma mudança e deve, também, ser atrelada aos Cursos Técnicos e passa a ser chamado de PROEJA. Um fato a que deve se atentar dentro dessas mudanças foi que elas tiveram cerca de seis meses para serem pensadas e absorvidas pela escola.

O número de turmas de Ensino Médio de ingressantes foi reduzido de 11 para 3, em termos quantitativos, talvez mais palpáveis; o ingresso foi reduzido de cerca de 450 alunos para menos de 100, o que gerou uma relativa comoção na comunidade escolar capixaba, pois a concorrência do processo seletivo da escola se equiparava, ou até mesmo suplantava, os vestibulares mais concorridos do Estado.

Nesse período, os professores da instituição tinham que atuar em inúmeras frentes com os mais diversos cursos, o que deixava vários professores confusos sobre qual a identidade da escola.

Uma das primeiras reações que notei por parte de alguns foi a negação do direito, por parte de alguns colegas, da entrada do PROEJA na escola, pelo aporte de alunos oriundos de concorrência muito alta, tornava-se, ou se acentuava o caráter de escola de elite da instituição, o que muitos consideravam como um passo atrás, especialmente porque atuávamos nas duas pontas do ensino: alunos cujo conhecimento estava entre os melhores do Estado e muitos alunos que eram semianalfabetos.

Chegamos a ouvir nas conversas de corredor que os alunos da educação de jovens e adultos não tinham lugar na escola, não deveriam estar lá, que a escola estava se tornando um supletivo de luxo.

Quando conheci a proposta da educação de jovens e adultos, uma realidade nova também para os padrões culturais na história da instituição, de

alguma forma percebi que os discursos conflitantes que havia em mim e que tentei caracterizar anteriormente começaram a dialogar.

Motivado por esse diálogo, inscrevi-me em um curso de especialização sobre educação de jovens e adultos oferecido pela própria escola. Neste curso, tive meu primeiro encontro com o trabalho de Deleuze e Guattari (1995), interlocutores com os quais eu dialogo ainda hoje e que me fizeram perceber a importância das diferenças como um fator fundante na constituição e desenvolvimento dos seres humanos. Comecei, assim, a entender que nos relacionamos não *apesar* de nossas diferenças, mas sim, *por meio* de nossas diferenças, provocando uma mudança de concepção na educação e na vida.

Algum tempo depois, encontrei-me, também, com o autor com o qual me identifico muito: Michel Foucault (2014a). O pensamento foucaultiano tem sido, desde então, de fundamental importância como grade de inteligibilidade para compreender as relações entre os discursos e as tecnologias do eu, que muito colaboram para aumentar a potência da relação com meus alunos.

A minha adesão ao pensamento desses filósofos se desdobra pela sua recusa de aceitar as coisas como um já dado, colocando-nos sempre em questionamento de nós mesmos, num princípio de movimento, palavra que antecipadamente peço desculpas pelo constante aparecimento e que está associado ao processo de aprendizagem, percebido como um processo estabelecido por velocidades e repouso que são característicos de cada sujeito, pelas relações que estabelecem com os indivíduos (DELEUZE, 2002).

Relacionamento do sujeito consigo mesmo, reconduzindo o olhar do indivíduo a si mesmo, para a crítica de si mesmo, não em sua individualidade, mas no interior de uma sociedade historicamente determinada (FOUCAULT, 2010d). Alguns anos depois, ingressei na segunda turma de mestrado interinstitucional, oferecido pela escola, e pude refletir sobre a área da educação de uma forma que nunca havia feito. Foi com a pesquisa na tentativa de desconstruir o discurso do professor perverso, aquele que causa temor em seus alunos, que descobri, nas falas dos alunos, durante as conversas/entrevistas que realizei, transbordamentos de emoções, alegrias, tristezas e interdições, que deixavam fluir a vida que eu sempre vi na escola, mas deixara de ver por que

estava ocupado demais em meu lugar de professor-carrasco, reproduzindo discursos que causavam tanto incômodo.

Após esta experiência no mestrado, eu precisava respirar e pensar melhor sobre tudo aquilo que tinha passado tanto tempo estudando, precisava pensar como refazer a minha imagem na instituição e reconstruir a minha relação com os alunos que até hoje ainda temem minhas provas. Venho tentando, desde então, construir novas possibilidades de construir coletivamente potências de vida na escola, resistindo ao impulso tecnicista perverso, para mostrar que a vida resiste, apesar de tudo. Por diversos motivos, nas duas instâncias da pós-graduação encontrei em diversos momentos, uma carência de me expressar dentro da métrica ritualística da academia, um determinado lugar de poder em que se espera de você que se comunique de certa forma em um certo lugar. Relaciono-me com a ciência e com os autores como uma forma de alçar voos, buscando permitir que aqueles que interagem com aquilo que produzi possam realizar seus escorregamentos e traçar seus próprios caminhos um convite para uma caminhada ao invés da determinação de uma verdade.

Nesse meio tempo, a Instituição começou a oferecer, também, cursos de licenciatura e de mestrado, aguçando meu interesse de atuação. Entretanto, tanto para que eu possa atuar nesses níveis de educação bem como para o próprio reconhecimento dos cursos pelo MEC, os professores da escola precisam concluir a formação em nível de doutorado. Em 2017 foi aberto um processo seletivo para o programa Interinstitucional de Doutorado (DINTER) e foi assim que conheci o Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (NUTES/UFRJ) onde atualmente desenvolvo meu projeto de pesquisa no Laboratório de Estudo das Ciências, inserido no Grupo de Pesquisa COGITARE: ESTUDOS EM POLÍTICA, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA, no âmbito do projeto de pesquisa de meu orientador “**Professores da Educação Básica no Brasil: Identidade, Trabalho, Política e Vida**” (Figueiredo, 2014).

2.2 OBJETIVOS

A Tese toma como objeto de pesquisa os processos de subjetivação de professores do Ensino Médio do IFES-Vitória ao longo de sua formação e trajetória de trabalho, e estabelece como objetivo geral **analisar e refletir como esses processos marcam e dirigem a constituição de docentes da educação profissional**.

Pretende-se, também alcançar os seguintes objetivos específicos:

i) Analisar as práticas docentes no Ensino Médio e suas relações com possíveis movimentos de resistência aos avanços neoliberais nas políticas de educação;
ii) Analisar as influências da trajetória de formação acadêmica na constituição da subjetividade e no trabalho de professores do IFES;
iii) Analisar a relação tecida pelos docentes entre suas vivências e suas trajetórias de trabalho ao longo da vida.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 REVISÃO DE LITERATURA

A presente revisão tem por finalidade conhecer de forma panorâmica o campo sobre o qual escolhemos nos debruçar na nossa pesquisa. Não temos a intenção de exaurir toda a discussão nestas poucas páginas; pelo contrário, nossa procura é por abrir os caminhos que nos permitam começar a fabular sobre o que se pode pensar no interior da área.

Desde sempre escutamos reclamações, quando não fazíamos coro com as mesmas, sobre os processos de formação a que éramos submetidos na escola, e um dos pontos mais frequentes que nos colocavam era sobre a falta de interesse da instituição em ouvir o que os professores tinham a falar, o que era produzido dentro da instituição, mesmo que não fosse sistematizado, uma dicotomia no discurso. Os estudantes sempre nos falavam sobre outros professores, assim como deviam falar de nós para outros, trocando nossas experiências pelo corredor.

Essa escuta acabava por nos aproximar de alguns colegas e nos afastar de outros, o que gerava um certo incômodo, pois, como professores do Ensino Médio, independentemente de nossas escolhas epistemológicas, percebíamos que a maioria tinha como objetivo principal a aprendizagem dos jovens, o que era demonstrado pelo carinho que transbordava em suas falas. Esses incômodos foram nossos primeiros passos em direção a esta pesquisa.

Nossas buscas foram efetuadas à procura de vislumbrar as práticas de constituição de si dos docentes, no entrelaçamento entre sua história de vida, formação acadêmica e atuação docente. Dentro dessa perspectiva e movidos pela nossa área de atuação, estabelecemos o recorte dos docentes que atuam no Ensino Médio da educação tecnológica.

O interesse por esses temas emerge da nossa atuação como docente, bem como do interesse de observar os escorregamentos que se constituem no limite entre as práticas reguladas pela legislação e aquelas que acontecem no cotidiano dos professores.

Entendemos, muito por nossa vivência no campo, que, mesmo com a mudança promovida pela LDB nos objetivos da educação tecnológica, as práticas que percebemos na escola ainda se afastam das preconizadas pela lei, caracterizando-se principalmente por uma tensão sobre o lugar de poder das disciplinas técnicas, que são as de cunho profissionalizante, em detrimento das disciplinas de formação geral, que são as disciplinas comuns ao currículo do Ensino Médio propedêutico.

Dentro dessa perspectiva, buscamos enredar(nos) esses conceitos, procurando alternativas de como ocorre a interação entre os professores, tão dificultada por inúmeros fatores como: carga horária, falta de um espaço específico de trocas, bem como um certo desinteresse epistemológico ligado ao saber puramente técnico em detrimento de uma dimensão mais humana, mas não humanística, do saber.

Entendemos que o trabalho de revisão de literatura:

> [...] não é apenas um relatório ou uma descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando por um modelo que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados. Nesse sentido, todo projeto de pesquisa deve conter as premissas ou os pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador fundamentará sua interpretação (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 131).

Ainda na esteira das inquietações, gostaríamos de salientar que, ao nos debruçarmos sobre a pesquisa, buscamos não apenas investigar, mas também buscamos estabelecer uma possibilidade que problematize a realidade sob um panorama ético-estético-político, imaginar novas formas de pensar, na tentativa de inscrever uma linha de fuga dentro da lógica capitalista autoritária, pela qual somos invariavelmente solapados sob as mais diversas formas em nosso cotidiano.

No intuito de marcar nossa posição, desenhada a lápis no parágrafo anterior, quando nos referimos a problematizar a realidade, não temos vontade alguma de impor uma visão de realidade em detrimento de outra, mas buscar uma configuração social, pois entendemos realidade como uma tessitura que se estabelece entre os sujeitos em sociedade.

Da mesma forma, ao levantar um panorama ético-estético, emprestamos de Rolnik (1993, p. 244) os platôs que a levam ao rigor do pensamento:

> **Ético** porque não se trata do rigor de um conjunto de regras tomadas como um valor em si (um método), nem de um sistema de verdades tomadas como valor em si (um campo de saber): ambos são de ordem moral. O que estou definindo como ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotou para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas. **Estético** porque este não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte. **Político** porque este rigor é o de uma luta contra as forças que obstruem as nascentes do devir.

Dito isso, gostaríamos de salientar que não desejamos apenas trabalhos que compartilhem do nosso referencial teórico, mas perscrutamos trabalhos que repercutam em nós, aumentando nossa potência como pesquisadores uma vez que, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 225):

> A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes. Tanto a confirmação, em dada comunidade, de resultados obtidos em outra sociedade quanto a enumeração das discrepâncias são de grande importância.

Entendemos que muitos trabalhos são fruto do tempo em que são escritos, são parcialmente datados, mas com o panorama que encontramos na contemporaneidade entendemos que se faz de suma importância uma busca sobre como ocorrem os processos de constituição de si dos professores.

Atrás dessas pistas, nossa pesquisa visa a enredar momentos distintos: o interesse inicial se pauta na análise das falas dos professores e de suas constituições de vida como forma de investigar seus processos de subjetivação enquanto docentes; na tentativa da criação de laços que potencializem o desenvolvimento de conversas, projetos e afetos que influenciem o trabalho docente dentro da instituição, um trabalho que escape do solipsismo do trabalho docente alienado dentro dos galhos arbóreos do conhecimento, promovendo um escorregamento para uma conformação em que forma e conteúdo possuam o mesmo peso.

3.1.1 As lentes de nossas lunetas...

Em nossas buscas da produção acadêmica, usamos basicamente como bases de dados, o *Google* acadêmico e o Portal de Periódicos da Capes. Usamos como palavras-chave: subjetividade docente, Ensino Médio integrado, Ensino Médio integrado ao Técnico, formação continuada, história de vida docente.

A chave de busca que criamos inicialmente foi efetuada com todos os termos, não encontrando nenhum resultado e, depois, fomos combinando termos, obtendo cerca de 150 fontes, cujos títulos, resumos e palavras-chave procedemos à leitura. Utilizamos como critério de busca artigos científicos, teses e dissertações produzidos em português; além disso, utilizamos como critério de exclusão os artigos, teses e dissertações produzidos de 2000 a 2018.

Para registro, acreditamos interessante ressaltar alguns percalços encontrados nessa caminhada: I) as pesquisas sobre formação docente estão muito mais focadas na formação inicial do que na formação continuada; II) as pesquisas sobre formação continuada discutem mais a situação de docentes do ensino superior.

Embora a pesquisa tenha se alterado com os processos de qualificação e de ida a campo, optamos por manter parte da revisão como uma primeira articulação como a pesquisa enquanto processo de pensar o pensamento.

Sobretudo pela noção que adotamos no que diz respeito à história de vida, por constituir um método de análise com diretrizes mais específicas e consagradas e que, muitas vezes não conversam com nossas principais referências.

Abrigamos os artigos que nos tocaram na construção de nosso referencial inicial e construído, formando eixos temáticos que se converteram nas categorias de análise que construímos.

Depois da primeira etapa, foram selecionados 35 artigos que nos remetem aos últimos 18 anos de pesquisa educacional, cujo resultado é mostrado na figura abaixo:

Quadro 1 – Artigos que compõem o corpus de análise, classificados segundo eixos temáticos

Eixos	Título	Autor(es)	Periódico	Ano
Narrativa de vida	Profissão docente: uma rede de histórias	Isabel Lelis	Revista Brasileira de Educação	2001
	O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade	Belmira Oliveira Bueno	Educação e Pesquisa	2002
	Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente	Ana Alcídia de Araújo Moraes	Pro-Posições	2004
	A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação	Elizeu Clementino de Souza	Revista Educação em Questão	2006
	Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional	Suzana Burnier, *et al*.	Revista Brasileira de Educação	2007
	Profissionalização docente e identidade – a invenção de si	Maria Helena Menna Barreto Abrahão	Educação	2007
	As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um Grupo de Pesquisa-Formação	Leny Rodrigues Martins Teixeira	Revista brasileira sobre pesquisa sobre formação docente	2010
	Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização	Maria da Conceição Passeggi Elizeu Clementino de Souza Paula Perin Vicentini	Educação em Revista	2011
	A experiência em formação	Maria da Conceição Passeggi	Educação	2011
	Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação	Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	R. Educ. Públ. Cuiabá	2011
	Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores	Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira	Cad. Cedes	2012
	Formação docente: memórias, narrativas e cotidianos	Helena Amaral da Fontoura Maria Luiza Süssekind	Revista Teias	2014
	Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação	Alda Judith Alves-Mazzotti	R. Educ. Públ. Cuiabá	2015

	A escrita de Si: genealogia	Bruno Lima Oliveira	RevLet – Revista Virtual de Letras	2015
	O que Aconteceu na Aula? Políticas, currículos e escritas dos cotidianos da formação de professores numa universidade pública	Maria Luiza Süssekind Veríssimo	Teias	2017
	Tecnologias de Poder e as narrativas de si na constituição de um "corpo negro, mulher, trans"	Alexandre Luiz Polizei	Revista Diversidade e Educação	2018
	Dilemas do Narrar: Entre relatar a si mesmo e contar uma história sobre si	Marco Alexandre Gomes Nalli Pamela Cristina Salles as Silva	I Congresso do Programa de Pós-graduação em Psicologia da UEL	2018
Formação e atuação dos profissionais docentes	Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente	Ana Alcídia de Araújo Moraes	Pro-Posições	2004
	Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação	Cleide Figueiredo Leitão	Revista Brasileira de Educação	2004
	As interferências da contemporaneidade no trabalho docente	Elisabeth Caldeira Villela	Revista Brasileira de estudos em pedagogia	2007
	Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação	Maiane Liana Hatschbach Ourique	Revista Brasileira de Educação	2010
	A experiência em formação	Maria da Conceição Passeggi	Educação	2011
	Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação	Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira	R. Educ. Públ. Cuiabá	2011
	Discursos sobre a formação de Professores e a arte de governar	Karyne Dias Coutinho Luis Henrique Sommer	Currículo sem Fronteiras	2011
	Formação docente: memórias, narrativas e cotidianos	Helena Amaral da Fontoura Maria Luiza Süssekind	Revista Teias	2014
	Formação de professores na cultura do desempenho	Lucíola Licinio De C. P. Santos	Educação e Sociedade	2014
	Histórias de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação	Alda Judith Alves-Mazzotti	R. Educ. Públ. Cuiabá	2015
	O papel do 'outro' na constituição da docência na educação profissional	Marilandi Maria Maccarello Vieira		2017

		Josimar de Aparecido Vieira	Rev. Eletrônica Pesquiseduca	
	Uma possível arte de governar a formação de professores alfabetizadores	Leandra Boer Posa Patricia Luciene de Albuquerque Bragamonte	Revista Ibero-Americana de Estudo em Educação	2018
Construção da identidade do profissional docente	O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade	Belmira Oliveira Bueno	Educação e Pesquisa	2002
	Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade	Stephen J. Ball	Cadernos de Pesquisa	2005
	Política da Subjetividade Docente no Currículo da Mídia Educativa Brasileira	Marlucy Alves Paraíso	Educação Sociedade	2006
	Identidade: Objeto ainda não identificado	Maria do Rosário Gregolin	Estudos da Linguagem	2008
	Notas preliminares sobre as avaliações em larga escala e sua incidência sobre a subjetividade docente	Jarbas Damietto	Revista Espaço Acadêmico	2012
	A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global	Stephen J. Ball, et all.	Revista Educação em Questão	2013
	Sujeito e identidade: Estudos sobre modos de representação	Iraci Simões da Rocha	Revista Tabuleiro de Letras	2013
	Imagem do professor e atratividade da docência: enunciados sobre carreira docente na mídia impressa	Ana Paula Rufino dos Santos	Educação e Contemporaneidade	2014
	A problematização moral da docência	André Márcio Picanço Favacho	Educação em Perspectiva	2014
	Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si	Betina Schuler	Revista Educação em Questão	2016
	Disciplina e Subjetivação: o sujeito no contexto neoliberal	Fabio Alves Gomes de Oliveira Mariana Santiago Tavares	Revista Educação e Emancipação	2018

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Alguns artigos, em nossa análise, enquadram-se em mais de uma categoria, por isso aparecem mais de uma vez, embora sejam referenciados pela primeira vez em que aparecem na classificação. Cabe ainda salientar que, para critério de organização, os artigos foram dispostos no quadro por ano de publicação.

3.1. 2 O que nos dizem os artigos, ou o que nos deixam a ver.

Como o volume de informações com que trabalhamos foi grande, optamos por organizar as discussões em eixos de interpretação e aproximar os temas na medida em que o fluxo de ideias possibilitar a inter-relação entre eles.

3.1.2.1 Falar sobre si e Subjetividade e Formação... Os Fios De Ariádne

Todos os artigos lidos salientam o crescente interesse sobre esse assunto, bem como sua importância. Entendemos que se faz importante colocar por que seu interesse de pesquisa é pertinente, mas o que nos toca no texto, talvez por vivermos na esfera da docência, ultrapassa esse chamariz, buscando ouvir as vozes que se constituem das consciências de que emergem o trabalho docente, de forma geral solitário, como a maioria dos artigos nos mostram.

Mesmo essa solidão pode ser problematizada tomando em relação todos os envolvidos no processo educacional, mas entendemos essas formações discursivas quando Lelis (2001, p. 40-41) salienta que:

> Neste sentido, trabalhar com narrativas biográficas significou poder problematizar essa lógica que se manifesta na representação de uma categoria profissional marcada por classificações apriorísticas em termos dos saberes e habilidades que deve ser portadora, do grau de profissionalismo que deve alcançar.

E continua:

> Se é verdade que a literatura internacional que nos chegou na última década sobre a profissão e profissionalização docente foi extremamente estimulante do ponto de vista dos perigos que cercam o controle político do trabalho docente, com a consequente separação entre as atividades de concepção e execução, das ideologias que sustentam o princípio da racionalidade técnica presente na definição de profissão docente, também é verdade que é preciso investir na compreensão dos vários sentidos atribuídos ao trabalho docente para além de certas formulações que insistem em discutir se o magistério é profissão, ocupação semiprofissionalizada ou em via de profissionalização (LELIS, 2001, p. 40).

Ligamos as categorias uma vez que estudar os processos de constituição de narração dos professores a respeito de suas vidas é estudar os processos de constituição da subjetividade docente, tanto em suas potências quanto em seus esvaziamentos. As abordagens sobre a história de vida que os pesquisadores conferem às suas pesquisas diferem entre si por um viés ético-estético que discutiremos a seguir.

Dessa feita, os textos de história de vida além de nos fornecem material para pensar como encarar nosso referencial e definir a metodologia, apresenta a possibilidade de estabelecer cuidados na análise dos dados produzidos para evitar explicações causais.

Ao pensar na articulação da história de vida como um método específico de pesquisa, optamos por adotar o termo num sentido mais amplo, como as formas pelas quais nossos companheiros de pesquisa se relacionam com suas trajetórias de formação.

Começaremos quase pelo final da parte de história de vida: Alves-Mazzotti (2015) busca um escorregamento dentro do campo de história de vida, que liga sua utilização à teoria de representação social e defende que não há incompatibilidade entre eles. A autora apresenta bons argumentos, principalmente no que diz respeito às críticas sobre os usos da história de vida como método de investigação nas ciências sociais, o que é perpassado por Bueno (2002), Moraes (2004), Burnier et all. (2007) e Passegi (2009), mas se encontra de maneira mais clara e contundente nesse texto, sobre como uma pesquisa que trabalha com uma leitura de mundo subjetiva não pode estar presa a um *a priori* comportamental.

Sua análise é muito interessante, uma vez que ela nos mostra que a formação do indivíduo ultrapassa sua formação acadêmica, pois abarca toda sua constituição como ser humano, devendo levar em consideração sua trajetória de desenvolvimento como indivíduo inserido num contexto social. As relações que esses sujeitos estabelecem com suas trajetórias e as práticas discursivas adotadas por ele estão imbricadas no seu pertencimento a determinado grupo.

Tal fato não pode ser esquecido durante a pesquisa e tampouco ser usado para esvaziar os discursos individuais, mas para compreender esses discursos. Essa compreensão ajuda a trabalhar com uma aparente disparidade entre o discurso do grupo e o discurso individual, justificável pela necessidade de pertencimento a um grupo, mesmo que não se coadune na totalidade com suas ideias.

No caso específico do artigo da autora, percebemos que existem circulações de forças ao redor dos professores que fazem com que ele naturalize determinados discursos a respeito dos professores, associados à área de conhecimento e gênero.

Bueno (2002), Moraes (2004) e Souza (2006) marcam a história de vida como critério metodológico, fundamentando teoricamente o campo de maneira mais incisiva e, mais que isso, ligam a história de vida com a formação do professor; os artigos de Teixeira (2010), Passegui, Souza e Vicentini (2011) e Passegui (2011), que não possuem um caráter de fundamentação de resgate do campo tão profundo como os anteriores, salientam como os momentos de pesquisa podem ser importantes para a formação dos professores, como possibilidades de pensar sua prática docente.

A opção por esses títulos se deu porque eles estabelecem um panorama teórico-metodológico das pesquisas sobre o tema do nosso interesse, levantando os principais estudiosos sobre o assunto, bem como as principais críticas da academia sobre essa vertente pesquisa.

A potência dos encontros entre os professores não se dá na forma de uma catarse das frustrações sobre o trabalho docente, o que não quer dizer que estas também não estejam presentes, mas reside muito mais na oportunidade de troca de experiências como modos de o docente rever seus passos, sua

prática pedagógica e socializar as experiências com seus pares, analisando experiências subjetivas e intersubjetivas simultaneamente.

Dessa forma, os docentes podem encontrar uma maneira de escorregar das formações prescritas que muitas vezes nada têm a dizer a eles, que não respondem aos seus anseios e, muitas vezes, despotencializam seu trabalho quando apenas apontam os erros em suas práticas cotidianas.

Mesmo tendo colocado esse arcabouço teórico, o artigo que apresenta o estado da arte, em termos de teóricos, sobre as diversas formas que esse tipo de pesquisa tem sido empregadas no mundo, seu histórico, suas vertentes e seus principais teóricos é o artigo de Souza (2006). O artigo indica inclusive as organizações nacionais que estudam a história de vida, um mapa para quem inicia seus estudos nessa área.

O artigo Passegui, Souza e Vicentini (2011) trata de um método um pouco diferente, ao trabalhar mais especificamente com a narrativa (auto)biográfica enquanto documento escrito, falado, fotografado, virtual. Eles apresentam a diversidade de usos desse método e indicam os programas de pesquisa no Brasil que adotam a narrativa auto(biográfica).

Um estudo um pouco mais aprofundado do que o artigo citado anteriormente, afirma que:

> É evidente que esse passeio por campos aparentemente tão diversos apenas permitirá abrir tênues veredas que precisam ser alargadas. Dois pontos em comum podem ser apontados no conjunto desses trabalhos. O primeiro é partilhado por todos: o papel central do sujeito concebido numa visão construcionista. O segundo, por uma boa parte deles: o papel da linguagem na vida social, na construção de sistemas de valores e crenças, na negociação dos sentidos e na reinvenção das representações de si. Na sua dimensão de campo de pesquisa, em consolidação e expansão no Brasil, a pesquisa (auto)biográfica tem se firmado, marcadamente, pela diversidade de entradas e modos singulares adotado nos programas de pós-graduação, em suas linhas de grupos de pesquisa. Essa diversidade vem ampliando princípios teórico-metodológicos para apreender dimensões de formação, condições de trabalho e formação, aspectos relacionados à história da profissão, tendo em vista as fertilidades que vinculam biografia e educação, especialmente no âmbito da formação docente. Os desafios lançados para a consolidação da pesquisa (auto)biográfica no campo educacional brasileiro são, portanto, múltiplos, principalmente quando se considera a diversificação de abordagens, a amplitude de suas temáticas e as possibilidades de entradas oferecidas pelo trabalho com as escritas de si na contemporaneidade, nas Ciências Humanas e Sociais (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI; 2011, p. 382).

Pedimos desculpas pela citação longa, mas não conseguiríamos expressar melhor a potência despertada em nós enquanto estudiosos da educação, por essa forma de valorizar e ver o trabalho de nossos pares.

De maneira que vemos que os processos de subjetivação dos professores se relacionam com suas formações acadêmicas e suas histórias de vida, pois, de acordo com Passegi (2011, p. 149):

> Entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo. A experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar.

Oliveira (2011) ainda ressalta que muitos professores possuem dificuldade na manufatura de registros escritos, pois são pouco exigidos em sua formação e, em seu trabalho cotidiano, há pouco tempo para a realização dos mesmos.

Além disso, o autor ressalta que esse tipo de registro poderia impactar positivamente tanto a formação de futuros professores como o desenvolvimento de projetos de ensino, pois ele estaria carregado de informações pessoais (emoções, pensamentos, necessidades, desejos) e sociais (parcerias, trocas, encontros e desencontros) do momento em que foi escrito, que uma vez relido em um momento futuro possibilitaria a apreciação não só de um percurso percorrido, mas também de uma série de diferenças ou mudanças em relação a si mesmo.

Tal intenção coaduna com Abrahão (2007), que destaca a necessidade da formação de uma memória de história de vida docente com vistas à formação de futuros docentes e à formação dos docentes que se encontram em serviço tendo como tecido básico seus pares. Este artigo apresenta um projeto de pesquisa no Rio Grande do Sul, cujo principal foco é justamente buscar uma identidade docente sem a pretensão da homogeneidade.

Outro artigo que nos chamou atenção foi o de Burnier e colaboradores (2007), por tratar especificamente do Ensino Técnico. As pesquisadoras utilizaram a metodologia da história de vida com professores da área profissionalizante e apontaram que os aspectos da formação que mais interessavam a eles eram o da técnica, dada a origem humilde da maioria. Neste

artigo, as preocupações com a formação social e humanística de seus estudantes foi pouco citada pelos entrevistados.

Fontoura e Süssekind (2014) inscrevem-se tanto na parte de história de vida quanto de formação de professores. Trazem várias pesquisas que falam sobre o silenciamento das falas dos professores, a diminuição da importância do que se dá no chão da sala de aula em contrapartida a uma noção de ensino cartesiana e ascética, em que o que importa é a transmissão do conhecimento, defendendo que uma imersão no cotidiano dos professores pode se constituir como uma forma de resistir a essa forma de educação, uma vez que é nessa instância em que se pode perceber a realidade produzida pelo sujeito.

Acreditamos que falar sobre aos processos de subjetivação dos professores em relação a suas formações e atuações envolve estabelecer diálogo não só o com os pressupostos teóricos que os subsidiam, mas com toda a forma de pressão que se exerce sobre essa classe, seja pelo imaginário social, uma vez que todos passam pelo processo de escolarização, seja pelas legislações e mudanças de governo e grupos de poder que nosso país vivenciou nos últimos anos.

Apesar de não ser o escopo de nosso trabalho, acreditamos que vale pontuar que muito disso se deve ao fato de a educação não se tratar de uma política de Estado e sim de uma política de governo, vinculadas a planos de governos apresentados durante o processo eleitoral.

Nessa esteira, Leitão (2004) busca caminhos para uma (auto)formação dos docentes em que o critério técnico não seja o condutor, mas processos que busquem, de acordo com a autora:

> Os horizontes dos processos de formação estão intimamente relacionados aos modos de se perceber a educação e as diferentes formas de aprender. Sobre as formas de aprender, tenho me aproximado de um entendimento de tessitura de conhecimentos em rede, onde os conhecimentos, metaforizados em fios, vão ser ressignificados pelos sujeitos de maneira única e singular a partir de seus interesses, valores, crenças, saberes, vinculando-se à experiência própria de cada um, alargando suas móveis fronteiras pessoais, sociais e culturais delineadas por muitos outros fios e nós. Não mais a metáfora da árvore do conhecimento, presente no paradigma dominante, na qual os saberes são hierarquizados e adquiridos em um processo individual e cumulativo, no qual precisamos galgar degraus paulatinamente até alcançar os frutos raramente disponíveis para todos (LEITÃO, 2004, p. 35).

A autora argumenta que a aprendizagem emerge como potência pela troca das experiências docentes como um coletivo, ressaltando que um saber é sempre uma relação entre curiosidade e desejo e provisoriedade, o que caracteriza o processo de aprendizagem é a dinâmica de movimento perpétuo, em que se perdem certezas, ganham-se outras, sem um chão fixo.

As instâncias institucionais, via de regra, buscam estratificar as relações, tornando-as mais definidas com a ciência moderna, uma leitura de homem definido como sujeito da razão, passível de ser quantificado.

Tal prática não é recente, como nos apontam Posa e Bragamonte (2018, p. 1053), e, embora seu trabalho de debruce sobre a formação de professores alfabetizadores, podemos extrapolar as bases de seu estudo para pensar a respeito da condição docente, gerando conflitos nos quais

> No interior destas disputas e em decorrência delas identificamos que o interesse pela alfabetização foi se consolidando como fundamento de uma nova ordem política, econômica e social que, ao mesmo tempo, foi produzindo saberes. É, pois, esta configuração e seu movimento de constituição que tomamos como objeto de estudo, tendo em vista que estes determinam certa composição para um modelo específico de práticas que passam a denominar um possível professor específico que se adjetiva como alfabetizador.

As autoras utilizam o conceito de governamentalidade de Michel Foucault para analisar como os processos de formação dos professores, sejam iniciais ou continuadas, não se operam de forma desinteressada, e sim se encontram a serviço de uma “[...] racionalidade específica [...] que organiza determinadas formas de conduzir as condutas dos docentes [...]” (POSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 1055).

Em sua afirmação de que esse processo não é recente, retornam até os documentos oficiais da primeira metade década de 1980, nas vésperas do processo de redemocratização ocorrido no Brasil, percebendo que a implementação de novos discursos a respeito da alfabetização se configurou como um movimento discursivo de culpabilização do docente, mobilizando-o a investir em sua carreira para corrigir, atualizar ou reciclar (palavras muito comuns até hoje) sua formação inicial deficitária.

Um discurso no qual (POSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 1057)

> [...] a formação foi apontada como um dos caminhos para despertar no professor o desejo de suprir fragilidades formativas, gerar para si necessidades profissionais para constituir se na posição de alfabetizador deste tempo e, por assim dizer, criar um governo de si e por si para se constituir num empreendedor, tendo em vista os conhecimentos que passa a entender como necessários para atuar com a alfabetização de crianças.

Dessa forma, as práticas que se constituíram na formação da docência estabeleceram uma mobilização do desejo dos professores, nas quais estes abraçam normas determinadas pelas práticas e vendidas para eles como que se aproximassem dos desejos dos alunos, definindo uma outra forma de conduzir as condutas dos docentes (POSA; BRAGAMONTE, 2018), entendida por Foucault (2008) como governo.

Tal estratégia de governo, como apontado pelas autoras, estão em consonância não só pelo discurso brasileiro, mas também com práticas balizadas por organizações internacionais que “[...] além de ser considerada indispensável aos indivíduos de uma nação, também movimenta a ideia de preparo para a vida produtiva” (POSA; BRAGAMONTE, 2018, p. 1058-1059).

Entendida como um direito do cidadão e fundamental para o desenvolvimento da nação, o discurso educacional foi cooptado pelo Estado para constituir um dos dispositivos do governo.

As autoras percebem que a cooptação do discurso educacional para constituir o governo se alinha cada vez mais aos ideais neoliberais, nos quais os docentes são cada vez mais estimulados a investirem em suas carreiras enquanto capital humano, associando maiores níveis de escolaridade a maiores salários e melhor colocação no mercado de trabalho.

Tendo em vista a responsabilização do docente e uma noção de liberdade e autogovernamento e as necessidades dos alunos, as políticas de formação continuada implementadas se encontram cada vez mais alinhadas às políticas neoliberais.

Trazemos para nos auxiliar a pensar nosso problema de pesquisa Coutinho e Sommer (2011) que analisam o discurso de formação de professores como arte de governar, sobretudo pelo movimento escolanovista que, segundo os autores, permeiam os discursos de formação de professores até nossos dias.

A proposta dos autores em seu trabalho é mostrar que a governamentalização do Estado estudada e apontada Foucault, ocorreu de forma paralela para a educação de modo que

> Consideramos que a lógica da educação como arte de governar foi se desenvolvendo junto ao deslocamento da ênfase na disciplina (educação rígida, coercitiva e puramente instrucional, chamada pelos autores escolanovistas de educação tradicional) para a ênfase no governamento do ser por si (educação cujo centro é a própria criança, considerando-a em suas formas de pensamento e aprendizagem, chamada pelos autores escolanovistas de educação nova). Nesse sentido, as teorizações escolanovistas, de modo geral, podem ser lidas e entendidas como defendendo a idéia de que o governo dos sujeitos, quando operado de forma exterior, seja desbloqueado, por meio da formação de alunos ativos, que se movimentam a partir de seus interesses e que, se assim educados porque educáveis –, são capazes do governo de si mesmos, consolidando a educação como arte de governar (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 89).

Os autores trazem em suas considerações o histórico do Instituto de Educação na década de 1930, no Rio de Janeiro, apontando um viés que remete a uma mudança na percepção dos professores, de maneira a poderem acompanhar o desenvolvimento de seus alunos em suas várias facetas. Como capital da nação e contida no circuito cultural do país, as formas desenvolvidas em seu interior influenciaram a educação em todo o país.

Um ponto interessante nos discursos da instituição é a preocupação na formação dos professores, nas esferas profissionais e culturais, e, mesmo que se pensasse em disciplinas trabalhadas de formas isoladas, imaginava-se uma possível articulação entre os docentes. Aliado a isso, temos também o movimento de conferir à educação um status de ciência, pela introdução das disciplinas Biologia, Psicologia e Sociologia (COUTINHO; SOMMER, 2011).

Coutinho e Sommer (2011, p. 96) entrelaçam as áreas de forma que

> Os vínculos entre essas três áreas do conhecimento podem ser assim entendidos: os estudos da Sociologia destacam a necessidade de se considerar que o direito à educação deve ser garantido a todo cidadão brasileiro. O que justifica e determina esse direito é a condição biológica do indivíduo e não a hierarquia social de privilégios. Se a finalidade da educação é baseada na Biologia (em função da ideia de aptidão natural dos indivíduos), a determinação de uma normalidade das aptidões será realizada pela Psicologia, cujos estudos, ao investigarem o que acontece naturalmente com os sujeitos para que aprendam ou não aprendam, estabelecem as medidas dessa seleção e garantem, assim, a necessária cientificidade da educação.

Os autores aproximam o pensamento escolanovista às práticas/discursos educativos na atualidade, bem como o aproximam da pedagogia das competências como um movimento pelo qual o professor pode agir sobre si mesmo de maneira que “[...] qualquer processo de formação de professores se estrutura como uma relação de poder, é da ordem do governo, da condução de condutas e o qualifica a conduzir outras condutas” (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 98).

Ao nos encontrar com esse texto, fomos instigados pela relação direta que os autores realizam entre os ideais “escolanovistas” e as ideias de Foucault, pela aproximação daqueles ideais às demandas do mercado e do capital, bem como às formas pelas quais tratam o currículo como um rol de matérias desarticulado.

Entre os que construirão uma crítica no sentido de por que se dá visibilidade a esse trabalho, nossa escola ética se dá pela forma que os autores apontam a noção de governo de si, como possibilidade de movimentação dentro do currículo sem sua problematização, tomando como um já dado no qual o professor deve navegar em seus pequenos graus de liberdade.

Entendemos então que os desdobramentos que a formação de professores pode oferecer são uma construção para a obediência ao invés da articulação *tecnologias de si* FOUCAULT (2010d), para a construção do docente como sujeito crítico.

Outro trabalho que nos auxilia na compreensão sobre um contexto de história e narrativas de vidas inseridas em termos biográficos e de constituição de si é o de Oliveira (2015), quando pensa sobre a escrita de si inserida no contexto histórico e autobiográfico, mesmo que adote a noção de escrita de si.

Como já exposto, os professores não são encorajados a falar ou registrar suas atividades cotidianas pela noção de que não estão realizando nada extraordinário, mas aproximamos a escrita de si com a fala para que busquemos uma reativação das práticas que sejam “uma defesa de uma vida disciplinada e servil” (OLIVEIRA, 2015, p. 64), segundo sua leitura de Michel Foucault.

Sua genealogia da escrita de si é atrativa para nós na medida em que ele problematiza as diversas visões que se desenvolvem dessa técnica, iniciando por Michel Foucault, na qual, baseado nos antigos gregos, a escrita

seria uma ferramenta para que o sujeito pensasse sobre os próprios atos, sendo verdadeiros consigo.

Temos em mente que escrever sobre si e falar sobre si são processos díspares, por envolver o elemento daquele com quem se conversa, o que, muitas vezes, atua como censura daquilo que se pode falar, no entanto, buscamos aproximar os processos, não tomar uma coisa por outra, mas nos interessa o sujeito que fala sobre a matéria prima de sua própria existência.

O autor ainda nos adverte sobre o procedimento, pelo viés do pesquisador Luiz Costa Lima, no qual, Oliveira (2015, p. 68), aponta que:

> O *boom* dos relatos em primeira pessoa da atualidade adquire, precisamente, relevância e interesse com a conversão do conceito de individualidade em valor. A partir do momento que o sujeito se percebeu senhor de si, que era capaz de ter algo a dizer que fugia das convenções e dos ditados pela Igreja na Idade Média ou que escapasse da obediência de um **modus vivendi** da antiguidade clássica [...].

Dessa forma, o autor problematiza as noções de autobiografias como algo inserido numa mudança do pensamento do sujeito a respeito de como ele se percebe, pela alteração do espírito de uma época.

O aviso feito pelo nosso interlocutor é determinante, contra a generalização e totalização dos indivíduos, problematizando a tomada de um relato autobiográfico como uma ficção, pela leniência consigo mesmo gerado entre o tempo vivido e o desenvolvimento relato (OLIVEIRA, 2015).

Entre outras das preocupações levantadas por Lima e trazidas pelo autor está o fato de, tomando a vida do sujeito num dado contexto histórico, sua vida seja pensada fora das condições nas quais ele vivia, julgando-as pela lente do presente, o que seria um anacronismo.

Outra visão sobre a autobiografia que o autor nos traz é de Philippe Lejeune, que se relaciona de maneira oposta à dos textos autobiográficos, pela determinação de que o texto autobiográfico é passível de representar a verdade, pessoal, porque a “[...] pluralidade e complexidade da vida humana farão com que o texto autobiográfico transite com outras modalidades de escrita do eu, como as memórias [...]” (OLIVEIRA, 2015, p. 72).

Para que esse intento seja conquistado, deve haver uma identidade entre autor e o narrador, sendo que este deve apresentar a primazia na narrativa. Oliveira (2015, p. 72-73) aponta que

> Como a linguística nos ensinou, os pronomes pessoais (eu/tu) só têm serventia dentro do discurso, isto é, eles não remetem a um conceito, fora do discurso o "eu" não existe, e é dentro do discurso que os pronomes pessoais determinam a identidade do sujeito tanto da enunciação quanto do enunciado.

Inspirado a diferença entre os dois se assenta, para Lejune, a autobiografia é uma história verdadeira, não necessariamente verificável e mensurável e sim definida por um "pacto autobiográfico" (OLIVEIRA, 2015, p. 73) entre o leitor e o autor, estabelecido pelo entendimento da narrativa como relacional, que foge do intuito da necessidade de uma espetacularização da vida.

Oliveira (2015) nos aponta como as formas de falar sobre si se alteraram no tempo, bem como nos faz atentar tanto para como vemos a produção dos dados quanto para entender que sua constituição se dá numa zona fronteiriça entre a realidade e a ficção.

Defrontando-nos com uma certa dificuldade de dialogar com trabalhos que apresentam o docente como foco, deparamo-nos com alguns trabalhos que conversam com a formação de professores e que dialogam com nosso referencial.

Temos a pesquisa de Veríssimo (2017), que estuda a aula e a escrita como um fluxo que a academia, enquanto instância detentora do poder, busca, por meio de suas práticas, cristalizar.

Mesmo que trabalhe com a escrita dos estudantes, aproximamo-nos de seus objetivos, suas procuras, ao entender que a fala de nossos colegas de pesquisa encontram-se num movimento parecido, na medida em que buscamos:

> Desconstruir a ideia de *escrita boa e correta* a partir do trabalho de fim de curso de um estudante pensando a língua como armadilha incestuosa para as articulações precárias nas criações curriculares cotidianas, me parece importante num momento de inundação de *memes* e disputas de sentidos que levam ao banimento de palavras, como advogam os *desideologizadores* das escolas. Nesses contextos reverberam as testagens externas e estandardizadas, manuais didáticos e políticas de unificação curricular (VERÍSSIMO, 2017, p. 134).

Em nosso trabalho, entendemos que a escrita boa, seriam as práticas docentes em que nossos companheiros docentes estão inseridos, atravessados pelos diversos feixes de formações, familiares e escolares e sociais, pelas quais circulam inúmeros discursos normativos e disciplinadores.

As formas e forças que atravessam os estudantes universitários atravessam igualmente os professores formados, fazendo circularem forças que moldam suas práticas e tensionam constantemente a norma e a prática cotidiana.

Temos então as atuações dos docentes em sala de aula como escritas de vidas, não sendo práticas desinteressadas, são práticas políticas que se alinham a projetos de vida, "[...] nossas histórias, nossos *selves*" (VERÍSSIMO, 2017, p. 136). Dessa forma, mesmo que a dimensão da história de vida determine um método específico, de bases diferentes das que adotamos, usamos como inspiração, como uma ferramenta para pensar possíveis modos de ser e estar do mundo dos indivíduos através de suas visões de si mesmo.

As escritas, que aproximamos das falas em nossa pesquisa, para a autora, não são dados e, sim, maneiras aprendidas, compostas por interdições e permissões definidas que sobressaem a outras formas de linguagem, por serem esvaziadas dos sentidos conferidos pela experiência, uma forma de escrita diferente que se faça compreensível por seus pares (VERÍSSIMO, 2017).

Entendemos com a autora (VERÍSSIMO, 2017, p. 138) que "[...] *toda aula é uma criação curricular inédita e única*" entendemos currículos como mais que uma dimensão de disciplinas prescritas, mas a articulação da escola com a dimensão do vivido, linguagens e experiências que são silenciadas por normas e tempos próprios da academia, colocando-os como "[...] modos injustos de criar conhecimentos, na abdução das diferenças das políticas das escritas" (VERÍSSIMO, 2017, p. 139).

As formas de os professores desenvolverem suas experiências com a docência devem ser trazidas à tona e não silenciadas, as escolhas políticas que elegem como suas, as concordâncias e resistências ao que é imposto, as adaptações e artimanhas efetuadas nas suas práticas.

Pensando nas falas, a aposta que fazemos está ao lado da realizada por Veríssimo (2017, p. 142), que ao se referir a EA (companheiro de pesquisa), apresenta-nos que

> A escrita de EA traz as marcas estéticas da música, da rua, da oralidade, de seu corpo negro e pobre, de sua religiosidade radiante. Graficamente, metricamente, ortograficamente, as marcas e presenças na escrita de EA refutam as teses de erro e ignorância sugerindo possibilidades visíveis e audíveis de se ler, entender, aprenderensinar nascom as palavras a injustiça cognitiva social, racial ao mesmo tempo que lemos solidariedade e esperança.

Embora ela esteja pesquisando alunos, acreditamos que, guardadas suas especificidades, há de se procurar solo para a potência na atuação docente como modo de vida, pela docência poder se constituir em um lugar de troca, no qual aprender e ensinar são processos de retroalimentação.

Polizei (2018) traz um estudo sobre narrativa de si e o efeitos sobre os corpos, que nos interessa pela maneira que se entende como as tecnologias do poder constituem aquilo que pode ser ou não determinado como verdade.

Aproximamo-nos do autor ao entender corpo como algo maleável, que se apresenta como um permanente vir a ser, criando uma miríade de possibilidades de construir formas de vidas outras, que permanentemente são cooptados por redes de saberes e poderes, cujos apagamentos, silenciamentos e interdições “[...] podem ser constantemente trazidas à tona por meio do narra-se a si, no (des)(re)compor-se, no mostrar-se, nas memórias e lugares” (POLIZEI, 2018, p. 31).

O autor aponta, apoiado em Rago, que o ato de narrar-se é uma “[...] produção heteroautobiográfica” (POLIZEI, 2018, p. 32), uma operação complexa e claudicante, por serem compostas pelo encontro de sujeitos díspares, no qual um deles narra-se, ou seja, fala de suas vivências, de seus sentimentos e impressões, em um processo de constante mudança para os envolvidos, ao compartilharem memórias e sentidos de vida, permitindo novas perspectivas e experiências de pensar o mundo.

O autor traz a problematização sobre os modos de produção de realidade através das tecnologias do poder, que são as formas pelas quais são determinados os processos de subjetivação dos sujeitos, através da sujeição às normas impostas.

Aponta também que as marcas deixadas pelas práticas e discursos de sujeição se fazem nos corpos dos sujeitos, que trazem à tona uma diversidade de atravessamentos de categorias identitárias, sem uma barreira fixa que determina sua emergência, apresentando o sujeito como um amálgama de diferentes experiências e afetos (POLIZEI, 2018, p. 34).

> Suas demarcações conferem assim as categorias identitárias pela qual se lê e, pela qual é lida. A identidade nesta perspectiva não é tratada como algo fixo, mas sim como ferramenta de identificação, como uma possibilidade de interpretação, (...). São os seus recordes identitários de raça, gênero e formação profissional que são invocados ao narrar-se, eleitos como importantes de serem invocadas no percurso do olhar para seus retalhos de trajetória formativa – oferecida como chave de leitura.

Ao trazer a noção de retalhos, o autor questiona o sujeito como fundado por uma lógica eurocentrada, na qual a lógica e os recortes de gênero, raça, classe social determinam o sujeito pertencente a determinados grupos *a priori* e em que medida o sujeito aceita ou resiste aos processos de objetivação, e quais marcas tais discursos determinam nos corpos dos indivíduos.

Tais práticas, as tecnologias de poder, estão dirigidas simultaneamente aos corpos dos indivíduos e da população, em técnicas conhecidas como práticas de governo que “[...] é investido sob um corpo-individual e um corpo-espécie, de modo que toca tanto o sujeito quanto a população” (POLIZEI, 2018, p. 34).

A estratégia de narrar a si é entendida nesse trabalho como uma tecnologia de resistência para o sujeito, porque o narrar-se a si faz com que o indivíduo entenda o lugar reservado para si no discurso vigente, possibilitando o estabelecimento de ações que afirmem seus modos de existência.

Podemos assim resistir a processos de disciplinamento que visam, segundo Polizei (2018, p. 36), a

> [...] produzir um quadro de referências, quadros pautados em regimes de verdade que estipulam aspectos dados como verdadeiros em detrimento a outros. Assim, a instituição destes regimes de verdade, cristaliza modos de interpretação do mundo [...].

Tais processos possuem como objetivos estabelecer, no interior das categorias identitárias balizadas pelas visões de mundo, que os espaços que se constituem como lícitos ou não para serem ocupados.

Outra pesquisa que nos chama atenção em nossas pesquisas é a de Nalli e Silva (2018), na qual opera uma reflexão que busca entender os afastamentos e aproximações entre narrar a si e contar uma história sobre si, em que a narrativa (NALLI; SILVA, 2018, p. 177)

> [...] pode ser ficcional ou não, estaria relacionada a uma sequência, com enredo, personagens, cenário, etc., começo, meio e fim [...] tendo algum ponto de contato com a escrita [...] o contar estaria mais vinculado a uma situação de conversa cotidiana, na qual não se requer nenhuma forma rígida, e nem mesmo vínculo com a escrita [...].

Dentro do nosso processo de pensar o trabalho, a pesquisa apresenta um foco que abre possibilidades, uma vez que os autores, apoiados em Butler, apontam que fazer um relato sobre si implica em estabelecer uma história coerente, que justifique sua existência frente a outro (NALLI; SILVA, 2018).

O movimento de contar uma história sobre si constitui uma violência ética pela necessidade de que o sujeito se desnude, estabeleça uma transparência que faz esmaecer um indivíduo interiorizado, um “eu” que seria anterior ao sujeito em si (NALLI; SILVA, 2018).

Na noção que estabelecem os autores, que nos ajudaram a afinar nossos olhares para pensar a pesquisa, na qual contar uma história se aproxima uma criação de uma versão de si, e, dessa forma, afasta-se de uma visão que se baseia numa história progressiva e linear na qual os acontecimentos possuem um encadeamento, uma lógica interna que se escoram na noção do sujeito da razão, que se não pode responder adequadamente a respeito daquilo que acontece consigo é porque não está fazendo uso correto de sua razão.

Problematizar esse uso da razão é, segundo os autores apoiados em Bruner, questionar estatuto d***o*** sujeito como um já dado, pronto e acabado, trazendo um questionamento sobre “[...] o que o indivíduo entende por ‘eu’” (NALLI; SILVA, 2018, p. 180), entendendo aquele que conta sobre si mesmo estaria em um ato de criação, refletindo sobre ***um*** outro de si mesmo que esse indivíduo não é mais.

Os trabalhos que adotam as vivências dos docentes em relação à formação dos professores foram trazidos como eixo norteador, pois nos permitem ter uma ideia a respeito das constituições dos docentes trazem em si e nas relações com as próprias trajetórias estudantis, sejam as suas, as de sua família e aquelas com as quais se encontram em sua atuação profissional.

3.1.2.2 Movimentos e outros momentos

À guisa de colocar as relações estabelecidas por nós com os conceitos e as pesquisas que estudamos e as temáticas de história de vida, formação de professores e constituição de subjetividade, optamos por não reescrever partes anteriores do texto, mas deixar a ver o movimento de reestruturação dos conceitos estudados, bem como as mudanças em determinadas problematizações que não considerávamos pertinentes ou de que buscávamos fugir anteriormente, mas que percebemos ser impossível dada sua importância sobre a constituição da identidade dos professores.

Precisamos nos cercar de precauções por Identidade não ser um conceito abordado por nossos intercessores teóricos. Os caminhos de pesquisa nos levaram a encontrar com o trabalho de Rocha (2013), no qual a autora aponta que diversas áreas do conhecimento voltam suas questões para entender a identidade.

A dificuldade inerente ao fechamento da questão se encontra na polissemia do conceito, uma vez que seu encerramento, ou a resposta da questão, encerraria a questão do que seria um sujeito, legitimando um estilo de ser ou estar no mundo correto, tornando todos aqueles que não estão imbuídos dele seus devedores.

No meio dessa perspectiva é possível perceber que a identidade se faz como um artefato cultural e que se diferencia entre os indivíduos pertencentes a grupos, sejam eles iguais, sejam diferentes, impossibilitando a existência de um sujeito com uma identidade fixa.

A autora faz seu percurso pelo viés da linguagem, na qual o significado está em uma relação com os sujeitos, das inúmeras dimensões formativas dos

indivíduos e é “[...] um território impregnado pelo lugar da produção, pelas pressuposições da tradição cultural [...]” (ROCHA, 2013, p. 110).

Território em disputa no qual geralmente há um modelo, vários padrões definidos a serem seguidos que apoiam uma figura idealizada de ser humano a ser perseguido.

Dessa forma, a autora faz um resgate histórico, no qual o homem tomado como da modernidade, está assentado em inúmeras relações duais e antagônicas, nas quais a realidade é um dado a ser apreendido e quantizado, delineando uma forma de vida como estáveis, constantes e progressivas (ROCHA, 2013).

Passando pela problematização foucaultina do estabelecimento da noção do sujeito moderno como um já dado, estabelecendo uma conversa com Freud, Nietzsche e Marx e fortemente inspirado em Barthes, pela morte do autor, Rocha (2013, p. 114-115) aponta que

> A destituição do autor como voz de autoridade sobre a ‘verdade’ do texto é também uma destituição do papel do crítico, no sentido clássico, cuja função era ‘explicar’ a obra, como se o texto fosse portador de um segredo, ao qual só teriam acesso o autor e o leitor especializado. Em suma, se a escrita não pode representar nada anterior à sua enunciação, se ela não detém uma verdade a ser decifrada, a ‘tradução’ legítima da obra desaparece com o autor e com o crítico. O texto passa a se constituir, portanto, como ‘tecido de citações’; ao leitor cabe a tarefa de ‘deslindar’ sentidos possíveis que habitam provisoriamente os espaços da espessura semântica, em que a unidade textual se produz.

Dessa forma, a autora aponta que esse desenho do sujeito também não é uma verdade absoluta, que a leitura realizada do sujeito depende, nos dias de hoje, da área de saber à qual o indivíduo que pensa se filia, áreas que estão em constante combate.

Sendo uma arena de constantes conflitos, a autora se apoia em Foucault, para apontar a individualidade, a originalidade na edificação do autor, como outra construção cuja elã é a pretensão de estabelecer uma verdade.

A autora mergulha nos estudos de Foucault sobre as formas de constituição do sujeito, iniciando na época moderna, com a problematização

foucaultiana a respeito da função autor até seus estudos etopoiéticos[2] dos gregos e suas técnicas de si, focada nas suas anotações, os *hypomnemata*, e as correspondências como métodos de aperfeiçoamento de si.

A linha do tempo estabelecida no texto nos remete a um tipo de caracterização similar à que Foucault operaria para apontar a função autor como uma criação recente, uma determinação que visa fixar um saber e uma autoria a um indivíduo determinado, que legitime uma noção de construção e evolução de conhecimento pautado em uma concepção de história organizada e contínua.

Rocha (2013, p. 122) tece a comparação entre os meios de constituição do sujeito como

> Na Antiguidade, a constituição do sujeito se fazia de fora para dentro, com o indivíduo se moldando principalmente pela leitura e escrita; na modernidade, entretanto, ocorre um movimento de dentro para fora, a partir da suposição de uma interioridade do sujeito, que precisa revelar-se com base nos paradigmas sociais.

A passagem de uma forma de se constituir, por meio de uma relação consigo, para uma forma de ser constituído relaciona-se com o governamento das sociedades modernas, que se apoia em táticas emuladas das práticas cristãs de sujeição, que foram, posteriormente, apoiadas pelo saber que toma o sujeito como ser fundado na razão.

Uma relação saber-poder que limita o sujeito a uma interioridade nas quais "[...] ficam descartadas também as ideias de originalidade, de privacidade e de estilo próprio" (ROCHA, 2013, p. 122) moldados por modelos de comportamento que normatizam e visam produzir sujeitos em séries, normatizados, nas quais formações atribuídas a uma suposta interioridade só ocorrem em relação com o outro, pelo fora.

A noção de identidade como um conceito polissêmico atravessa as pesquisas de Gregolin (2008, p. 83), em que "[...] há algumas questões que são comuns e que podem nortear uma proposta discursiva para o estudo das identidades".

---

[2] Escrita de si, memória material dos movimentos do pensamento dos indivíduos.

Entre as primeiras pistas fornecidas em seu texto está a situação que Hall aponta em seu estudo a respeito de diferentes maneiras que se pode pensar os indivíduos por meio da história e inseridos em diferentes aportes epistemológicos, sintetizado pelos sujeitos do Iluminismo, da modernidade e das pós-modernidade.

O primeiro, o do Iluminismo, é o sujeito único, que é totalmente imbuído pela racionalidade, cuja característica principal, aquilo que o diferenciava dos demais sujeitos, era a identidade individual e intransferível.

Tal característica é compartilhada entre o sujeito da modernidade e o do Iluminismo. A diferença se opera ao se pensar uma identidade mais passível de adaptação, estando em contato com o meio social, que a influencia moldando-a, mas a identidade é o elo entre o sujeito e a estrutura cultural e social. No interior desse modo de pensar a si mesmo, o indivíduo prezava, como no caso anterior, por mecanismos causais que justificassem suas ações (GREGOLIN, 2008).

A terceira identidade é formada e reformada continuamente por meio das relações que o sujeito empreende em seu cotidiano, sem constituir um elo mais fixo ou permanente entre o sujeito e a estrutura social e cultural, bem como podendo ser capaz de formar relações com diversos elementos simultaneamente, sendo constituídas por relações inconclusas e conflitivas entre si, sem a necessidade de uma lógica ou coesão interna (GREGOLIN, 2008).

As formas pelas quais os sujeitos se percebem, segundo Gregolin (2008, p. 84), complexificam-se cada vez mais, pois nas sociedades contemporâneas

> Mudaram as práticas e a vivência se tornou uma constante reflexão de vida. A ‘globalização’ tem um alto impacto sobre as identidades, transformando conceitos clássicos como de Estado, Nação e o próprio tempo e espaço. Instalam-se as descontinuidades**,** estabelecendo novas formas de interconexão social e alterando as características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana.

Tais mudanças tornam o indivíduo cada vez mais complexo para si mesmo, por haver uma maior dificuldade para que ele prontamente responda quem é, inclusive para si mesmo, ou talvez principalmente para si mesmo, o que, por outro lado, faz com que o sujeito possa constantemente se recriar e produzir a si mesmo (GREGOLIN, 2008).

O processo histórico em que a humanidade inserida faz com que as identidades dos sujeitos sejam mais fluidas estão sempre numa relação com as diversas instâncias (sociais e culturais e emocionais e afetivas etc.) formadoras dos indivíduos simultaneamente e com intensidades diferentes.

Um apontamento feito pela autora faz alusão aos embates ocorridos pelas diferentes maneiras de entender a subjetividade, fruto do humanismo renascentista, embates que estão nas bases das lutas e nos projetos epistemológicos dos últimos 350 anos.

Os conflitos apontados por Gregolin (2008, p. 85) deram-se entre o individual e o coletivo, não resolvido, e também no conflito entre uma visão concreta e objetiva e uma concepção abstrata, sem lugar no mundo concreto.

A disputa entre as visões conflitantes faz com que aquilo que organiza e divide os sujeitos passe a ser cada vez mais tênue, e que a autora se aproxime da ideia de pertencimento, na qual os indivíduos criam laços com determinadas identidades pela proximidade que percebem desse ou daquele discurso, sendo "[...] impossível fixar-se rigidamente em um território identitário único" (GREGOLIN, 2008, p. 87).

Na malha criada pela complexidade definida pela mobilidade e fugacidade composta nessas relações entre os indivíduos a autora aponta que ao se fazer fugir de contextos mais seguros, como família, amizades, as identidades se aproximam, levadas pelo ideal capitalístico para a descartabilidade inerente às redes sociais, nas quais aquele que não me agrada é apagado das rodas de convívio, ou silenciado sem saber.

Dessa forma, para que se possa pensar acerca das identidades como uma construção a autora delineia a releitura realizada por Foucault, dos pensadores que colocaram a concepção do sujeito moderno em xeque: Marx, Freud e Saussure (GREGOLIN, 2008).

A abordagem arquegenealógica empreendida por Foucault é capaz de colocar a identidade não como uma relação direta ou indireta, mas como um processo em constante construção e contingente ao momento histórico dos sujeitos, num movimento que faz esmaecer uma noção de identidade em favor da construção de processos de subjetivação, objetivados na intercessão entre saber, poder e o consigo mesmo que o indivíduo realiza.

O desdobramento que se dá no interior das edificações discursivas determinadas pelos sujeitos, nos quais há uma interdição a respeito de quem está ou não autorizado a proferir um determinado discurso, o sujeito que fala algo diz mais sobre si do que sobre o que fala, e, dessa maneira, ela cria o sujeito que profere o discurso.

Gregolin (2008, p. 92-93) afirma que

> Para Foucault, o ser humano tem acesso a si através de saberes ('jogos de verdade'). O homem produz por meio de técnicas de produção, comunica-se por meio de técnicas simbólicas, governa a si e aos outros por meio de relações de poder e elabora técnicas para voltar-se para si (tecnologias do eu).
> Cabe ao arquegenealogista interpretar ou fazer a história do presente, mostrando que as transformações históricas foram as responsáveis pela nossa atual constituição como sujeitos objetiváveis por ciências, normalizáveis por disciplinas e dotados de uma subjetividade pela invenção de uma ciência sobre o sexo.

Por meio de seus trabalhos, e possível perceber o homem como alguém em constante construção, e que qualquer categorização dada a um sujeito ou grupo é criada numa malha discursiva que representa um interesse, uma visão, de uma parcela da sociedade, cujas representações entram em combate com tantas outras para legitimar o que seria a verdade. Confrontos que se encontram espraiados por toda a sociedade, determinando uma microfísica do poder (GREGOLIN, 2008).

Um texto que perpassa a noção de identidade docente, em nossa visão, é o texto de Ball (2005), no qual discute a mudança que percebe nas noções de profissionalismo, gerencialismo e performatividade, título do artigo, na educação pública. Um texto que nos causou desconforto logo no início quando o autor afirma que terá dificuldade para usar sua sensatez.

Iniciando sua discussão pelo profissionalismo, Ball (2005, p. 541) dispara que "[...] o profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar, no futuro". Uma vez que, em sua leitura, é necessário que haja o estabelecimento de uma relação de compromisso ético/moral entre o trabalhador e sua atividade, tal compromisso passa por uma prática reflexiva acerca da atividade, sendo cada vez menos estimulada pela governamentalidade neoliberal.

As características desse compromisso que sofrem os maiores ataques são a capacidade de diálogo entre os indivíduos que abrem espaço para reflexão. Tal movimento faz com que haja sobre tais bases uma “[...] erradicação [que] provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação” (BALL, 2005, p. 542).

A alteração no sentido de profissionalismo ocorre quando as práticas administrativas e gerenciais alteram as formas pelas quais os trabalhadores se produzem para que se baseiem nas formas pelas quais se dá o desempenho das atividades dos empregados de maneira que cumpram as determinações que lhe são atribuídas, de maneira externa, sem a necessidade de um uso da moral (BALL, 2005).

O bom empregado é aquele que apresenta os rendimentos e atitudes requeridos pela empresa como fruto direto e visível de seu trabalho. Importa apenas a produtividade mensurável dentro de um quadro específico e limitado e auditável.

Para a educação, Ball (2005, p. 543) aponta que “[...] os professores perderam a possibilidade de exigir respeito, exceto em termos de desempenho. Ficaram sujeitos a um discurso do ridículo e já não podem mais ‘falar por si mesmos’ em debates públicos ‘sobre’ sua prática (em vez de ‘pela’ ou ‘na’ educação).”

A noção de perfomatividade é uma tecnologia na qual a se controlam sujeitos e organização pela comparação com dados de outros sujeitos e organizações, nas quais as análises de desempenho comparativas permitem que se ascenda numa hierarquia estabelecida (BALL, 2005).

Entre as principais formas para que essa técnica que se estabeleça na educação estão as publicações de desempenho, de professores e escolas, produção de material institucional comercial cujo principal intuito é criar critérios e normas para que se possa julgar e classificar os profissionais e as instituições (BALL, 2005).

A noção de gerencialismo se instala nas instituições públicas na medida em que os critérios organizacionais que passam a conduzi-la estão alinhados com os da iniciativa privada e desempenha o “[...] importante papel de destruir

os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos" (BALL, 2005, p. 544).

Nos interstícios entre a perfomatividade e o gerencialismo, a circulação de poder em torno dos sujeitos visa a uma alteração na sua subjetividade, tornando o servidor público responsável pelo sucesso ou fracasso de sua instituição, instaurando um regime de competitividade que faz esmaecer qualquer laço de solidariedade entre os trabalhadores.

Possuem como um importante fator a perseguição de metas inconquistáveis, ficcionais, fazendo com que o sujeito se coloque como devedor em um sistema vítima de necessidades que são "[...] amargas, incansáveis e impossíveis de satisfazer" (BALL, 2005, p. 446).

Discursos e metas, externos ao sujeito e aportes de ações não refletidos nos quais, segundo Ball (2005, p. 550)

> A performatividade atinge profundamente a percepção do eu e de nosso próprio valor. Coloca em pauta uma dimensão emocional, apesar da aparência de racionalidade e objetividade. Assim, nossas respostas ao fluxo de informações a respeito do desempenho podem engendrar nos indivíduos sentimentos de orgulho, culpa, vergonha e inveja.

Para além da autodepreciação engendrada pela performatividade, temos o efeito que tais discursos que remetem à qualidade do servidor público impetradas pela mídia, replicando e vendendo os princípios da performatividade e do gerencialismo como discurso para a grande população, pressionando mais ainda as práticas dos professores.

O que opera no professor, segundo Ball (2005, p. 551) uma "[...] esquizofrenia de valores [...]", ao abrir mão do que o constitui como professor para substituí-lo por aquilo que ele precisa mostrar para o público. A atuação do professor passa a ser um espetáculo, aquilo que a instituição e a sociedade fantasiam como sendo um bom professor.

Sendo absorvida pela população, a nova visão de professor irá contaminar tanto os professores quanto os que virão a ser professores, que irão replicar as práticas de sala de aula a que foram submetidos, pela falta do estabelecimento de uma prática docente reflexiva, nas quais as relações serão

cada vez mais orientadas pelas qualificações no interior da hierarquia acadêmica do docente.

A intenção de inserir identidade docente como eixo de pensamento da pesquisa advém justamente das leituras feitas desses autores, em uma perspectiva que considera as forças que circulam ao redor do professor, objetivando-o num lugar fixo para classificá-lo e quais os movimentos realizam para lidar com isso, sejam de aceitação, sejam de resistência.

Um trabalho que nos chamou atenção em nossas pesquisas foi o de Oliveira e Gomes (2018) nos quais pensam a educação no contexto neoliberal sob a forma das disciplinas e da subjetivação.

Após desenvolverem o aporte foucaultiano que usaram para embasar sua pesquisa e analisar seus dados, as autoras apontam uma mudança na forma de execução da disciplina em âmbitos escolares, que passa a ser acionada por modos de produção que além de docilizar os sujeitos para a sujeição adaptam o indivíduo psicológica e fisicamente para a exploração, para que sigam as regras que o mercado impõe sobre seus corpos.

A problematização aponta a escola da forma, como se coloca nos dias de hoje é uma instituição que regula as maneiras pelas quais os sujeitos agem sobre suas ações, fazendo as atitudes de domesticação para que se mantenha a organização social vigente, produzindo verdades sobre ele.

As operações ocorrem por meio de sutilezas e classificações frente a seus pares na instituição, fazendo com que o aluno determine um processo de subjetivação adequado à norma, uma vez que determina que conseguiu agir para não ser classificado negativamente.

Interessamo-nos por esse trabalho por pensar na dimensão dos docentes enquanto alunos que foram submetidos a todos esses processos de naturalização das violências no interior da academia, associados a um processo crescente de aproximação das empresas e da educação pública, sobretudo desde a década de 1970, época em que a maior parte dos entrevistados estava em algum grau de formação.

O trabalho de Paraíso (2006) problematiza o discurso sobre o investimento feito pelo governo e iniciativa privada que surge na mídia, nos anos de 1990, em que diversos programas foram implementados pelo governo

federal, sobretudo no currículo do ensino fundamental, à guisa do que tem acontecido atualmente com o ensino médio.

As estratégias utilizadas estão em uma intersecção entre Estado e mídia, em que se busca alterar os discursos circulantes na sociedade sobre educação, sobretudo calcado na necessidade de se enfrentar os novos desafios oferecidos pelo mundo globalizado (PARAÍSO, 2006).

Para o espraiamento desses discursos na sociedade, a autora analisa a implementação do canal Futura, que é administrado pela Rede Globo e possui como empresas parceiras (PARAÍSO, 2006, p. 112)

> Confederação Nacional da Indústria (CNI), Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro (FIRJAN), Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), Bradesco, Banco Itaú, CNN Internacional, Fundação Odebrecht, Grupo Votorantim, Fundação Vale do Rio Doce, Instituto Ayrton Senna, Rede Brasil Sul (RBS), Sadia, Confederação Nacional do Transporte (CNT), Rede Globo e SEBRAE/nacional.

Trazemos o levantamento da autora a respeito dos parceiros do canal por esses grupos serem notavelmente atuantes em todas as instâncias da educação básica do Brasil.

A autora aponta que o discurso veiculado pelo canal está associado a uma melhoria nas condições de atuação dos professores (aperfeiçoamento) e, em seus comerciais mostra como todos os seus parceiros estão igualmente comprometidos com a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Na grade de programação da emissora, diversos programas se dirigem para mostrar as escolas brasileiras, nos quais Paraíso (2006, p. 95) percebe que o “[...] currículo escolar e as/os docentes são insistentemente mostrados nesses textos midiáticos, tanto em suas falhas, em seus problemas e fragilidades como, principalmente, em sua força e importância para o desenvolvimento do Brasil”.

Dessa forma, a autora percebe que o discurso veiculado sobre os professores para os professores é que deveriam realizar ações sobre si mesmos para que adotem determinadas práticas, mais corretas e proveitosas para o êxito de seus estudantes, para potencializar o seu desempenho e o de seus alunos.

Paraíso (2006) destaca que, mesmo que a educação no Brasil e a formação dos professores estejam, discursivamente, calcadas nas teorias

críticas, midiaticamente, há um híbrido entre tais discursos e sugestões sobre a gestão da sala de aula, ora fornecidos por especialistas, ora por práticas de sucesso de outros professores, cujos procedimentos desse sucesso são fornecidos detalhadamente.

Dessa forma, a necessidade da sua formação do professor reflexivo fica de lado em detrimento de fórmulas prontas, com orientações completas para otimizar seu desempenho como professor, pela receita de sucesso para aperfeiçoar os professores (PARAÍSO, 2006).

Uma consideração que fazemos ao proposto pela autora é a situação comum de diversos professores possuírem mais de um turno de trabalho, e tais sugestões aparecem como uma panaceia, que dispensa que se reflita sobre a sua própria prática, automatizando o trabalho do professor.

Existe uma aproximação entre as estratégias usadas nas narrativas criadas pela programação veiculada pelo canal como uma estratégia de governo como proposta por Foucault, de maneira que se possa conduzir as condutas dos indivíduos e populações, ainda adicionada por Paraíso (2006, p. 100) que

> O setor privado também vê o currículo escolar como um importante meio para o governo da população e para a subjetivação de indivíduos. Daí a ênfase dada ao currículo e à ação docente nos discursos da mídia educativa brasileira. Nesse discurso são disseminados múltiplos saberes, exercícios, práticas, técnicas e tecnologias de subjetivação que pretendem regular, organizar e divulgar formas possíveis de ser professora e professor. Uma rede de saber-poder possibilita que a/o docente conheça formas ‘adequadas’ de ser professora/professor, modos considerados “corretos” de implementar um currículo, de ensinar, práticas para a/o docente exercitar, posturas para seguir, maneiras de conduzir-se.

Somos lembrados no texto que apesar das tecnologias do poder que perpassam os discursos veiculados, não há garantias de que o professor almejado será fruto direto dele. Tais tecnologias investem na subjetividade docente por meio de “[...] técnicas amorosas, emotivas e sedutoras e estratégias sensibilizadoras e esclarecedoras, feitas de um misto do sucesso midiático e de um sentimentalismo sedutor” (PARAÍSO, 2006, p. 102).

Muito do que é feito vem de uma dimensão que fala ao professor colocando-o numa dimensão heroica, alguém que precisa ser abraçado que vive em função de seus alunos, bem como é o sujeito que possui o potencial para,

através de seu trabalho, alterar os rumos do país positivamente (PARAÍSO, 2006).

Por meio desse artifício é possível vislumbrar a construção de uma figura idealizada de um professor que deve ser emulado, independente das condições reais de trabalho que se apresentam, e, segundo Paraíso (2006, p. 103-104)

> Investe para interpelar utilizando um conjunto heterogêneo de técnicas sedutoras, responsabilizadoras e emotivas. [...] coloca em ação estratégias para seduzir porque identifica suas metas com nossos desejos, anseios e vontades de mudança, de transformação, de eficiência e de afetos.

Para se constituir no sujeito amoroso, afetuoso, principal responsável pela sua formação e empreendedor de mudanças por meio de seu comprometimento com a educação, os discursos midiáticos educacionais apresentam as operações sobre si que o professor deve realizar para atingir esse fim, produzindo sua subjetividade por meio da adoção de modelos que não necessariamente condizem com sua realidade específica (PARAÍSO, 2006).

A parte que consideramos mais notável é que esses modos de subjetivação não são exigidos, tampouco os professores são coagidos a adotá-los, são sugeridos aos professores que os adotem caso possuam um real compromisso com a educação (PARAÍSO, 2006).

Há toda uma gama de técnicas que cercam a educação de premissas românticas, bem como aproximam o professor de uma visão que deve estar em contato com seus sentimentos e vive-los em sua plenitude para que nesse que possa sanar qualquer problema que vier aparecer na sua frente (PARAÍSO, 2006).

Dessa feita, é imposto um modelo de professor homogêneo, que a título de sugestão, é adotado, mas cujos esforços realizados se encaminham como uma tentativa de governamentalizar os processos de formação e autoformação dos professores.

Um trabalho que achamos que se aproxima das problematizações de Paraíso (2006) é o de Favacho (2014), no qual há uma problematização na moral do professor. Acreditamos que a aproximação se dá quando o autor coloca que não basta denunciar as forças estatais cuja circulação de poder forma os

professores, mas pensar em como e quais as outras formas de se constituir como docente no interior de uma alegada multiplicidade.

Ao abordar a constituição docente, o autor evidencia o conceito de experiência em Foucault enquanto ontologia do sujeito, uma relação que o indivíduo estabelece no seu contexto histórico com os outros e consigo, constitui-se como uma experiência de si, que abarca também a dimensão política da vida desse indivíduo (FAVACHO, 2014).

Ao apontar o si, o autor foge de uma noção relativa a uma dimensão que remete a uma interiorização do sujeito, um sujeito da razão, mas que, ao invés disso, relaciona-se com o mundo que o cerca e toma a decisão, política, sobre o curso da ação que vai adotar.

Si e experiência se conectam por serem (FAVACHO, 2014, p. 57-58)

> [...] a própria atuação do sujeito (e não da pessoa) diante das verdades (e não apenas do conhecimento), das imposições de governo (não só do Estado) e também do governo de si, sobre si (trabalho ético do sujeito). [...] Disso resulta a forma como o indivíduo se transforma em sujeito da verdade, do poder e da ética, tanto dessas verdades que se consideram externas ao sujeito quanto dessas que se consideram a parte subjetiva do sujeito. Seja como for, o sujeito estará ligado a um tipo de verdade que o faz intervir em si mesmo, no outro, nas coisas e no mundo. Enfim, o que está em questão na experiência ontológica descrita por Foucault é como o sujeito transforma certas experiências históricas num jogo complexo de relações com ele mesmo, com a verdade, com o poder e com os outros.

O autor aponta que a docência no ocidente se caracteriza pela experiência formadora de subjetividade como de três arquétipos: o médico, o padre e o político. Os dois primeiros acompanham a educação desde seus primórdios, enquanto o último é mais contemporâneo, e surge quando a educação passa a ser interesse do Estado (FAVACHO, 2014, p. 58).

Como qualquer pesquisador que se apoia em Foucault, o autor nos adverte de que não há uma substituição de um tipo de um perfil de professor por outro, coexistindo na sociedade atual. São apontados pelo autor o grande número de professores com doutrina religiosa declarada e o curso mais acessado pelos professores, que é o de Psicopedagogia, cujas principais bases são a Psicologia e a Biologia (FAVACHO, 2014).

Dessa forma o autor problematiza os diversos discursos que se originam "[...] *em defesa da educação* [...]" (FAVACHO, 2014, p. 60), principalmente por se constituírem em movimentos que podem flutuar entre questões ético-políticas ou militantes.

Entrar num movimento desse tipo requer cuidado, uma vez que, considerando que as palavras não são um já dado, é necessário que a clareza de que tipo de educação se deseja fabricar nesse documento, uma educação que permita que o estudante pense sobre seu mundo em conjunto com o professor, produzindo novas formas de existência, ou uma na qual o professor irá repetir uma educação classificatória e excludente.

Outro eixo constitutivo da experiência docente, segundo Favacho (2014, p. 61), é o eixo "[...] corpo/disciplina [na qual] [...] passamos a educar o outro normalizando e disciplinando seu corpo a partir das ciências humanas e clínicas e, ainda, dos mecanismos de punição".

Durante a normatização e docilização do aluno, o professor é igualmente docilizado, por determinações oriundas do Estado e das Universidades, cujos professores que não se adequam são excluídos por seus pares.

A terceira e última experiência constitutiva da docência, para o Favacho (2014, p. 62), deve-se ao território da docência ser mais ou menos comum, que se constitui

> *Da família* porque não imaginamos educar as crianças ou jovens sem também atuar sobre seus familiares ou responsáveis, o que significa afastá-los (ou, conforme a conveniência, aproximá-los) da educação de seus filhos; *da criação dos filhos* porque não foram (e não são) poucos os empréstimos que fazemos dessa experiência para aplicar na educação escolarizada dos alunos, haja vista as práticas de aconselhamentos, repreensões, cuidados, xingamentos, ressentimentos, uso de palavras empregadas no âmbito doméstico como, por exemplo, filho/a, garoto/a, guri, menino/a, rapaz, mocinha etc.; *da verdade pedagógica* porque, bem ou mal, respeitamos determinadas orientações cientificas em torno do ato de educar as crianças, em especial as verdades vindas da psicologia; *das relações de amizade e/ou do contexto social do aluno* porque os docentes apostam que esses fatores podem favorecer ou não a aprendizagem das crianças, sendo preciso afastá-las de amizades indesejáveis e neutralizar o contexto (em geral, de pobreza) no qual elas vivem para que a aprendizagem não fique prejudicada; *das relações jurídicas* porque nos vemos às voltas com as determinações legais sobre a educação e o ensino [...].

O que aproxima a experiência da docência são as relações construídas com familiares e formativas para o professor, atravessadas por uma imensidade de regulações sociais que estão ligadas à própria formação familiar dos professores.

Tais eixos são definidos pelo autor como limitações que se colocam para pensar as possibilidades do trabalho docente, nas quais criticar o docente é entender como os docentes lidam com as verdades que os atravessam inseridos em seus contextos históricos, pensando sobre os saberes que os docentes mobilizam para criar suas formas de vida (FAVACHO, 2014).

Na discussão que passa pelo artigo, uma das que mais traz à tona e esclarece, para nós e para o leitor, o que entendemos como o elo que, a princípio, entendíamos como articulador de identidade e subjetividade, mas que ao longo das nossas leituras, separa os conceitos e como Favacho (2014, p. 64) aponta, apoiado em Foucault, que

> [...] a subjetividade pode ser entendida de duas maneiras relacionadas: *subjetividade-forma* e *modos de subjetivação*. A subjetividade-forma é a nomeação do sujeito a partir de relações de saber-poder tecidas em determinado momento histórico. Ao professor, por exemplo, já foram dadas várias nomeações ao longo do tempo: padre-professor, mestre-escola, professor, profissional, professor democrático, educador, professor pesquisador, professor reflexivo, professor competente etc., nomes advindos de certas relações de saber-poder que pretenderam atuar como lugar de verdade sobre o professor e definir certo *ethos* para ele. Já os modos de subjetivação dizem respeito às oposições, resistências ou apenas aos pequenos cortes ou desvios que o professor realiza a fim de subverter o cerceamento que tais nomeações demandam.

Entre tantas nomeações possíveis, o autor aponta que os professores além das diversas denominações que recebem ao longo do tempo e de acordo com os eixos que cruzam a experiência numa dada crença epistemológica, constituem seus campos de atuação.

Entre os campos que o autor percebe, no ontológico ele aponta que uma das principais fontes de prazer na atuação docente é a capacidade de governar o aluno, entendida no texto como capacidade de levar o pensamento do estudante para um lugar que ele considera melhor, mesmo que por denegação (FAVACHO, 2014).

A governança do pensamento do docente se enquadra numa vontade de verdade que está imbricada em praticamente toda a ação docente, sendo a fonte de problematização do autor como se dá tal condução do estudante.

Outro dos campos apontados por Favacho (2014, p. 66) é o "deontológico", no qual ponto o docente se ancora para desenvolver a sua sujeição e a dos alunos, de maneira a apontar qual a relação que o docente acredita ser o fator responsável pela alteração do pensamento do discente[3], pois tal fator deve estar em relação para responder "[...] atender às estatísticas do Estado e às verdades das ciências humanas, clínicas e educacionais" (FAVACHO, 2014, p. 66).

Outro campo que se abre é o das práticas (por professores com e sobre os alunos) para que as mudanças nas mentes dos alunos sejam realizadas, em cujas práticas mais antigas se assentavam na organização e primor no material do professor.

Em dias mais recentes, abarcam as dimensões subjetivas (sua e dos alunos) para a manufatura de relatórios a respeito dos alunos, bem como as formas pelas quais é possível articular essa subjetividade para que o aluno aprenda, criando uma celeuma nos contornos do que quer seja essa tal subjetividade.

A busca é pelo uso da palavra como um modismo pedagógico e acadêmico, como paradigma e construtivismo, por exemplo, que leva à formação de um senso comum que esvazia o seu significado.

Para Favacho (2014, p. 67) há uma "periferização" de professores e alunos, podendo ser "estatal ou contraestatal" (*Idem*).

A primeira emerge pela precarização, não despropositada, da docência pelo Estado, articulando o pagamento de baixos trabalhos com a destruição da carreira docente já estabelecida, inserindo a *charterização* da educação, bem como a transformação da educação numa atividade meio, vulgarmente chamada de *Uberização*.

[3] Que o Favacho (2014, p. 66) aponta como podendo ser: A ciência pedagógica, os métodos, eixos epistemológicos da Pedagogia, os campos disciplinares, o Estado, o mercado, a sociedade, a religião ou todos eles as mesmo tempo.

Associado a isso temos os meios de comunicação de massa que criam o discurso dos professores e alunos empreendedores que conseguiram superar os problemas que se apresentavam para si, para que, da mesma forma, atribua-se a responsabilidade na esmagadora maioria que não consegue atingir o limite estabelecido por esse discurso.

Além disso, Favacho (2014, p. 68) atribui o apelo por governar a conduta de outros sujeitos como um grande atrativo para a escolha da docência.

A periferização contraestatal é fruto dos discursos em defesa da escola que se intensificaram no Brasil nos últimos 40 anos, acabando por chegar na subjetividade, um movimento que se baseia na valorização de saberes locais, normalmente invisibilizados, diminuídos como a-científicos, em permanente conflito com uma noção universalizante de conhecimento, tomando esses saberes locais como pilar no qual se baseiam as verdades desses indivíduos.

Em todo esse contexto o autor percebe que a função dos professores: toma-os como indivíduos inseridos numa realidade histórica e atravessados por todos os feixes apontados pelo autor: as experiências, os campos e as periferizações, em um fluxo no qual todos coexistem, reconstruindo-se em alguns pontos e reforçando-se em outros, de maneira que a moral do professor em nossa atualidade está assentada nesse movimento entre a (re)construção e a destruição dessas relações em seu cotidiano.

Para continuar de maneira mais leve, temos Ourique (2010), que faz uma ligação da confluência entre formação e docência dos trabalhos desenvolvidos no grupo de trabalho de filosofia da educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Pesquisa em Educação (ANPED). Ela faz uma constatação bem preocupante sobre o desconhecimento dos demais grupos sobre os trabalhos desenvolvidos por seus pares.

Nesse artigo, a autora mapeia, de maneira muito competente, os trabalhos que perpassam por essa temática e nos aponta caminhos e pesquisadores para discutir nossas ideias. O que mais nos chamou atenção no artigo foi o alerta da autora sobre como pode acontecer a difusão desse conhecimento epistemológico e, acima de tudo, ontológico, se a própria ANPED muitas vezes passa ao largo do que é produzido em relação à formação de professores e à filosofia da educação. Acreditamos que tal estudo é importante,

principalmente para que pesquisadores e formadores tenham clareza sobre as posições epistemológicas sobre formação que adotarão e, ressalta a autora, as visões distorcidas que a falta de uma compreensão acerca das características filosóficas sobre essa dimensão provoca.

Um outro artigo que nos provocou vários deslocamentos foi o artigo Vieira e Vieira (2017) uma vez que também fala sobre o ensino técnico de nível médio, é bem mais recente e, portanto, pautado em nossas leituras e nossas práticas; os autores nos surpreenderam positivamente ao contrariar o *a priori* de que existiria uma certa solidão atribuída ao trabalho do professor.

Uma dimensão que se soma a praticamente todas as entrevistas dos professores é a relação com os alunos para que sintam que alcançaram seus objetivos enquanto docentes; consideram o fato de estarem junto a seus colegas mais diretos de trabalho o mais importante para seu avanço profissional. A maioria dos entrevistados atribui aos coordenadores e gestores um trabalho mais acentuado no início dos períodos letivos, o que nos dá certos indícios das redes e teias formadas nos ambientes escolares (VIEIRA; VIEIRA, 2017).

Destaca-se, ainda, como ponto interessante sobre a pesquisa, o fato de ela não se limitar a professores concursados. Há, também, professores sob regime de contrato temporário participando da pesquisa, o que mostra as diferenças entre os regimes de trabalho, a dificuldade para fazer pesquisa (VIEIRA; VIEIRA, 2017).

O artigo foge um pouco do nosso interesse primordial de pesquisa, uma vez que fala de professores iniciantes, mas acreditamos que ele se encaixa em nossa revisão por tratar de professores que atuam no Ensino Técnico, por falar de sua formação baseada em sua história de vida, bem como na expansão da Rede Federal de ensino, que ocorreu nos últimos anos, nem sempre da forma mais organizada possível. Mas vale atribuir algumas ressalvas a esse artigo, uma vez que os professores eram iniciantes e não eram licenciados e, sim, oriundos das áreas técnicas puras, o que pode fazer com que haja uma mudança de característica no interior da área de atuação (VIEIRA; VIEIRA, 2017).

Mais um artigo que nos auxilia a mapear os movimentos que consideramos necessários para analisar as práticas de constituição imbricadas aos movimentos políticos econômicos em nível global é o de Ball e

colaboradores (2013). Os autores nos apresentam um panorama de todos os avanços da política neoliberal e seus impactos na educação e seus movimentos de buscar uma naturalização de sua ocorrência, sob o disfarce de progresso, de mudança, ou de progresso evolutivo. O artigo traz diversas incursões de como o capital vem se imiscuindo no meio educacional, pois tem ocorrido

> [...] uma proliferação de '*edubusinesses'*, muitos com alcance global, juntamente com o envolvimento de corporações multinacionais que exploram as oportunidades trazidas pela privatização e mercantilização da educação e da política educacional, com a venda de serviços educacionais e soluções políticas que constituem um mercado crescente e lucrativo. Isso se estende aos recursos didáticos e equipamentos escolares, incluindo a produção e venda de livros didáticos e materiais de ensino e aprendizagem (BALL *et al*., 2013, p. 22).

Os autores ressaltam ainda que: "Este mercado não é somente lucrativo; também abre as escolas e as práticas de ensino e aprendizagem para a influência do setor privado" (BALL *et al.*, 2013).

Também pensando a formação dos professores enquanto esferas de governamento das condutas dos professores, temos o estudo de Schuler (2016), iniciando seu artigo de maneira interessante: evidenciando de maneira bem clara as formas utilizadas nas práticas inscritas para perceber o currículo.

Uma esfera tecnicista, que acredita na neutralidade da docência e cuja atuação se limita à transmissão de conhecimento, pela qual a escola é entendida como uma máquina de modelar pessoas para uma sociedade imaginada (SCHULER, 2016).

Outro viés apontado pela autora, mais contemporâneo, é a abordagem crítica, na qual é necessária que se articulem os conhecimentos dos estudantes com as condições a sua volta, para que dessa forma eles possam desvelar a verdade do mundo que é escondido pelo ataque do capital, formando um cidadão crítico, o que denota um critério salvacionista e pastoral para os alunos (SCHULER, 2016), baseado no homem como sujeito da razão.

A última forma de perceber o currículo é dita pós-críticas ou pós-estruturalistas. Particularmente preferimos o segundo termo, que tenta entender as formas que os sujeitos se encontram no mundo pelas relações que estabelecem com as ações ao seu redor, sem se apoiar em binarismos ou tomar

partido em direção de certo ou errado, mas entender as ações dos sujeitos como inseridas numa complexa teia que a define (SCHULER, 2016).

Consideramos salutar essa categorização epistemológica que a autora propõe, não em um sentido de classificar, mas para nos dar a pensar que as práticas docentes estão assentadas entre as duas, ou, mais provavelmente, numa hibridização entre as três escolas de pensamento.

A autora aponta que a visão pós-crítica dissolve as questões tanto da docência quanto da identidade, fazendo-nos perceber as maneiras pelas quais se dão as condições de aparecimento das práticas da docência (SCHULER, 2016).

Dessa forma, adotar uma postura que entenda as práticas como possibilidades faz com que as identidades e as subjetividades sejam um no meio de vários outros, que se insere num campo de atuação de forças nas cercanias dos indivíduos, o que faz com que existam diversas identidades e que entendamos a subjetividade como um processo e não como um dado.

Lançar mão de tal forma de entender a realidade abre caminho para entender a sala de aula como um lugar de trocas e a problematização acerca do conhecimento como um trabalho sobre si mesmo, ultrapassando tanto a noção da transmissão de conhecimento quanto a do professor como salvador dos alunos.

Percebemos o perigo em ambas as posturas por entendermos que ambas acabam por desvalorizar aquilo que o estudante sabe, porque de uma maneira ou de outra o conhecimento do professor é a forma correta de ser e estar no mundo.

Apoiada em Nietzsche, há a percepção que uma das construções que se estabelecem comumente no discurso do professor é a “[...] moral de rebanho [...] que encaminha para o bem de todos e a renúncia de si” que “[...] divide o mundo em modelos e cópias, em verdade e erro” (SCHULLER, 2016, p. 138).

Tal moral de rebanho, fundada em dualismos, entende a verdade como um transcendente, pelo qual as ações humanas são medidas. Ao alterar o entendimento pelo viés apresentado por Nietzsche e Foucault e percebendo verdade como algo material e não metafísico, passamos a ter um jogo de verdades por meio das relações entre o saber e o poder.

O aparecimento desses jogos de verdades torna-se muito mais importante do que o dualismo simplista entre verdade e falsidade: analisar as condições de aparecimento do que se considera verdade e quais seus efeitos na formação das subjetividades dos indivíduos (SCHULER, 2016).

No interior da trama cerzida pela docência Schuler (2016, p. 140) nos traz que

> Trata-se de pensar a docência no atravessamento das forças microfísicas que a produzem para desempanturrar esse corpo da docência já tão codificado. Um corpo tão cheio de identidades e verdades, para que haja a possibilidade de criação, em brechas, de uma estética da existência.
> [...] Em qualquer instituição de ensino vemos professores atolados de conhecimentos a serem repassados, provas e alunos a serem corrigidas/corrigidos, notas a serem dadas, burocracias a serem encaminhadas, salas de aula que necessitam de certo número de alunos, cuidado com a frequência, pontualidade e vestimentas. O lugar da docência não pode ser separado da problematização do disciplinamento dos saberes e dos corpos nos quais ela está envolvida, uma vez que opera em uma instituição de confinamento que sequestra o corpo para produzi-lo de determinadas formas.

Problematizando o lugar da docência e as formas pelas quais aprendemos a viver a docência é possível que se promova um escorregamento da atuação docente de um viés moral, de determinações sobrecodificadas externamente, para um viés ético, do sujeito e suas formas de produzir a si mesmo no ambiente escolar por meio da crítica a nossas próprias ações.

A autora busca em Foucault, mais especificamente em suas leituras de Sêneca, tentar pensar outras formas de relação para problematizar o lugar do professor, nas quais o sujeito estabelece processos de construção de si em relação com o outro, que opera para além da grade da moral.

Uma docência que opera numa dimensão do cuidado de si desloca os professores para criticar suas próprias ações e permitir criar-se em conjunto com o estudante e suas relações de conhecimento, através de um “[...] afastamento de si” (SCHULER, 2016, p. 144), uma deslocalização de seu lugar de professor, de produtor de conhecimento e de salvador de sua sociedade, numa tentativa de ultrapassar as formas naturalizadas do processo educacional.

Nos rastros dos processos de subjetivação docente, encontramo-nos com o trabalho de Dametto (2012) que avalia o impacto das avaliações em larga escala para a subjetividade docente.

Em suas primeiras linhas o autor coloca o valor da avaliação nos espaços sociais, por constituir um método de definir um *status*, de sujeito ou de uma instituição a fornecer um índice mensurável a sua qualidade. Tal determinação nas salas de aulas precede o aluno que fala, atribuindo maior ou menor grau de importância, ou de direito, ao que é dito, construindo uma verdade sobre o sujeito.

Tal construto não se caracteriza por ser fidedigno ao real, mas pertence a uma determinação de colocação no interior de uma hierarquia pelas "[...] respostas a perguntas politicamente estabelecidas, uma vida arquitetada de acordo com discursos já aceitos, no caso, discursos familiares ao âmbito educacional" (DAMETTO, 2012, p. 58).

Acrescido ao caráter disciplinador e ortopédico da avaliação, a introdução das avaliações de larga escala constitui uma estratégia biopolítica, pois é possível por meio de suas notas levantar dados da população que definirão as formas pelas quais serão investidos os recursos públicos, para a formação de mão de obra que atenda às necessidades do mercado, em vias de manter a estratificação social (DAMETTO, 2012).

Os índices conferidos nessas avaliações, segundo o autor, não avaliam nem a educação tampouco o ensino, por não serem passíveis de serem avaliados por uma prova pontual, mas tais instrumentos classificam grupos e indivíduos (DAMETTO, 2012).

Para além da classificação dos estudantes, tais avaliações são "[...] uma avaliação indireta do trabalho do professor [...]" (DAMETTO, 2012, p. 60) na qual os sucessos e fracassos estão associados. Sobretudo, pela imprensa, que marca em seus discursos pela homogeneização de escolas de tipos e públicos diferentes construindo uma visão de ensino centrada na competitividade mercadológica (DAMETTO, 2012).

Num viés mais crítico, o artigo de Santos (2014) nos apresenta uma problematização sobre a formação dos professores dentro de uma perspectiva política, iniciando o texto com um histórico sobre o desenvolvimento de

programas baseados em políticas mais conservadoras ou liberais e suas tensões. Nessa esteira, uma ponderação salutar trazida pela autora vem do fato de que nenhuma política irá resolver, por si só, os problemas que se apresentam na educação.

Tal visão gera, por espraiamento, uma prática que visa a desvalorizar a educação pública, abrindo caminho para práticas que coloquem o processo educacional em segundo plano em detrimento ao gerencialismo, que coloca os resultados alcançados nesses exames como meta da instituição.

É criada uma trama que potencialmente pode levar os professores a construir relações com seu trabalho que se aproximem mais das representações que associam tais exames como sucesso do trabalho do professor, normatizando suas práticas em sala de aula.

Um apontamento feito pelo autor, já referido por Villela (2007), é que a transformação dos mecanismos de gestão escolar segundo os modelos utilizados pelas grandes empresas privadas, baseados na celebração de uma pretensa busca por qualidade apenas revela o que de mais fraco e pior há no trabalho do professor.

A perversidade desse sistema se encontra sob a forma da análise do que deveria ter sido realizado baseado num esquema irreal de metas, gerado por um programa macropolítico, fora da realidade escolar específica que, por sua vez, é pressionado por interesses econômicos de grupos nacionais e internacionais, ligados a demandas de manutenção de poder e colonização cultural.

Tal discurso pode e é reproduzido nos mais diversos níveis da sociedade, como já foi discutido de forma sutil em alguns artigos com os quais já dialogamos e, apesar de querermos estabelecer a possibilidade de uma outra forma de pensar sobre o assunto, buscando em nossos sentimentos, percebemos as marcas indeléveis que tais políticas e discursos têm deixado na formação da subjetividade dos professores, como nos é trazido pelos artigos de Vilella (2007), Ball *et al.* (2013) e Santos (2014).

Ao tecer tal rede, ainda sem abandonar o artigo, a autora (VILELA, 2017) comenta que muitos professores, apropriando-se desses discursos, voltam cada vez mais seus trabalhos para as metas de desempenho do que para os objetivos

da educação, uma vez que seus empregos, logo, sua sobrevivência, passa a depender diretamente disso.

O artigo converge com o artigo de Santos (2014) quando indica a pressão exercida pela mídia, especificamente a mídia impressa, no caso do artigo, em que o aspecto social do professor é valorizado, enquanto seu aspecto profissional é relegado à questão de vocação e sacerdócio, de forma que não é necessário que seja valorizada. A educação como processo é desvalorizada, e experiências pontuais são indicativos de sucesso apesar da sociedade e das comunidades onde se encontram.

As práticas discursivas oficiais criadas aumentam a pressão sobre o profissional da educação, produzem uma sensação de culpa, de incompetência perante sua carreira, transferindo para critérios exclusivamente técnicos problemas de ordem econômica, política e estrutural.

Os artigos dialogam no sentido da necessidade da formação de um movimento na direção de uma nova subjetividade do profissional da educação, uma vez que sua subjetividade, por meio de programas nacionais e internacionais ligados a interesses do capital, tem associado cada vez mais a escola ao meio empresarial, movimento que, de acordo com os autores, direciona a escola para um local progressivamente hermético, mais afastado dos problemas do mundo que a cercam, alienando paulatinamente o saber a segmentarismos estanques.

3.1.3 Baixando o escaler

Um aspecto que pudemos observar nas pesquisas lidas é o fato de as formações prescritas serem de pouca utilidade para os docentes. De forma geral, eles sentem seu trabalho valorizado quando têm a oportunidade de serem ouvidos e percebem que a escuta tem por objetivo formar outros professores, potencializar o trabalho de seus colegas já em atividade e pensar os rumos da escola. O que nos mostra que um dos aspectos de que o docente sente falta e que a escola tem mostrado cada vez menos, dado seu caráter gerencial cada vez mais parecido com uma empresa, é o acolhimento ao docente.

A falta desse acolhimento produz um esvaziamento do trabalho docente, fazendo com que ele, mesmo sem perceber, se aliene cada vez mais em seu trabalho, afastando-o cada vez mais do seu estudante, mercantilizando-o, e fazendo com que sua atitude epistemológica seja cada vez mais positivista no que diz respeito à transmissão pura do conhecimento. Isso se constitui um problema grave para nós, uma vez que:

> O que transmite fundamentalmente um professor, a meu ver, não é tanto o repertório que ele domina, mas a perspectiva desde a qual ele próprio produz seu trabalho com o pensamento: a afirmação desta perspectiva no trabalho do professor funciona como uma espécie de suporte que autoriza o aluno a afirmá-la em seu próprio trabalho. Em outras palavras, o que o professor transmite é o modo como se faz sua prática enquanto pensador. Não que a transmissão de um repertório não seja importante, mas é que considero que o que mais conta de fato é o tipo de relação que o professor estabelece com o repertório de sua escolha, o estatuto que lhe atribui no bojo de seu trabalho, e isto independentemente de qual seja este repertório (ROLNIK, 1993, p. 247).

Entendemos, com o estudado nessa revisão, que o tema das narrações de si constitui um campo inesgotável de pesquisa, por trazer a possibilidade de, em conjunto com o estudo da formação da subjetividade docente, indicar caminhos para seguirmos.

A mescla que encontramos em nossas navegações e no que os autores colocam, faz com que as referências de caráter mais estruturalista ainda sejam importantes, para que possamos nos inspirar e pensar nos roubos que podemos

operar nas técnicas e métodos, fazendo filhos monstruosos como Deleuze (DOSSE, 2010) com eles, estendendo a mão para que, de alguma forma, nos acompanhem nessa viagem, deixando transparente nossa intenção de conversar com todos.

As pesquisas ainda são poucas, pelo menos nos artigos publicados, sobre o Ensino Médio e mais escassas ainda quando se trata do Ensino Tecnológico, o que nos aguça a curiosidade, dado o crescimento da Rede Federal nos últimos anos e o aporte de concepções de mundo, que se tornou ainda mais vasto.

A diversidade não é ruim por si, muito pelo contrário, mas dado o modo de produção e exploração capitalista em que estamos inseridos, pautado pela competitividade em todos os níveis, ela tende a ser tomada como ponto de cisão entre os indivíduos.

Acreditamos que essas práticas possuam a intenção de enfraquecer as formas de organização dos professores e fazer com que a escola se torne mais vulnerável a ataques externos, o que temos percebido últimos tempos.

3.2 UMA HISTÓRIA DE FOUCAULT[4]

Paul-Michel Foucault nasceu em 15 de outubro de 1926, em Poitiers, na França, irmão do meio de Paul-André Foucault e Anne-Marie Malapert, tinha como irmã mais velha Francine e como irmão mais novo Denys.

Oriundo de uma família de médicos, seu pai e seus dois avôs eram famosos cirurgiões na região, o que já desenhava, pelo menos na visão de seu pai, a carreira, praticamente uma linhagem, que seu filho deveria seguir. Talvez tenha encontrado em sua mãe seu primeiro apoio para escapar da Medicina, quando ela contratou um professor particular de Filosofia para seu filho, Louis Girard.

O precoce interesse de Foucault pela Filosofia desde o ensino básico criou inúmeros conflitos com seu pai, uma vez que para ele a Medicina era a

4 As informações que levantamos aqui são resultados de leituras na biografia de Foucault localizada na introdução do livro Ditos e Escritos I (FOUCAULT, 2019), Veiga-Neto (2004) e Castro (2018).

carreira lógica para seu filho, que expressava os ideais de uma família católica burguesa de uma cidade provinciana do início do século, na qual sua própria mãe teve que abrir mão de seu sonho de ser médica pelo fechamento do exercício dessa profissão a mulheres.

Em 1930, ingressa no Liceu Henri IV, sempre reconhecido como um ótimo aluno. Ao concluir seus estudos básicos, em 1940, muda-se para Paris, onde começa a estudar Filosofia no Colégio Sant-Stanislas e, ao concluir seu bacharelado (1943), volta a Poitiers e inicia seus estudos preparatórios para ingressar na Escola Normal Superior.

Sua primeira tentativa (1945) de ingresso fracassa, mudando-se novamente para Paris, onde é aluno de Jean Hyppolite (1907-1968), quando trava um contato mais íntimo com a obra de Hegel e de Descartes. No ano subsequente, logra êxito e inicia seus estudos na Escola Normal Superior.

Desde sua adolescência, Foucault é conhecido como uma pessoa brilhante, mas solitária, de temperamento difícil; é considerado insuportável por alguns colegas, sendo o isolacionismo e o sarcasmo suas características mais conhecidas.

O ano de 1948 é marcado pela obtenção de sua licenciatura em Filosofia, na Sorbonne, o início de sua amizade com Louis Althusser (1918-1990) e sua primeira tentativa de suicídio, quando é internado por seu pai no hospital psiquiátrico Saint-Anne, onde tem seu encontro inicial com a instituição psiquiátrica. No ano seguinte, licencia-se em Psicologia.

Em 1950, fracassa no exame de agregação e novamente tenta suicídio, submetendo-se a um tratamento psicoterápico e outro contra o alcoolismo; filia-se ao partido comunista francês a convite de Althusser e inicia seu trabalho psiquiátrico na prisão de Fresnes.

No ano seguinte, Foucault é aprovado no exame de agregação e inicia seus estudos superiores; começa a lecionar como professor assistente de Psicologia na Escola Normal Superior. Seus estudos, nos anos subsequentes, rendem a ele especializações em psicopatologia e psicologia experimental e o levam a se interessar por estudos de Lacan, com o qual faz alguns cursos.

A partir de 1955, Foucault deixa a França e começa a ocupar cargos em várias instituições pela Europa: ele atua como Professor e representante do

governo francês em Uppsala, na Suécia, trabalha, ainda, em Varsóvia, na Polônia e em Hamburgo, na Alemanha. Retorna à França em 1960.

Nos cinco anos em que passa trabalhando nos países europeus, desenvolve sua tese de doutoramento, *Loucura e desrazão: história da loucura na Época Clássica*, defendida em 1961 e orientada por Georges Canguilhem (1904-1995). Sua tese, mais tarde, é publicada com o nome *História da Loucura*, livro este que nos dá pistas sobre o que seria depois considerado o "projeto foucaultiano", uma vez que, de acordo com Morey (1991, *apud* VEIGA-NETO, 2011), essa obra aborda, de maneira inicial, as inquietações e os interesses de estudo do filósofo.

Em 1962, torna-se professor na Universidade Clemont-Ferrand e diretor do departamento de Filosofia; no mesmo ano, conhece Gilles Deleuze, por quem desenvolve uma grande admiração e amizade.

Mais uma mudança, em 1963, para Túnis, Tunísia, onde dá aulas de Filosofia e se engaja ativamente nos protestos contra a onda antissemita que varre a cidade, colocando-se contra as prisões e torturas de integrantes dos movimentos.

Ao retornar a Paris, em 1968, é nomeado professor de Psicologia na Universidade de Nanterre, mas prefere assumir o lugar de diretor e professor de Filosofia na recém criada Universidade de Vicennes (Paris VIII).

Em 1970, assume a cátedra de Sistemas de Pensamento, deixada por Jean Hyppolite no Collège de France por ocasião da morte de Jean, onde profere sua famosa aula inaugural que seria publicada como *A Ordem do Discurso*.

Sua atuação social se intensifica em 1971 quando funda o Grupo de Informação sobre as Prisões (GIP), junto com Pierre Vidal-Naquet e Jean-Marie Domenach, um grupo que agia junto às famílias dos detentos.

A formação do GIP não só é um movimento isolado, mas também uma maneira de Foucault questionar as formas pelas quais se constituíam os intelectuais, como teóricos que voltavam suas forças para defender causas universais, descoladas dos problemas que se colocam nas sociedades em que estão inseridos e se apresentam nas situações cotidianas.

O pensamento era de um intelectual que, em vez de falar pelas massas, fala com as massas e do lugar das massas, validando as questões onde elas

nascem, os problemas do tempo presente e as demandas onde e da forma sob as quais elas aparecem (FOUCAULT, 1979).

A inexistência da dicotomia entre teoria e prática proposta por Foucault emerge, inclusive, nas questões sobre as quais se debruça para pensar suas aulas, levando tal crítica a seus cursos nos dois anos subsequentes.

No ano seguinte, 1972, Foucault sofre um duro golpe pela autodissolução do GIP, mas, em contrapartida, em suas conferências e viagens aos Estados Unidos, ele estende a atuação do GIP para esse país, visitando a prisão de Attica, em Nova York.

A atuação de Foucault, como militante e como crítico das formas pelas quais o homem é constituído, espalhou-se pelo mundo e o levou a viajar pelo mundo e a ministrar suas palestras em países como o Brasil, os Estados Unidos, o Canadá, o Japão e a Itália, no período de 1965 até 1981.

Como ativista político, esteve além de nos Estados Unidos, na Espanha, na Polônia e no Irã. Participou sempre da organização de atos públicos na França a respeito de questões sobre as quais via necessidade de debate e posicionamento público.

Foucault morre em junho de 1984, vítima de complicações oriundas do vírus da AIDS. Este ano marca a publicação do segundo e terceiro volumes de, talvez, seu mais ambicioso projeto, a *História da Sexualidade*, o qual deixa inacabado.

Arriscamo-nos aqui, de alguma forma, a desagradar Foucault, ao relacionar o filósofo a sua obra, mas não conseguimos perceber a ligação entre esses fios de maneira a explicar as ações do Filósofo.

Relacionamo-nos com a história de Foucault como uma forma de constituição de si, em que seus problemas de investigação emergiam daquilo que o cercava e em que as ferramentas teóricas que estavam disponíveis para a análise à época não davam conta de responder às perguntas que ele se colocava sem que as respostas que já estavam dadas, emergissem.

Foucault nos apresenta uma forma de vida que não se coloca como um intelectual acima daqueles que, por algum motivo, encontram-se apartados da academia, mas alguém que se percebia como alguém que deveria ouvir o que essas massas tinham para falar ao invés de, investido do seu lugar como

preposto do conhecimento científico acadêmico, ditasse quais são os problemas e as reais questões das massas.

3.2.1 Breve incursão no pensamento de Michel Foucault

Falar sobre a trajetória filosófica de Michel Foucault é uma tarefa árdua, uma vez que sua obra é tão heterogênea quanto parecem ser seus interesses de pesquisa. Longe de querer definir etapas ou categorizar seu pensamento, tomamos emprestado a expressão de Sá (2018), ao nos referirmos a um “projeto foucaultiano”, e buscarmos seguir os fios que o autor nos deixa para apresentar brevemente a sua obra.

Como base para nossa empreitada, utilizaremos as palavras do próprio Foucault para apresentar o principal objetivo de seu trabalho, que "[...] não foi analisar o fenômeno do poder [...] foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (FOUCAULT, 2010b, p. 273).

De acordo com o autor, esse objetivo seguiu por três abordagens analíticas: a primeira, dedicada ao estudo das formas em que o sujeito se encontra colocado numa racionalidade discursiva, ou seja, sob quais saberes se construiu a ideia de sujeito dentro na modernidade; a segunda, destinada à análise das formas sob as quais o sujeito é objetificado em relação às divisões que perpassam seu próprio ser e a sua relação com os outros; por fim, a terceira, proposta para analisar como os sujeitos se constituem em uma relação consigo mesmos (FOUCAULT, 2010b).

A sistematização de sua obra se torna complexa porque os métodos de análise, além de se alterarem, entre arqueologia e genealogia, ainda sofrem uma metamorfose quanto as suas utilizações durante o percurso dos seus estudos, ou seja, sua grelha se altera em busca de respostas às questões que emergem.

Usamos a palavra “grelha” como na tradução portuguesa do Nascimento da Biopolítica (2010a), uma vez que acreditamos que tal tradução se aproxima mais das mutações que o exercício de pensamento efetuado pelo filósofo nos propõe, consistindo em mudar a altura e a malha de nossos instrumentos para que possamos coser nossas análises.

Entre os comentadores da obra de Foucault, o mais comum é que se divida sua obra em três fases, como o próprio filósofo admite, embora acreditemos que o mais importante seja manter em mente que “[...] seu pensamento não opera separado em blocos, nem tampouco impõe, necessariamente, uma ordenação fixa para o desenvolvimento de suas análises [...]” (SÁ, 2018, p. 35).

O próprio Foucault (2013a) não se referia aos seus livros como obras completas, mas que uns eram andaimes para os outros, que questões que surgiam para ele, quando da escritura de seus livros, serviam como ponto de partida para o desenvolvimento de seus trabalhos seguintes. Sobrevoaremos o projeto de Foucault de acordo como seus questionamentos se deram.

3.2.1.1 Grelha nº 1 – Arqueologia e Linguagem

As primeiras inquietações de Foucault se concentram sob as formas como os sujeitos são entendidos sob a grelha do saber, ou melhor, como o sujeito é definido através do que se sabe e do que se pode dizer sobre ele. Marcam essa “fase” os livros: *A História da Loucura* (1961), *O Nascimento da Clínica* (1963), *As Palavras e as Coisas* (1966) e *A Arqueologia do Saber* (1969), sendo este, talvez, o mais polêmico de todos.

A polêmica talvez tenha sido provocada pela tese que Foucault propõe para sustentar essa via de investigação: o homem não é um dado, não é um construtor de conhecimento, ao contrário, a noção de homem é produzida no interior dos discursos das diversas formas de conhecimento. Essa afirmação retoma, de alguma forma, a frase de Nietzsche “Deus está morto”, substituindo Deus pelo homem.

Já nessa etapa Foucault opta por pensar a partir das margens, pois, para ele, “É preciso abandonar as sínteses fabricadas, esses agrupamentos que são aceitos antes de qualquer exame, essas ligações cuja validade é admitida de saída” (FOUCAULT, 2008a, p. 88). Assim, as grandes narrativas históricas, centradas nos grandes nomes e nas histórias nacionais que tomam um dado fenômeno por uma explicação totalizadora, baseando-se apenas no que poderíamos chamar de mitos nacionais, foram postas em questão.

Ao questionar as representações históricas, também foram questionadas as formas sob as quais os sujeitos são objetivados pelos conhecimentos produzidos, ou seja, como os conhecimentos determinam e legitimam o lugar que determinado homem ocupa na sociedade como um já dado.

Para o autor, as formas de pensamento vigente levavam sempre a um regime de representação e a como os sistemas de pensamentos eram autorreferentes. A questão posta era a de inserir o sujeito no conhecimento produzido pelas grandes narrativas históricas, esclarecer quais jogos de verdade e de representação possibilitaram o aparecimento de determinados discursos e o apagamento de outros.

Ao analisar a forma como o discurso de loucura e da sanidade foi estabelecido, Foucault percebeu que esse signo sofria alterações na história, existindo todo um arcabouço discursivo que o sustentava. Ao se debruçar sobre a constituição dos discursos acerca da loucura, ele percebeu que ~~su~~as formulações e representações eram historicamente determinadas, bem como os corpos teóricos que animavam tais representações variavam de acordo com a permanência ou o apagamento de alguns conhecimentos.

Para tal empreitada, ele desenvolveu a abordagem arqueológica, por trazer à tona relações e representações que não estavam escondidas, e, talvez por isso, tornava o pensamento sobre elas mais difícil, pois não estavam escondidas, mas sim invisibilizadas pelos discursos constituídos. O trabalho arqueológico feito por Foucault era determinado pelo que ele chamava de arquivo, entendido não como

> [...] a totalidade de textos que foram conservados por uma civilização, nem o conjunto de traços que puderam ser salvos de seu desastre, mas o jogo das regras que, em uma cultura, determinam o aparecimento e o desaparecimento de enunciados [...] fora de qualquer metáfora geológica, sem nenhum assinalamento de origem, sem o menor gesto na direção do começo de uma arché – fazer o que poderíamos chamar [...] de alguma coisa como arqueologia (FOUCAULT, 2008a, p.95).

Podemos ver que o método era usado não como uma forma de prender o objeto, mas como forma de liberar o objeto de significações já impostas por

conhecimentos pré-determinados, não porque eles não tivessem validade, mas para que se produzisse algo novo, implicando na renúncia

> [...] a todos esses termos que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença em si mesmo no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimento, na pontualidade em que ele aparece e na sua dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transferido, apagado até seus menores traços [...] (FOUCAULT, 2008a, p. 91).

Vale ressaltar que, mesmo Foucault trabalhando com os registros históricos, sua referência de discurso passa ao largo do que era apenas dito, pois incluía como elemento de muita importância as práticas concernentes à legitimação dessa ou daquela forma de pensar e agir, uma vez que não havia, para ele, uma separação entre os dois. A relação entre teoria e prática não se constituía em uma dicotomia, mas em jogos de verdade que eram colocados em circulação.

Arqueologia seria uma crítica da epistemologia ocidental: ela busca perceber os discursos como locais e historicamente situados, longe de serem unidades essencializantes de significação. Na grelha arqueológica, procura-se escapar de uma noção totalizante, que agrupa o discurso como uma característica histórica e não como irrupção histórica em si mesmo.

3.2.1.2 Grelha nº 2 – Genealogia e Poder

A segunda grelha do pensamento foucaultiano se inicia nos anos 1970, sendo coberta pelos títulos *Vigiar e Punir* (1975) e *A História da Sexualidade I: A Vontade de Saber* (1976), e, também, em medidas diversas, em todos os cursos do Collège de France entre 1970 e 1975, e ainda em uma longa série de textos da coleção de Ditos e Escritos.

Nessa empreitada, Foucault se preocupa em pensar o poder, e sua aproximação com o tema constitui a diferenciação de seu trabalho: o poder não se encontra vinculado a um lugar específico e não pode ser possuído; o poder circula e é exercido, sendo que tal exercício, em sua analítica, é circular e não vertical (FOUCAULT, 2010b).

Deslocando-se no eixo do poder, Foucault nos mostra, com suas inúmeras investidas históricas, que o poder em si não é seu objeto de estudo e, sim, as técnicas e as formas com que seus exercícios são possíveis.

Foucault, em seus estudos, nos remete a uma crítica sobre as formas de saber que se encontram instauradas, deslocando tais formas de um já dado dentro de um continuísmo histórico, mas pensando as relações de poder que se estabelecem acerca desse ou daquele saber, o que torna tal conhecimento mais legítimo que o outro, quais jogos de verdade se colocam para a formulação de um dado conhecimento.

A pesquisa genealógica, criada por Foucault, toma como seu objeto o que ele denomina de “saberes sujeitados” (FOUCAULT, 1999b, p. 11-12) que entende por

> [...] conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais [...] toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados.

Colocando os saberes instituídos, eruditos, frente aos saberes que foram mascarados pela história, Foucault volta sua crítica para as formas pelas quais o sujeito é tomado como uma representação, um transcendental, sendo a licitude de suas práticas circunscritas aos saberes instituídos (FOUCAULT, 2003).

Os saberes produzidos por uma determinada visão de homem, articulados às práticas de disciplina, comuns em instituições como os conventos, as forças armadas e as escolas, desenvolvem o poder da normalização (FOUCAULT, 2014a), que, segundo Portocarrero (2011, p. 75-76)

> [...]substitui ou acrescenta graus de normalidade, que são signos de pertença a um grupo social homogêneo, mas que se divide em classes. [...] constrange para homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo que individualiza, porque permite a distância entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças.

As novas questões de pesquisa que ele se propõe o levam a percorrer outros caminhos metodológicos que, de acordo com Veiga-Neto (2004) e Dreyfus e Rabinow (2010), caracterizam um percurso genealógico. E que, segundo o próprio Foucault (1999b, p.15):

> A genealogia seria, pois, relativamente ao projeto de uma inserção dos saberes na hierarquia do poder próprio da ciência, uma espécie de empreendimento para dessujeitar os saberes históricos e torná-los livres, isto é, capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico.

Dizer que Foucault desenvolve essa nova perspectiva de análise é diferente de afirmar que ele abandonou a arqueologia e que, aos princípios de investigação da arqueologia, acrescentou as ferramentas da genealogia. Ou, em suas palavras: “[...] a arqueologia seria o método próprio da análise das discursividades locais, e a genealogia, a tática que faz intervir, a partir dessas discursividades locais assim descritas, os saberes dessusjeitados que daí se depreendem” (FOUCAULT, 1999b, p. 16).

O próprio autor nos dá pistas sobre a necessidade de alterar sua forma de entender essas relações ao perceber que “[...] em certas formas de saber empírico [...] o ritmo das transformações não obedecia aos esquemas suaves e continuístas de desenvolvimento que normalmente se admite” (FOUCAULT, 1979, p. 3), levando-o a conjecturar que

> O que está em questão é o que *rege* os enunciados e a forma como estes se *regem* entre si para construir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, consequentemente, suscetíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos. Em suma, problema de regime, de política do enunciado científico. Neste nível não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime anterior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global (FOUCAULT, 1979, p. 4).

Em sua segunda grelha, Foucault se interessa em estudar o que ele denomina de “[...] segundo eixo, o de uma relação com a regra” (FOUCAULT, 2014e, p. 211). Ela estabelece novas questões e desenvolve outro instrumento de análise sem, no entanto, deixar o anterior de lado, “a passagem da arqueologia para a genealogia é uma ampliação do campo de investigação para incluir de maneira mais precisa o estudo das práticas não discursivas e, sobretudo a relação não discursividade/discursividade” (CASTRO, 2009, p. 185).

A percepção das relações históricas empreendidas por Foucault é um ponto que leva suas pesquisas a direções diferentes do pensamento de sua época; sua crítica se volta para as formas de pensamento que definem, no interior de um pensamento científico, questionando sobre qual sujeito que se fala, e qual se omite ao se definir aquilo que seria o estatuto de uma ciência (FOUCAULT, 1999b).

Para Foucault, tais interpretações ainda levam à criação de formas continuístas e idealizadas de perceber as transformações que ocorrem no interior desses discursos e práticas, que se dão num domínio de batalha, de combate, ao invés de um puro domínio da significação acadêmica (FOUCAULT, 1999b).

O poder se encontra pulverizado em diversas práticas, não contidas em instituições ou no Estado em si, não possui uma lógica interna ou uma ligação aparente e, independente dos efeitos que provocam, são da ordem da multiplicidade, tecendo relações complexas (FOUCAULT, 2014a).

Foucault (2014a, p. 30) denominará a teia de práticas de saber que produzem "[...] tecnologias políticas do corpo", saberes não necessariamente científicos, que buscam produzir efeitos nos corpos, efeitos que agreguem sujeição às normas junto com a capacidade de esses corpos se manterem capazes de produzir, o que ele chama de "microfísica", que:

> [...] supõe que o poder nela exercido não seja concebido como uma propriedade, mas como uma estratégia, que seus efeitos de dominação não sejam atribuídos a uma 'apropriação', mas a disposições, a manobras e táticas, a técnicas, a funcionamentos; que se desvende neles antes uma rede de relações tensas, sempre em atividade, [...]. Temos em suma que admitir que esse poder se exerce mais que se possui, que não é o 'privilégio' adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito conjunto de suas posições estratégicas [...] Esse poder, por outro lado não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que 'não têm'; ele os investe, passa por eles e por meio deles; apoia-se neles do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança (FOUCAULT, 2014a, p. 30).

Os saberes produzidos, sejam eles considerados científicos ou não, produzem, por meio das práticas sociais que engendram efeitos de poder que constroem e reconstroem as representações de sujeito, novas práticas que, por

meio da circulação de forças, objetivam o sujeito, determinando o sujeito não como um princípio, mas como um efeito dessas práticas, sendo o conjunto dessas práticas entendidas como os modos de subjetivação (PORTOCARRERO, 2004).

A diferença, nesse tipo de análise, se coloca como uma maneira de pensar o poder, não como algo localizado, mas capilarizado nas práticas cotidianas dos sujeitos, pois, pela grelha foucaultiana, a relação entre saber e poder cria normas que são naturalizadas, que capturam os indivíduos em seus atos mais comuns, legitimando determinadas ações, pensamentos e falas. Os processos de subjetivação, nessa grelha, de uma maneira muito simplificada, são processos de objetivação do sujeito por ele ser objeto de uma relação entre saberes e poderes (FOUCAULT, 2014a).

Uma das operações pelas quais passa o sujeito é a da economia, economia dos comandos. Uma prática será mais adequada para adestrar um sujeito, ou grupo de sujeitos, quanto menos procedimentos explícitos ela possuir, quanto mais as ordens para o cumprimento de tarefas estiverem subentendidas, mínimo de procedimentos necessários para que uma determinada ação se encaminhe para um comportamento desejável (FOUCAULT, 2014a).

O mais prodigioso dessas práticas é que, ao pensar em termos de condutas esperadas, longe de presumir que todos vão efetivamente atender a cumprir os papéis que lhes cabem nessa sociedade, espera-se que determinados indivíduos os neguem e que a elas se oponham, para que as sanções e coerções exercidas sobre eles possam servir como marcador de atitudes, pensamentos desejáveis em sociedade para os demais sujeitos.

Ao propor essa forma de analisar o poder, Foucault desloca o poder de um lugar específico ou, em suas palavras:

> [...] quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo etc. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder. Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente, como fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas – o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas: essas relações de poder são

> móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (FOUCAULT, 2010c, p. 276).

Renunciando às formas preestabelecidas de escravidão, vassalagem ou repressão, Foucault (2014a) nos mostra que os procedimentos ou técnicas que visam a construir a subjetividade agem na formulação de discursos que hierarquizam e normalizam essa ou aquela prática social. E, sobretudo, que:

> [...] só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres [...] há a necessidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação –, não haveriam de forma alguma relações de poder (FOUCAULT, 2010c, p. 276-277).

As relações de poder acontecem em todos os estratos da sociedade, por exemplo, na formação das disciplinas, que separam, qualificam e normatizam as formas de vida do sujeito, e na condução do sistema legal, que mais do que corrigir uma transgressão contra a sociedade, empenha-se especialmente em representar os sujeitos ou os grupos aos quais ele pertence, atribuindo práticas de normalização e padronização, bem como em desenvolver punições a esses indivíduos, impondo critérios individualizantes de culpa. Assim:

> Para que seja feita a análise concreta das relações de poder, é preciso abandonar o modelo jurídico da soberania. Esse, de fato, pressupõe o indivíduo como sujeito de direitos naturais ou de poderes primitivos; tem como objetivo dar conta da gênese ideal do Estado; enfim faz da lei a manifestação fundamental do poder. Seria preciso tentar estudar o poder não a partir dos termos primitivos da relação, mas a partir da própria relação, uma vez que é ela que determina os elementos dos quais trata: mais do que perguntar a sujeitos ideais o que puderam ceder deles mesmos ou de seus poderes para se deixar sujeitar, é preciso procurar saber como as relações de sujeição podem fabricar sujeitos (FOUCAULT, 1997, p. 71).

Foucault nos apresenta uma via para pensarmos como nossas práticas (imanentes) reiteram os regimes de verdade instaurados, indicando que precisamos criticar nossas práticas e os modos como organizamos as ações de nossa vida, em vez de entregarmos nossas existências a entidades abstratas como ideologias, religiões ou partidos políticos em busca de uma salvação que venha de fora (FOUCAULT, 2013b).

Ao se debruçar sobre as formas de dominação do sujeito, Foucault analisou como os governos se constituíram, entendendo-se por governo

> [...] o conjunto das instituições e práticas através das quais se guiam os homens desde sua administração até a educação. É esse conjunto de procedimentos, de técnicas e de métodos que garante a orientação dos homens, uns pelos outros, que me parece em crise hoje [...]. Trata-se de um fenômeno que se exprime nas formas de resistência, às vezes de revolta a respeito de questões concernentes tanto ao cotidiano quanto às grandes decisões [...] ou o fato de se enquadrarem as pessoas em tal ou tal bloco econômico-político no qual não se reconhecem (FOUCAULT, 2013a, p. 345).

Ao situar a crise dos governos, Foucault aponta em direção às formas de vida que se constroem contra a normatização vigente e às lutas cotidianas para que pessoas se vejam como legítimas em si, e não sob uma normatização imposta, nem sob as normas de um regime confessional que busca a salvação na purificação do corpo e da alma, denominado como poder pastoral (FOUCAULT, 2014b).

A crise vem à tona quando, por meio de suas investigações, Foucault revela as práticas até então invisibilizadas sobre os corpos, que não mais eram aceitáveis, mostrando os diversos movimentos de levante dos sujeitos acerca de seus processos de subjetivação. Trazer à tona a guerra que anima os "[...] mecanismos de poder, ou ao menos é o motor secreto das instituições, das leis e da ordem" (FOUCAULT, 1997, p. 73).

A crise, ou a guerra que se deve observar, "[...] divide o corpo social inteira e permanentemente; ela situa cada um de nós num campo ou no outro." (*Idem*), entre aqueles que possuem ou não o direito de estabelecer o estatuto da verdade, numa luta acerca da manutenção dos privilégios de um grupo ou da instauração de novos privilégios para outro grupo.

É de pouca valia compreender tal batalha apenas pela compreensão acadêmica, ou explicativa. O terreno da batalha se dá na esfera da vida, ela é imanente, sendo um princípio que não é possível ser deixado de lado para questionar as formas de sujeição em que nos encontramos inseridos (FOUCAULT, 1997).

Sob essa perspectiva, a exploração genealógica realizada por Foucault nos guia justamente à crítica das práticas localizadas, àquelas que são

consideradas marginais, práticas discursivas silenciadas e práticas não discursivas invisibilizadas pela história.

Por meio da genealogia, Foucault (1979) indica um caminho para uma crítica aos grandes problemas por meio de um pensamento localizado, contingente a uma realidade, que não se dá de forma espontaneísta e ingênua, e deveria ser tratada com rigor em seus métodos, mas que em seus percursos “[...] indica na realidade algo que seria uma espécie de produção teórica autônoma, não centralizada, isto é, que não tem necessidade, para estabelecer sua validade, da concordância de um sistema" (FOUCAULT, 1979, p. 169).

O método genealógico promove uma mudança na forma de pensamento por trazer à superfície o saber dominado, que Foucault entende de suas maneiras: I) O saber histórico que foi colocado de lado pelas teorias formais dominantes e II) Os saberes daqueles que não estavam inseridos na hierarquia daqueles dignos de proferirem um discurso considerado científico (FOUCAULT, 1979). O “acoplamento do saber sem vida da erudição e o saber desqualificado pela hierarquia dos conhecimentos e das ciências” (FOUCAULT, 1979, p. 170) propiciam a possibilidade de estender a crítica para além dos sistemas formais de pensamento, permitindo tomar a pesquisa como experiência e criação.

Por meio de sua analítica do poder, a genealogia busca entender como se dão as relações de força entre os sujeitos e como suas práticas fazem circular o poder, legitimando determinados saberes e formas de existência que são impostos a eles de maneiras pulverizadas, e que, agindo sobre cada aspecto de sua vida, determinam uma dimensão política da pesquisa de Foucault.

A genealogia proposta por Foucault se encontra na esfera de uma atuação política, para tentar entender como os sujeitos atuam sobre os outros, objetivando “[...] ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de direitos de uma ciência detida por alguns” (FOUCAULT, 1979, p. 171), Assim, a genealogia seria “[...] um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 1979, p. 171-172) e com isso dar condição aos sujeitos de se repensarem a si mesmos e as suas práticas.

3.2.1.3 Grelha nº 3 – Arquegenealogia e Ética

Após seus estudos acerca da analítica do poder e as formas de sujeição que objetivam os sujeitos, Foucault se debruça sobre como nos constituímos sujeitos numa relação conosco mesmos, tomando por base seus estudos sobre as civilizações antigas. Cobrem essa grelha de investigação os livros *A História da sexualidade*, volumes II e III (1984), e o volume IV da série, rascunhado entre 1983-1984 e lançado em 2018, após sua morte; os cursos: *Malfazer, Dizer verdadeiro* (1981); *A Hermenêutica do Sujeito* (1981-1982); *O governo de si e dos outros* (1982-1983); e *A coragem da verdade* (1983-1984).

Segundo Veiga-Neto (2004), essa etapa dos estudos de Foucault foi a única a não apresentar uma nova abordagem analítica, promovendo uma continuidade dos deslocamentos propostos na segunda fase de seus estudos, valendo-se de seus dois instrumentos metodológicos, uma vez que o terceiro domínio, a ética, é um “[...] campo de problematizações” (VEIGA-NETTO, 2004, p. 43).

De acordo com Foucault (1984), tal campo de problematização se abre na medida em que, uma vez discutidas as formas sob as quais ocorre o exercício das práticas de poder que determinam um sujeito moderno, agora seria necessário mais um deslocamento para estudar as formas como esse sujeito pode operar sua própria constituição.

Na introdução da História da Sexualidade II, Foucault deixa claro que suas modificações de método convinham para levar a termo seu objetivo de pensar “[...] quais são as formas e as modalidades de relação consigo através das quais o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (FOUCAULT, 1984, p. 11).

Sua opção por organizar, não uma genealogia da história do homem de desejo (FOUCAULT, 1984), mas a formação gradual dessa constituição dentro da filosofia antiga, uma interpretação sobre a formação do sujeito, foi sua escolha de pesquisa. Tal empreendimento está diretamente associado aos interesses do pesquisador, uma vez que a ele não interessava fazer uma história da filosofia, mas investigar como a relação histórica dos jogos de verdade tornaram possível ao sujeito se constituir "[...] historicamente como experiência” (FOUCAULT,

1984, p. 12) e quais processos podem levar a se pensar como uma ontologia histórica do sujeito.

Embora os títulos da série de seus últimos livros carreguem o termo sexualidade, em entrevista a Dreyfus e Rabinow, Foucault (2010) deixa claro que seu objeto de estudo não é o sexo, uma vez que o considera desinteressante, interessando-o mais investigar as alterações no sentido da percepção do homem como sujeito de desejo, de interdições e de injunções em relação à definição do constructo histórico da sexualidade.

Segundo Veiga-Neto (2004), o projeto inicial de Foucault era traçar a ontologia histórica do sujeito de desejo, partindo dos gregos até as influências que temos hoje, o que, aparentemente, seria uma série de seis livros, mas que foi interrompida pela sua morte em 1984.

Dreyfus e Rabinow (2010), comentando a obra do autor, ajudam-nos a pensar sobre essa última "fase" do pensamento foucaultiano. Levam a tese de que as escolhas feitas, ao se estudar a constituição de si, partem de uma noção da relação de Foucault com as técnicas de governo dos outros, sua analítica do poder, estudadas por ele, de maneira que suas escolhas não foram aleatórias e sem interesse, mas uma prática política de pensar outras formas possíveis de subjetivação que possibilitassem escapar às formas de sujeição impostas.

Essa última fase de Foucault é conhecida como sua "fase ética", embora ele faça pouca distinção em seu trabalho entre ética e moral, conforme referido abaixo.

> Por 'moral' entende-se um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. Acontece dessas regras e valores serem explicitamente formulados numa doutrina coerente e num ensinamento explícito. Mas acontece também delas serem transmitidas de maneira difusa e, longe de formarem um conjunto sistemático, constituem um jogo complexo de elementos que se compensam, se corrigem, se anulam em certos pontos, permitindo, assim, compromissos ou escapatórias. Com essas ressalvas podemos chamar de 'código moral' esse conjunto prescritivo. Porém, por 'moral' entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes são propostos: designa-se, assim a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição (FOUCAULT, 1984, p. 26).

Interessante destacar que, além de explicar o que entende por moral, o autor escapa da armadilha da dicotomia ética contra moral e, além de escorregar do engessamento dessa classificação, aponta qual o caminho mais pertinente dentro de seu pensamento.

A realização de uma ação, longe de estar referida apenas à injunção de um determinado código, leva em conta as relações do sujeito com este, especialmente quanto à seleção dos elementos que incluirá em seu código individual e que aplicará numa situação real, imanente. Logo, tal ação se constitui como um modo de o sujeito se constituir e estar na realidade, a partir da possibilidade do exercício da liberdade como uma prática de si (FOUCAULT, 1984).

A linha traçada pelo filósofo o afasta do pensamento do ser como essência, conectando-o profundamente ao ser que é formado por meio de suas próprias ações, entendendo que uma ação está ligada ao modo como o sujeito se relaciona consigo mesmo, sendo que essas práticas de “conversação” consigo mesmo, que proporcionam um conhecimento de si por si mesmo, estariam imbricadas a modos de subjetivação que remeteriam a uma esfera de constituição ética (FOUCAULT, 2010d).

Foucault precisa regredir até a sociedade grega para estudar a existência de formas diferentes das que percebe como estabelecidas na construção da sociedade moderna, para estabelecer comportamentos morais possuidores de caminhos diferenciados nos processos de constituição dos sujeitos.

Estudando os gregos, percebe que as sociedades podem se constituir de formas diferentes, no que diz respeito as maneiras, os discursos, quanto às relações de pertencimento a um grupo e aderências às regras são estabelecidos, como:

> Em certas morais a importância é dada sobretudo ao código, à sua sistematicidade e sua riqueza, à sua capacidade de ajustar-se a todos os casos possíveis, e a cobrir todos os campos de comportamento [...] em tais morais a importância deve ser procurada do lado das instâncias de autoridade que fazem valer esse código, que o impõem à aprendizagem e à observação, que sancionam as infrações; nessas condições, a subjetivação se efetua, no essencial, de uma forma quase jurídica, em que o sujeito moral se refere a uma lei ou a um conjunto

> de leis às quais ele deve se submeter sob pena de incorrer em faltas que o expõem a um castigo (FOUCAULT, 1984, p. 29).

Pelo contato que possuímos, embora iniciante, com o trabalho de Foucault, inferimos que ele se refere à sociedade moderna, como os termos das relações com a moral são construídas.

Por outro lado, ao chegar à sociedade greco-romana, Foucault percebe uma outra maneira de aquela sociedade lidar com a moral, uma forma que

> Em contrapartida, pode-se muito bem conceber morais cujo elemento forte e dinâmico deve ser procurado do lado das formas de subjetivação e das práticas de si. Nesse caso, o sistema dos códigos e das regras de comportamento pode ser bem rudimentar. Sua observação exata pode ser relativamente pouco relevante, pelo menos comparada ao que se exige do indivíduo para que, na relação que tem consigo, em suas diferentes ações, pensamentos e sentimentos, ele se constitui como sujeito moral; a ênfase é dada, então às formas das relações consigo, aos procedimentos e às técnicas pelas quais são elaboradas, aos exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá como objeto a conhecer, as às práticas que permitam transformar seu próprio modo de ser (FOUCAULT, 1984, p. 30).

Foucault (2010b) revela que sua proposta, longe de emular os comportamentos das sociedades estudadas, encontra-se mais centrada em perceber o período em que as relações do sujeito consigo se davam sob outras disposições para que o autor pudesse distinguir as mudanças que ocorreram no modo como o sujeito se relaciona consigo mesmo, buscando se aproximar mais dos processos de subjetivação voltados para a ética.

Assim, para Foucault, as denominações “sujeito ético” e “sujeito moral” são equivalentes, e a ética consiste nas técnicas utilizadas para conhecimento e controle de si sob a forma de enfrentamento permanente do sujeito consigo mesmo. Tais práticas constituem a atuação moral do sujeito e, por desdobramento, sua legitimação como sujeito moral; a legitimação acontece uma vez que o sujeito perceba em si o material desse processo de construção constante como sua própria matéria política (FOUCAULT, 2010d).

O esforço de pensar a si mesmo parece, à primeira vista, solitário e individual; contudo, na relação de si para si, as práticas do cuidado/governo de si não se constituem alijadas da presença do outro e da sociedade, pois, no pensamento foucaultiano, o sujeito é irremediavelmente um ser de relação, um

ser social. Assim, o exercício de pensar a si mesmo envolve, também, o de pensar sobre os modos como o sujeito que se pensa se relaciona e como conduz sua relação com os outros - como age sobre a ação dos outros -, definindo-se a prática do governo do outro como um ato político (FOUCAULT, 2010d).

Tomamos tal ideia porque Foucault (1984) nos mostra que, para os gregos, não existia diferença entre governar a si mesmo e governar uma cidade: o governo de si prepara aquele que deseja ingressar na vida pública na medida em que se torna matéria-prima de uma construção ativa sobre si mesmo, tanto para a parcimônia nos tempos de bonança como para a resiliência nos tempos de crise.

Considerando esse enquadramento sócio-histórico, a liberdade assume a forma de uma coisa outra nesse pensamento, não se constituindo como uma liberação total para fazer o que se deseja; pelo contrário, ela visa ao domínio do sujeito sobre si mesmo, liberando-o da espera por demandas internas ou externas, pois a sujeição do indivíduo repousa nas relações que ele estabelece consigo e com os outros (FOUCAULT, 1984).

A constituição do sujeito moral seria uma forma de pensar outros possíveis na relação de si para si, uma vez que as formas de governo se mostram desgastadas e em crise. A crítica a esse pensamento,

> [...] não é mais a crítica da representação em termos de verdade e de erro, em termos de verdade ou de falsidade, em termos de ideologia ou de ciência, de racionalidade ou irracionalidade; não é mais a crítica da representação nesses termos que deverá servir de indicador para definir a legitimidade do poder ou para denunciar sua ilegitimidade: é o movimento para separar-se do poder que deve servir de revelador da transformação do sujeito e das relações que ele mantém com a verdade (FOUCAULT, 2014b, p. 71).

Como vimos, o poder, para Foucault, é algo que não se detém e sim circula em quaisquer relações que se estabeleçam; logo, tal empreendimento sempre estabelece uma relação dupla sobre o outro e sobre si mesmo.

Uma proposta filosófica voltada para o governo de si, uma ética, pode se constituir num caminho para pensar resistências sob quais formas a circulação do poder pode ser pensada.

Tendo apresentado brevemente o trabalho de Michel Foucault que sustenta o referencial teórico deste trabalho, apresentamos, a seguir, as ideias, noções e os conceitos relativos aos interesses da pesquisa.

3.3 CONCEITOS E VOCABULÁRIOS DE NOSSO AUTOR

3.3.1 Ensino Médio no Brasil: um olhar sobre as políticas públicas no presente

A “nova” reforma do Ensino Médio no Brasil nos preocupa pelas mudanças e os efeitos causados na formação básica da juventude brasileira, especialmente porque essas mudanças, como tantas outras reformas autoritárias de cunho político, estão se dando às pressas desde que o golpe de Estado de 2015 destituiu uma presidente eleita. Como inúmeras outras, esta reforma também ocorreu sem o devido debate público, característico de um governo democrático, já que nem mesmo as associações de professores ou de pesquisa na área de educação foram consultadas. Trata-se, portanto, de uma reforma feita por um pequeno grupo de consultores que não consultaram a sociedade.

Nesta reflexão, buscamos levantar algumas questões e problematizar alguns aspectos dos seguintes documentos oficiais: problematizamos alguns aspectos da Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), discutindo as consequências dessa alteração na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, principalmente nos artigos concernentes ao Ensino Médio e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017b). Para embasar a nossa discussão, fundamentamo-nos em algumas ideias dos autores Michel Foucault e Gilles Deleuze. Inicialmente, contextualizamos o significado da palavra "reforma", adotado pelo governo a fim de revelar as linhas de força que moldam os discursos autoritários que embasam tais mudanças. Também fazemos o esforço de identificar e caracterizar as relações nebulosas entre interesses públicos e privados que motivam essa reforma, demonstrando como as políticas neoliberais e sua visão de mundo, voltada ao produtivismo e à

manutenção do *status quo* caracterizado pela injustiça e desigualdade social, participam na constituição disso que se vem, cinicamente, denominando de “novo Ensino Médio”.

Foucault (1979) estabelece um diálogo com Deleuze, demonstrando que a ideia de **reforma** é, na verdade, uma representação do mundo reformada, ou seja, um artifício utilizado por determinado grupo social para revisar um modelo pré-estabelecido sem promover transformações substanciais nem mudanças significativas na versão original. Em seu diálogo, os autores fazem uma analogia entre o cotidiano dos prisioneiros e o das crianças na escola, demonstrando que ambos seguem normas e modelos estabelecidos com pouca capacidade de oposição às representações estabelecidas. Nesta perspectiva, o poder compreende todas as formas de repressão e estratégias coercitivas para se manter uma determinada representação, que assume, sempre que necessário, o aspecto de uma visão reformada, ou seja, de uma reforma.

Mas, o que Foucault denomina como poder não só reprime mas também coage, porque o poder não é só repressivo; ele é especialmente produtivo, induzindo comportamentos, pensamentos, desejos, discursos e, em resumo, produzindo sujeitos. O poder, por um lado “[...] remete a aptidões diretamente inscritas no corpo ou mediatizadas por dispositivos instrumentais [...]” que podem ser definidas como "capacidade". Por outro lado, “[...] o que caracteriza o 'poder' que analisamos aqui é que ele coloca em jogo relações entre indivíduos (ou entre grupos)” (FOUCAULT, 2010b, p. 284).

É preciso considerar, neste ponto, que, ao optarmos por fazer uma análise da revisão da norma, sob a forma de reforma, buscamos refletir sobre os tipos de subjetividades que se deseja construir com os discursos impressos em forma de Lei.

Por exemplo, no artigo 36, da Lei nº 13.415/ 2017 (BRASIL, 2017a), afirma-se que o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Curricular Comum, contendo disciplinas organizadas em cinco áreas de conhecimento, a saber: I. Linguagens e suas tecnologias; II. Matemática e suas tecnologias; III. Ciências da natureza e suas tecnologias; IV. Ciências humanas e sociais aplicadas; e V. Formação Técnica e profissional. Entretanto, a organização curricular assume um discurso de flexibilidade para sugerir que os

temas serão disponibilizados de acordo com a “relevância do contexto local” e as “possibilidades dos sistemas de ensino”.

Esse tipo de flexibilização curricular ilustra muito bem os discursos neoliberais que estão sendo veiculados recentemente. Estabelece-se uma relação causal entre a flexibilidade dos currículos com a criação de itinerários formativos e uma suposta ampliação da liberdade (frequentemente chamada também de autonomia) de escolhas na formação do educando. Acreditamos que é lícito procurar alternativas para que o estudante tenha suas aptidões incentivadas pela escola, mas o texto se baseia muito mais na noção do senso comum de que a escola não se constitui um lugar interessante, bem como num certo hedonismo contemporâneo com a crença de que o estudante pode estudar – ou conhecer - apenas aquilo que lhe desperta interesse imediato. Assim, não mais importa o potencial de desenvolvimento humano, de construção de um pensamento crítico e de uma educação que forme para a vida - e não somente para o trabalho.

Alguns autores (KUENZER, 2017; MOURA; LIMA-FILHO, 2017; SFREDO; SILVA, 2016) já têm chamado atenção para o fato de que essa “falsa autonomia” pode criar abismos cada vez maiores entre as classes sociais, já que os alunos de escolas privadas seriam estimulados a escolher um determinado conjunto de disciplinas mais abstratas e reflexivas, enquanto os estudantes de escolas públicas seriam estimulados a escolher disciplinas mais concretas, diretamente relacionadas ao desenvolvimento de aptidões para o trabalho. Além disso, como dissemos no parágrafo anterior, a oferta curricular estará condicionada às “possibilidades dos sistemas de ensino”, sinalizando que a educação estaria condicionada à disponibilidade de recursos que a cada dia se tornam cada vez mais escassos devido ao conjunto de reformas neoliberais que pregam a perspectiva de um Estado mínimo.

Podemos retomar com isso o discurso estabelecido sobre a liberdade, que é amplamente propagada pelos meios oficiais, como se a liberdade fosse algo que existisse fora do poder. Ora, situar o poder em um *locus* definido, quando esse poder, na verdade, é disperso e circula, naturaliza uma ideia que foge tanto da noção de constituição do sujeito como partícipe de relações de poder, quanto aliena o sujeito de sua potência libertária, uma vez que frente à

repetição de noções corrompidas, acaba por internalizar o discurso que o aparta de sua posição enquanto membro fundante das relações de poder.

É inevitável constatar que, na concepção do “novo Ensino Médio”, se minimiza a importância da mediação do professor no cotidiano da escola, como se o que realmente importasse fossem não mais as interações humanas e o diálogo reflexivo na construção do pensamento, mas sim a instrumentalidade da relação dos alunos com os conteúdos.

Ainda sobre o tema, outra questão importante a ser destacada é a falta de professores, uma vez que já existe, na configuração das redes de ensino que conhecemos hoje, o notório saber, uma avaliação de conhecimentos estritamente técnicos que aponta uma tendência a esvaziar a discussão permanente sobre a formação pedagógica, em consonância com a específica de sua área de conhecimento, principalmente sobre a formação dos docentes do Ensino Médio.

Para aprofundar essa análise, vale resgatar a reflexão proposta por Deleuze (1996) sobre o papel do “professor”. De acordo com ele, o professor é como um ator que, em cada aula, deve buscar ensaiar o conteúdo a ser trabalhado e inspirar o aluno ali presente para que este seja capaz de buscar e construir o próprio conhecimento. Deleuze critica a escola, argumentando que a instituição está voltada mais para uma visão administrativa e mercadológica do que para a formação da pesquisa e do conhecimento. Entretanto, não questiona a importância do professor como orientador do processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, a autonomia e a flexibilidade aportadas pela nova legislação soam falsas, já que, para fazer as melhores escolhas, o estudante precisa estar bem orientado e em condições reais de fazer as próprias escolhas. Ou seja, são artifícios discursivos propostos pelo ideário neoliberal.

No sentido de criticar os princípios e interesses por trás dos discursos correntes na sociedade, Pinto, Amaral e Castro (2011) analisam o discurso do presidente do SESI (Serviço Social da Indústria) em um hegemônico canal da televisão aberta quando ele aparece anunciando as melhorias que se realizaram nas escolas arrendadas, bem como a articulação entre o Ensino Básico e Técnico, ambos ofertados pelo sistema. Com isso, busca-se fortalecer o discurso de que a indústria e os detentores do capital são filantropos que têm por objetivo

compartilhar os lucros obtidos, e não, formar mão de obra para suas fileiras. Quem assiste a esses discursos, muitas vezes desconhece que o sistema “S” (SESC, SESI, SENAI, Etc.) é fortemente financiado com verba pública e possui um orçamento cinco vezes maior do que todo o orçamento da Rede Pública Federal de Ensino Médio.

Este é, então, mais um exemplo que ilustra como os jogos de poder no campo discursivo buscam técnicas para moldar as subjetividades, usando os meios de comunicação de massa e as redes sociais na internet para difundir a lógica neoliberal sempre assentada em princípios econômicos, biológicos, psicológicos e administrativos, constituindo uma série de dispositivos de governamentalidade.

Entendendo dispositivo como:

> [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos [...] [tem função] de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição, ou ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe um novo campo de racionalidade [...] (FOUCAULT, 1979, p. 244).

Ao pensar sobre a legislação, não pensamos a lei como um fim em si mesma, mas como elemento que se articula na construção de uma racionalidade específica sobre o processo educacional, que se apoia sobre valores predominantemente administrativos e economicistas, que coadunam com os princípios de uma elite empresarial cuja lógica entende a principal função da educação como a formação de mão de obra.

Na medida em que o Estado constituído se alia a esse princípio, estabelecem-se legislações pertinentes que levem nessa direção e lançam-se campanhas nos diversos meios de comunicação que criem, indiquem para a população que esse é o melhor caminho a seguir.

Foucault (1979, p. 282) nos ajuda a perceber isso quando observa que o principal foco do governo se volta para as relações que os homens

estabelecem, entre outras coisas, com os “[...] costumes, hábitos, formas de agir e pensar [...]” em que ela “[...] aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça” (FOUCAULT, 1979, p. 289).

Assim, podemos notar não a existência de uma única causa, mas uma malha complexa não uniforme e, para pensar sobre essa rede, Foucault (1979) desenvolve o conceito de governamentalidade, que entende como:

> 1 - O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
> 2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma ´serie de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes
> 3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado (FOUCAULT, 1979, p. 291-292).

Tais conceitos são aqui apropriados como ferramentas para se fazer uma análise da realidade social. Os conceitos se aproximam um do outro, uma vez que se inter-relacionam: o primeiro traz a noção de cadeia de comando de governo, em que o Estado busca fazer com que todos os sujeitos da sociedade tenham suas formas de vida direcionadas por meio de um complexo conjunto para que então governem bem suas vidas privadas, em um regime de vigilância permanente.

Deste modo, disciplina, vigilância e controle se constituem dispositivos em que se encontra também o Estado, como um dos feixes constituintes da relação, para o exercício do poder sobre a vida de cada indivíduo e das populações.

Avançando na análise de nosso objeto de estudo, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), focalizaremos as alterações realizadas na seção IV da Lei (Artigos 35 até 36-D) que tratam especificamente da regulamentação do Ensino

Médio, abrangendo o Ensino Médio regular e a Educação Profissional Técnica de nível médio.

No artigo 35-A:

> A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
> I - linguagens e suas tecnologias;
> II - matemática e suas tecnologias;
> III - ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV - ciências humanas e sociais aplicadas (BRASIL, 2017, [s.p]).

Temos a inserção da base nacional comum, de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE). Dentro dessa perspectiva, não se fez uma discussão de tal base, tampouco não se sabe quais critérios foram utilizados para a formação desse conselho. Tal manobra nos indica uma versão utilitarista do conhecimento, compartimentalizando as áreas como estanques, bem como desconsiderando as correntes epistemológicas específicas das áreas do conhecimento em questão.

Ainda sobre esse artigo, em seu parágrafo primeiro, é muito difícil imaginar, num país com as dimensões do Brasil, que se consiga atender a demandas locais harmonizadas com as bases nacionais; parece-nos mais um discurso que diz querer fornecer autonomia à escola, mas tomando por base uma heteronomia normativa, que visa a adequar o discurso local da escola, em uma medida de biopolítica.

O tratamento dado às ciências humanas também nos pareceu estranho, uma vez que se apresentam como “ciências humanas e sociais aplicadas”. Entendemos que toda a ciência é fruto de ação humana na tentativa de entender o mundo, as lentes com as quais se observa um dado fenômeno, de maneira que só existe quando aplicada.

Direcionando esse olhar para a formação técnica, em que muitos autores questionam a estrutura curricular fragmentada e descontextualizada e a tentativa de uma formação integral (FRANGELA; DIAS, 2018), podemos relacioná-la com a noção de resistência que nos traz Deleuze (1996).

Resistência não é um conceito deleuziano, mas suas ponderações sobre o assunto nos ajudam a pensar, ao dizer:

> A vergonha de ser um homem significa: como alguns homens puderam fazer isso, alguns homens que não eu, como puderam fazer isso? E, em segundo lugar, como eu compactuei? Não me tornei um carrasco, mas compactuei para sobreviver (DELEUZE, 1996, [s.p]).

Deleuze traz um sentimento complexo, que nos remete às nossas lutas cotidianas, aos silenciamentos a que somos expostos, pelas regras que se colocam socialmente sobre nós e nos constrangem.

Segundo ele, uma forma de se manter contra e resistente a toda formação disciplinar, padronizada e voltada para o mercado de trabalho é manter-se vinculado à arte, à cultura, à capacidade de se reinventar em meio a todo processo neoliberal e capitalista em que vivemos. Trazendo essa forma de "resistência" para a formação técnica, é possível compreender que uma formação baseada não somente em procedimentos e técnicas específicas, mas ainda que inclua todos os fatores inerentes a uma formação crítica, autônoma e libertária nos coloca diante dos problemas e desafios postos ao exercício da docência.

Para Deleuze, a "falta da arte" é a morte em vida, posto que "[...] não há arte que não seja uma liberação de uma força de vida" (DELEUZE, 1996). Esse fragmento corrobora as inúmeras formas de resistências produzidas em sala de aula, nos processos ensino-aprendizagem e na falta de capacitação de muitos docentes.

Avançando para o segundo parágrafo do artigo 35 – A: "A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (BRASIL, 2017a, [s.p]). Não parece claro a que o documento efetivamente se propõe quando se refere a estudos e práticas de educação física, artes, sociologia e filosofia. Parece-nos que esses saberes entram numa categoria que Foucault denomina "saberes dominados", que são "[...] saberes que tinham sido desqualificados como não competentes ou insuficientemente elaborados" (FOUCAULT, 1979, p. 170). Deste modo, fazemos aqui uma captura de sentido: um paralelo ao estudo de Foucault, uma vez que ele se utiliza dessa terminologia para se referir ao saber dos marginalizados, dos loucos.

No terceiro parágrafo, “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017a, [s.p]), vemos a tentativa de legitimar os antigos testes de coeficiente de inteligência, uma vez que os saberes que devem se manter por toda a formação do Ensino Médio privilegiam a inteligência lógico-matemática.

Além disso, percebemos a legitimação de um discurso que nos remete a uma lógica prescritiva do currículo, por tomar os conhecimentos das disciplinas como dados e legítimos em si mesmos. Não percebemos uma tentativa de pensar as formas como são construídos nos cotidianos das escolas.

Temos, além disso, a garantia da língua nativa das comunidades indígenas, que, da forma como aparece na lei, não representa muita coisa, pois, tomando as línguas nativas das comunidades como a forma original como dominam a linguagem, a língua portuguesa deveria ser encarada como língua estrangeira.

Mesmo que garantido o ensino em sua língua original, a lei: I) Privilegia os conhecimentos institucionalizados de uma determinada língua em detrimento da outra; II) Desenvolve a ideia de que a “população brasileira” encontra-se unida em torno de uma língua em comum.

Outro ponto que não faz sentido é a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa, que aparece no quarto parágrafo. Ao dizer que não faz sentido, queremos fazer menção às demandas oriundas de órgãos internacionais que vendem sua cultura, seu estilo de vida e visam a amplificar a colonização sobre as subjetivações. Levantamos esse ponto a fim de problematizar um esforço de enfraquecer as relações entre o Brasil, principalmente no que diz respeito a relações entre suas populações, troca de experiências no sentido de compor movimentos de resistência contra o esvaziamento cultural e o desmonte dos valores locais em detrimento de valores globais pautados em acumulação e consumo.

Sempre que se discute a constituição da educação, em especial na realidade brasileira, critica-se a forma estanque, e ousamos dizer, de certa forma alienada, como os conhecimentos são trabalhados nas escolas, e muito da pesquisa educacional se debruça sobre essa discussão.

Na contramão dessa produção, o artigo 36 da política que estamos analisando, afirma que:

> O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017a, [s.p]).

A lei cria os itinerários formativos, sujeitando-os à “relevância do contexto local”, mesmo sem deixar claro quais critérios e como devem ser pensados para tal relevância.

Para alinhavar nossa discussão, trazemos alguns pontos que, a nosso ver, convergem num mesmo problema. Temos o aumento da carga horária atrelada ao período integral: com o esvaziamento dos conteúdos escolares preconizados pela lei, o período integral faz com que a escola se conforme mais como uma instituição de captura, de maneira a moldar os corpos dos estudantes pelo poder disciplinar (FOUCAULT, 1979).

Procuramos demonstrar que a Lei da Reforma do Ensino Médio representa um grande retrocesso a todos os avanços tanto em termos do que se caminhou na pesquisa educacional, quanto nos avanços para a formação dos estudantes, uma vez que ela: 1. Reforça o poder disciplinar para níveis de antes da abertura política dos anos 1980; 2. Ignora a necessidade de formação profissional adequada para a sala de aula; 3. Perfaz exigências aos entes federados não garantindo provimento para sua efetivação, abrindo espaço para a exploração da educação pública para o setor privado; 4. Cria um discurso de flexibilidade sem garantir o suporte (material e pessoal) necessário aos estudantes para o desenvolvimento de sua autonomia e o exercício de sua liberdade.

Acreditamos que o foco exclusivo no mercado e no mundo do trabalho é limitante para a formação dos estudantes que a própria lei preconiza, bem como é necessário que os estudantes possam acessar e viver o conhecimento em suas mais diversas formas, aquilo que já foi produzido pelos homens, bem como

a possibilidade de criar suas relações com tal produção, o que nos leva a crer que qualquer ação que leve a limitar os elementos que criam possibilidade para que os corpos sejam afetados é contraproducente para a educação.

Os artigos da Lei, que analisamos, dão a ver uma face do poder calcado na meritocracia, em que se cria uma falsa noção de igualdade de condições de acesso a todos: as classes menos favorecidas, cujo acesso a bens culturais é mais restrito por suas condições de vida, de modo geral, serão, mais uma vez, penalizadas, e vemos que suas condições de acesso aos mais diversos graus de ensino e a permanência neles encontram-se ameaçadas por essa alteração legal que possui como foco principal a naturalização do discurso das classes dominantes de que os pobres são pobres porque merecem, homogeneizando as subjetividades na tentativa de dissolver qualquer necessidade, reconfigurando por um viés disciplinar o direito divino dos reis.

Os apontamentos realizados nessa seção tem como objetivo trazer à tona as práticas discursivas legais, que alimentam práticas não discursivas, e que se imiscuem na educação há várias décadas, adaptando os discursos do capitalismo que visam moldar as subjetividades, tanto de professores quanto de estudantes para uma atuação alinhada a um pensamento do sujeito enquanto ente do mercado, como desenvolveremos mais no próximo tópico.

3.3.2 Governamentalidade neoliberal

Em conjunto com o que apontamos no item anterior, apoiaremo-nos na leitura de Foucault (2010a) a respeito da genealogia do neoliberalismo trazidos por Dardot e Laval (2016) à exacerbação dos processos de exploração cada vez mais intensos desde os anos de 1970, não só pela primazia dos conceitos econômicos na sociedade, mas também, pelo modo de criar nos sujeitos uma maneira de guiar a si mesmos pelos mecanismos que regem a economia.

Foucault (2010a) volta seus olhos para a governamentalidade desenvolvida pelo liberalismo e, quando da crise desse sistema, e a metamorfose operada na virada para a governamentalidade do Neoliberalismo.

Talvez uma das observações mais interessantes sobre esse tipo de controle dos homens feita pelo filósofo seja o fato que ela “[...] não respeita

liberdades [...] precisa da liberdade para operar suas práticas, ela é uma consumidora de liberdade [...]" (FOUCAULT, 2010a, p. 93), dessa forma, é necessário que a liberdade seja produzida e controlada, uma dicotomia, uma vez que o regime que precisa produzir a liberdade para existir ameaça sua existência a todo o tempo.

A liberdade propalada por essa doutrina econômica é uma referência aos processos mercadológicos, *lócus* no qual o Estado deve atuar prioritariamente, pois seu controle ocorre não mais garantindo o poder de troca das mercadorias, mas nas garantias de que seja estabelecida a concorrência entre as partes constituintes da sociedade. A marca desse tipo de governamentalidade repousa na desigualdade, em que o sujeito almejado "[...] não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção" (FOUCAULT 2010a, p. 191).

Em nossa leitura, a principal relação estabelecida entre os processos de subjetivação e as práticas do neoliberalismo trazida por Foucault aparece quando afirma que essa racionalidade visa a:

> [...] construir um tecido social no qual as unidades base teriam precisamente forma da empresa os diversos componentes do tecido social se assemelhem e convertam-se em empresas. [...] trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as tanto quanto possível, as formas 'empresa', que não devem justamente ser concentradas na forma das grandes empresas à escala nacional ou internacional ou ainda das grandes empresas do tipo Estado. É esta multiplicação da forma 'empresa' no interior do corpo social que constitui, a meu ver, a questão política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa aquilo a que se poderia chamar o poder formador da sociedade (FOUCAULT, 2010a, p. 192-193).

O discurso tão comum hoje em dia era apontado por Foucault em seu curso no final dos anos 1970, que o sujeito do neoliberalismo "[...] é um empresário, e um empresário de si mesmo [...] sendo ele seu próprio capital, sendo para si mesmo a fonte dos seus rendimentos" (FOUCAULT, 2010a, p. 286).

Encontramo-nos com o trabalho de Dardot e Laval (2016, p. 140) no nexo criado pela análise foucaultiana, na qual os autores caracterizam que no neoliberalismo o mercado é "[...] um processo de autoformação do sujeito

econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador pelo qual o sujeito aprende a se conduzir. O processo do mercado constrói seu próprio sujeito".

O sujeito do neoliberalismo almeja construir, o "empresário de si", não se interessa mais em gerar crescimento econômico, mas é alguém que está sempre à espreita por uma oportunidade de obter lucro, por meio de conhecimentos que apenas ele desenvolveu na prática e observando os mecanismos de articulação dos sujeitos que os cercam, como se desenvolvem suas necessidades e seus desejos. Em outras palavras, é um ser dotado de predicados específicos que o diferenciam da população em geral e que por isso justifica que tenha mais sucesso que a maioria, criando o mito, por mais perigoso que seja usar essa palavra nos dias de hoje, do empreendedor bem sucedido, do sujeito feito apenas pela sua força de vontade e suor do seu rosto (DARDOT e LAVAL, 2016).

Uma outra faceta que gostaríamos de destacar, enquanto professores atuantes em escola pública é a característica ressaltada pelos autores do discurso de que o Estado moderno precisa ser urgentemente desburocratizado, a premissa do Estado mínimo. Foucault (2010a) já nos alertava que aquilo que ocorre é o oposto: quanto mais aderente ao discurso do neoliberalismo, maior a intervenção do Estado, principalmente na criação de leis que regulem o mercado.

A lógica desse Estado mínimo repousa tanto em políticas de privatização que, em que o mercado passa a ser controlado, de forma definitiva ou por parcerias público-privadas, quanto pelo discurso pela comparação por critérios puramente administrativos e economicistas entre o custo de um serviço público com o privado, em que o primeiro é apresentado como sempre mais lento e custoso (DARDOT; LAVAL, 2016).

Essa narrativa busca mostrar a ineficiência, do Estado, que deveria abrir espaço para as grandes empresas privadas, o que muitas vezes é conseguido sucateando os serviços públicos e desvalorizando os trabalhadores desse setor. Ao aderir a essa lógica economicista, inicia-se a lógica de que as formas de administração que devem ser empregadas são aquelas oriundas do setor privado, dotadas de uma neutralidade inerente e que se prestam a organizar qualquer tipo de atividade, uma vez que se trata apenas de uma

instrumentalização técnica para a administração estatal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Os autores (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 277) apontam ainda que a categoria política “soberania” foi substituída pela categoria de “governança”, que nada mais é que a virtude do bem governar, ligada não a um comprometimento de governar para a população, ou às aspirações da nação: o conceito de governança está relacionado a uma gestão estatal que siga os moldes empresariais, tendo como princípios basilares a eficiência e a austeridade fiscal dos Estados.

A gestão empresarial do Estado se realiza por meio da vigilância e avaliação desses Estados por organismos internacionais e ranqueamento por agências de risco, que, curiosamente, são fundadas, administradas e mantidas pelos oligopólios que deixam de ser fiscalizados pelos Estados e se transformam em parceiros de negócios, na medida que a intervenção estatal cresce cada vez mais ao se desenvolverem benesses, na concorrência entre os Estados, de todos os tipos, para que esses oligopólios internacionais se instalem ou mudem para determinados países (DARDOT; LAVAL, 2016), e há ainda a concorrência entre os entes federados, como no caso do Brasil, uma vez que a empresa se decide por esse país ou aquele. Percebemos que, pelo viés que se desenha a governamentalidade neoliberal:

> A política que ainda hoje é chamada ‘social’ por inércia semântica não se baseia mais em uma lógica de divisão dos ganhos de produtividade destinada a manter um nível de demanda suficiente para garantir o escoamento da produção em massa: ela visa *maximizar a utilidade da população*, aumentando a sua ‘empregabilidade’ e sua produtividade, e diminuir seus custos, com um novo gênero de política ‘social’ que consiste em enfraquecer o poder de negociação dos sindicatos, degradar o direito trabalhista, baixar o custo do trabalho, diminuir o valor das aposentadorias e a qualidade da proteção social em nome da ‘adequação à globalização’. Portanto o Estado [...] vê as populações e os indivíduos sob o ângulo mais estreito de sua contribuição e seu custo na competição mundial (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 284).

Ao analisar os processos de construção diversas governamentalidades percebemos que há uma articulação para colocar em movimento o projeto da governamentalidade neoliberal, o conjunto de forças que se alinharam para colocar em movimento uma razão de Estado que ultrapassa aquela desenvolvida

por Foucault. O Estado muda seu *lócus* de atuação de criador de legislações e condições que permitam que o mercado opere livremente, controlando os sujeitos, para uma entidade que deve ser gerida, controlada e avaliada como uma empresa, assim como seus funcionários.

Uma vez que nosso trabalho volta seus olhos para as construções subjetivas, operadas pelos professores de um *campus* do Ifes, não podemos deixar de apontar sua colocação como servidores públicos, classe constantemente atacada pela lógica neoliberal.

Segundo Dardot e Laval (2016), alguns pontos desse ataque que nos chamam atenção são: (i) a lógica da aplicação de um cálculo "custo – benefício" sobre os serviços públicos, tomando como base a relação que ocorre numa empresa, o que faz parecer que um produto ou serviço oferecido pelo poder público é sempre sobretaxado em comparação a um bem privado; (ii) a percepção que um servidor público é um sujeito como qualquer outro do neoliberalismo, um empreendedor que visa obter lucro com seu conhecimento específico de uma dada situação.

O primeiro parte de uma noção pré-concebida de que os serviços oferecidos por uma empresa privada e os por serviço público são essencialmente o mesmo em sua natureza de forma que diferença reside apenas em seu preço. Tendo isso em vista, a única fonte de comparação viável deve ser sua tarifação, não levando em consideração o tipo de público atendido, as subvenções que podem ser requeridas, as condições pré-existentes necessárias para a efetuação do serviço, entre outras, reduzindo o Estado a um mero prestador de serviço e igualando o Estado a uma empresa privada quanto as suas naturezas e as formas de organização social nas quais estão inseridos os indivíduos.

O segundo, o que talvez seja nosso maior foco de interesse, acaba por ser, em parte, um desdobramento do primeiro, uma vez que os serviços iguais são mais caros: é necessário que sobre a eles deva ser aplicado um aumento em sua produtividade, de maneira a se tornar compatível com o que é produzido na empresa privada.

Embora tal discussão nos chame bastante atenção, o que mais dialoga conosco no atual momento é a percepção de que enquanto os empreendedores privados são cada vez mais desejados pelo mercado nos moldes neoliberais, na

tentativa de desburocratizar o Estado, concedendo cada vez mais liberdades aos processos econômicos, a confiança depositada no servidor púbico é corroída, uma vez que constituindo-se igualmente num empreendedor, ele nunca agirá em benefício do coletivo, mas sempre em causa própria, constituindo-se em "[...] agentes econômicos que respondem apenas à lógica do interesse pessoal" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 291).

A esse tipo de lógica os autores chamam de "governantalidade fundamentada sobre os interesses" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 295) e ressaltam que, para o regime neoliberal, é necessário que, na articulação de uma maior produção de liberdade para o mercado, os processos de controle e direcionamento das práticas dos servidores públicos devem ser mais rigorosos sob a forma de uma "[...] avaliação contábil de todos os atos dos agentes públicos [...]" (DARDOT; LAVAL, p. 300), operando sempre na tentativa de substituir a burocracia da gestão pública pelos princípios da gestão empresarial, perseguindo aumentar a eficiência do serviço vendido pelo Estado. Salientam, ainda, que, quando a burocracia não puder ser superada, a atitude do burocrata deverá emular a do empreendedor.

A lógica do empreendedorismo individual também aparece ao se construir uma competição entre os agentes públicos no interior se seus locais de trabalho, onde as avaliações de desempenho, o marco desse tipo de governamentalidade, são cada vez mais individualizadas, bem como os incentivos financeiros associados a elas (DARDOT; LAVAL, 2016).

As alterações que são postas pelos autores afetam diretamente a atuação dos profissionais da educação tecnológica uma vez que apontam ser necessária a formação de uma nova subjetividade, diferente daquela do "[...] sujeito produtivo das sociedades industriais" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 321), o homem se apresenta como uma representação que varia entre o "[...] cidadão dotado de direitos inalienáveis e o homem econômico guiado por seus interesses, o homem como 'fim' e como 'instrumento'-" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 323), em que, segundo os autores, em que a posição como instrumento é mais destacada no transcurso da história de uma suposta modernidade.

Embora seja destacado como instrumento, a representação desse homem da modernidade, era ser:

> [...] proprietário de si mesmo, podia acreditar que gozava de todas as suas faculdades naturais, podia proclamar sua autonomia irredutível [...] [em que o] contrato tornou-se mais do que nunca a medida de todas as relações humanas, de modo que o indivíduo passou a experimentar cada vez mais na relação com o outro sua plena e total liberdade de compromisso voluntário e a perceber a 'sociedade' como um conjunto de relações de associação entre pessoas dotadas de direitos sagrados (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324).

Percebemos, com os autores, que o modelo do indivíduo sujeitado pela disciplina, o sujeito produtivo da indústria (FOUCAULT, 2014a), caracterizado como aquele sobre o qual se almejava a felicidade e bem-estar da maneira mais econômica possível, um homem que teria os predicados para um trabalho e se encontraria pronto para consumir, sobre o qual as disciplinas agiam sobre os corpos, naturalizando os gestos num processo de formação de uma subjetividade assujeitada, encontrava-se em crise, o discurso de produção do capitalismo alterou a forma de assujeitamento.

O sujeito liberal ou, se preferirem, o sujeito neoliberal, aproxima-se cada vez mais da descrição de Foucault, na qual ele se percebe como uma empresa no qual os autores ressaltam que

> Não estamos mais falando das antigas disciplinas que destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los dóceis [...]. Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. [...] O sujeito unitário é o sujeito do envolvimento total de si mesmo. A vontade de realização pessoal, o projeto que se quer levar a cabo, a motivação que anima o "colaborador da empresa, enfim, o *desejo* com todos os nomes que se queira dar a ele é o alvo do novo poder. [...] o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo e, assim, eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer *distância* entre o indivíduo e a empresa que o emprega (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Segundo os autores, a característica que torna formidável o que denominam de "[...] governamentalidade empresarial [...]" (DARDOT; LAVAL, 2016, 328) é sua capacidade de, como buscamos trazer nesse trabalho, atravessar os indivíduos, os Estados e as empresas sob a forma de um mesmo conjunto de práticas, discursivas e não discursivas, organizando os caminhos

que produzem um sujeito que se comporta como uma “entidade em competição”, que é aquele que “[...] deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 328).

O trabalho, ainda de acordo com os autores, continua sendo percebido como uma mercadoria, prática de exploração que não é nova, tampouco exclusiva desse modelo. O que faz com que seja diferente é sua capacidade de operar intensamente na corrosão dos direitos trabalhistas, no enfraquecimento das associações sindicais, na capacidade de espalhar medo e insegurança construídos pelas novas formas de emprego, cuja competição é cada vez mais estimulada uma vez que o indivíduo se vê cada vez mais como uma empresa nesse processo de subjetivação, de maneira que ele mesmo produza as condições de exploração sobre seu trabalho e de manutenção dele mesmo sob esse regime (DARDOT; LAVAL, 2016).

Ao se perceber como uma empresa, as relações interpessoais do ambiente de trabalho que sejam alicerçadas em princípios como amizade e solidariedade tendem ao desaparecimento uma vez que a informação que um concorrente possui sobre o outro fornece vantagem.

Como os objetivos do indivíduo empreendedor e da empresa se confundem, a empresa passa a ser o lugar onde o sujeito ultrapassa a si mesmo, em que busca um constante aperfeiçoamento, entendido por essa lógica como um crescimento pessoal numa eterna busca por excelência, em que o sujeito é um produto que se faz no trabalho do eu sobre si mesmo (DARDOT; LAVAL, 2016).

Por meio do corte que tal forma de constituição de vida opera nos diversos níveis da sociedade, os autores apontam que o modelo proposto pela “governamentalidade empresarial” se torna um modelo a ser seguido nos diversos níveis da sociedade, “[...] uma atitude que deve ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial que deve ser solicitada do assalariado [...]” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 331).

Ao seguir por essa racionalidade, os autores percebem que a ética com que os sujeitos se deparam é a ética empresarial, que valoriza o homem feito por si mesmo, aquele que está em constante combate com todos aqueles ao seu

redor, não apenas travando combates, mas vencendo os mesmos por meio da sua constante reformulação, de acordo com os ditames do sistema que o cerca, desde uma aplicação direta no mercado de trabalho até mesmo na sua formação acadêmica.

A racionalidade da subjetividade neoliberal preconiza, de forma tácita, que o sucesso só pode ser atingido se cada indivíduo se perceber como uma empresa, de forma que não mais ocorram relações entre empresas e empregados, mas apenas entre empresas, embotando as conquistas trabalhistas, mas erodindo as relações sociais que poderiam se desenvolver no ambiente de trabalho.

Técnicas do eu desenvolvidas pela ética empresarial concentram suas práticas numa relação direta, embora difusa, em que alcançar um *status*, de remuneração, reconhecimento social da posição, bens possuídos etc. tais que possam ser considerados como determinantes do alcance do sucesso profissional significa que, simultaneamente, tal indivíduo alcançou o sucesso em sua vida pessoal, uma vez que não há diferença, no interior da subjetividade que se deseja instaurar, entre os objetivos da empresa e os objetivos do sujeito.

Pensar sobre essas diversas técnicas que são apontadas pelos autores, a que nos toca diretamente são as práticas escolares, como as reprovações, o número cada vez crescente de disciplinas e trabalhos que “[...] tem como objetivo fortalecer o eu, adaptá-lo melhor à realidade, torná-lo mais operacional em situações difíceis” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 339).

Ao levantar tais questões, referimo-nos a um duplo gerado por essas técnicas: por parte do estudante, uma crescente culpabilização por não conseguir seguir os parâmetros determinados para que esse seja considerado um “bom aluno” ou um “aluno de sucesso” nas condições dadas, ou que não dominam determinados conhecimentos, práticas e linguagens específicas que fazem sobressair uns sobre os outros.

Já os professores encaram sua competência sendo colocada à prova, não seus métodos ou seu conhecimento, mas sua capacidade de exercer seu ofício, operando o outro lado, fortalecendo uma dualidade entre as boas práticas de professores e alunos, o preenchimento de relatórios e avaliações cada vez mais vastos e minuciosos.

Percebemos, aqui, que aquilo que, no interior dessa malha discursiva sobre sucesso, aponta para determinados mitos de sucesso ao mesmo que tempo em que não deixa que os sujeitos ouçam constantemente o arrastar das correntes do fantasma do fracasso, almejando o primeiro, mas numa fuga constante gerada pelo medo de ser alcançado pelo último, uma vez que a probabilidade maior que se apresenta é sempre da ordem do fracasso, pois "[...] tendem a jogar o peso da complexidade e da competição exclusivamente sobre o indivíduo" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 342).

Embora as pressões e cobranças aumentem, ancoram-se sobretudo num discurso que chega na atualidade como o do *coaching*, centrado no poder do pensamento positivo, no qual se busca "[...] fabricar para si um eu produtivo, que exige sempre mais de si mesmo e cuja autoestima cresce, paradoxalmente, com a insatisfação que se sente por desempenhos passados [...]", num sentido, e num sentimento agregado a tal sentido, de uma dívida perene, a máxima sensocomunizada em que se está sempre "correndo atrás", de modo que "[...] a coerção econômica e financeira transforma-se em autocoerção e autoculpabilização, já que somos os únicos responsáveis por aquilo que nos acontece" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 344-345).

A representação do homem econômico no interior da lógica da gestão humana, característica do neoliberalismo. transforma e toma, simultaneamente, todos os aspectos da vida do indivíduo como recursos a serem explorados e gerenciados pela empresa, como base para estabelecer os contratos com as outras empresas, os empreendedores de si mesmo, os sujeitos do neoliberalismo, em que as liberdades que os sujeitos podem exercer sobre si são cada vez mais controladas pela personalização dos métodos de celebração desses contratos.

Talvez uma das características mais marcantes da lógica neoliberal seja uma releitura do sujeito da razão, talvez uma reapropriação de seus valores, por meio da culpa e da assunção de risco, na qual "[...] a partir do momento que se supõe que o indivíduo tem condições de acessar informações necessárias para sua escolha, deve-se supor que ele se torna plenamente responsável pelos riscos envolvidos [...]" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 349-350), que desonera as empresas e coloca na ação individual do sujeito quaisquer sucessos ou

fracassos que possam ocorrer, que reforça o mito de que aqueles que atingem grande sucesso financeiro, além de pessoas realizadas e felizes, são dotados de predicados que não são distribuídos de formas equitativa pela população.

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 351), a principal ferramenta empregada na condição do risco é a avaliação, que consiste "[...] numa relação de poder exercida por superiores hierárquicos encarregados da expertise dos resultados, uma relação cujo efeito é uma *subjetivação contábil* [...]", pela qual as boas práticas só obrigatoriamente devem passar pelo escrutínio de alguém que avalize o que é realizado na empresa, sua produtividade deve ser medida e comprovada constantemente, tanto pelo consumidor do trabalho quanto pela outra empresa que celebrou o contrato com o empreendedor.

No interior dessas práticas de avaliação, o único efeito a ser recolhido é sobre a efetividade do trabalho: como o sujeito realizou a função que deve. A efetuação da sua função será responsável pela objetivação de seu trabalho. Quaisquer outras qualidades, como instrução formal ou experiências anteriores, são acessórios que nada agregam à capacidade de atingir seus objetivos.

Pensado dessa forma, o sujeito, ou grupos de sujeitos, é objetivado como um ativo a ser utilizado pela empresa; sua eficiência medida como forma direta daquilo que realmente produz tanto para a empresa quanto nas outras instâncias de sua vida, o que constrói uma "*subjetivação financeira*" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 352), diretamente ligada à constante busca de melhores resultados, controlando suas ações "fora da empresa" para que as mesmas não prejudiquem, direta ou indiretamente, a obtenção dos resultados almejados.

Na articulação e organização entre a subjetivação contábil e a subjetivação financeira, o organograma da empresa funciona nos moldes de uma cadeia trófica, uma vez que, para terem os seus objetivos (e da empresa) realizados, há toda uma naturalização das formas de coerção e, principalmente, constrangimentos operados nos sujeitos-empresa, por seus superiores hierárquicos-avaliadores-também-empresas, na qual percebemos que "[...] as 'transações' ganham cada vez mais espaço que as 'relações', a instrumentalização do outro ganha importância em detrimento de todos os outros modos possíveis de relações com o outro" (DARDOT; LAVAL, 2016, 352).

> Daí o interesse da identificação do sujeito com a empesa de si mesmo e capital humano: a extração de um ‘mais-de-gozar’, tirado de si mesmo, do prazer de viver, é que faz funcionar o novo sujeito e o novo sistema de concorrência. Em última análise, subjetivação ‘contábil’ e subjetivação ‘financeira’ definem uma subjetivação *pelo excesso de si* ou, ainda pela *superação indefinida de si*. Aparece uma figura inédita na subjetivação. Não uma “trans-subjetivação”, o que implicaria mirar um além de si mesmo que consagraria um rompimento consigo mesmo e uma renúncia de si mesmo. Tampouco uma ‘autosubjetivação’ pela qual se procuraria alcançar uma relação ética consigo mesmo, independente de qualquer outra finalidade, de tipo político ou econômico. De certa forma, trata-se de uma ‘*ultrassubjetivação*’, cujo objetivo não é um estado último e estável de “posse de si”, mas um além de si sempre repelido e, além do mais, constitucionalmente ordenado, em seu próprio regime, segundo a lógica da empresa e, para além, segundo o ‘cosmo’ do ‘mercado mundial’ (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 356-357).

Em tal traçado, é desenvolvida a narrativa da superação constante de si, na qual se interpenetram o mundo dos negócios e a vida do sujeito, apresentando um modelo de sujeito (cujo biótipo e fenótipo podem e devem ser criticados, mas que fogem ao escopo desse trabalho) em discursos, verbais e não verbais, que desenham, para citarmos os exemplos mais cotidianos:

- uma relação direta entre o consumo de determinados bens e o sucesso do indivíduo;
- ii) um constante investimento em sua carreira para o desenvolvimento de certas habilidades que, mesmo sem uma certificação formal, produzirão um ganho quando do exercício de sua função;
- iii) a produção de um tipo “mais-de-gozar” por meio da promessa da venda de um conhecimento secreto, que se aproxima do hermético, que as grandes empresas querem impedir a todo o custo que o grande público tenha acesso; e
- iv) a venda de técnicas que podem ou não estar aliadas ao item anterior, que através de um estrito regime de conduta de si, através de um regime contábil empresarial, fará com que “seu dinheiro trabalhe para você” e que num ponto futuro indeterminado, seus sonhos serão alcançados.

Para além dos discursos midiáticos que trouxemos, os autores ainda apontam que a produção de conteúdos do tipo *reality* privilegiam e reforçam, nas diversas camadas da sociedade, um culto ao *self* que não se relaciona com uma relação consigo, mas que legitima um tipo de darwinismo social, em que o

fracasso é atribuído aos fracos, que seriam aqueles que necessariamente precisam cair para que outro obtenha sucesso.

Sucesso esse que está disponível para todos os indivíduos a todo o tempo, mas só é acessado por alguns que assumiram os riscos de tomar determinados rumos e ultrapassaram o conformismo e a inação, traços mais comuns entre a maioria das pessoas, criando, dessa forma, o mito do herói moderno, do homem de sucesso nos negócios e na vida, que, acima de tudo, vende que se o sujeito não alcançou o sucesso pessoal a questão é o método utilizado ou a falta de tentativas suficientes, ou seja, uma forma administrativa e economicista.

3.3.3 Subjetividade e processos de subjetivação

Subjetividade é uma palavra que necessita de um tratamento especial, não só porque é nosso tema de interesse de pesquisa, mas também por remeter a diversas significações, até divergentes, dependendo da aproximação realizada sobre o termo.

A primeira aproximação que realizamos é a do conhecimento válido erigido pela modernidade, que para ser considerado verdadeiro, ou passível de validade, deveria ser neutro, ou seja, destituído das formas pelas quais o sujeito que pesquisa se apropria daquilo que é produzido. Tal forma de relação com o conhecimento se baseia na separação entre o sujeito que pesquisa e o objeto pesquisado.

Nesse modelo de pensamento, Parpinelli e Fernandes (2011) apontam que só é objeto de conhecimento o que pode ser quantizado, cuidadosamente medido e colocado à prova para outras medições; todo tipo de produção de conhecimento que escapa dessa modelização não possui caráter científico, está ligada à esfera da irracionalidade e baseia sua percepção numa dicotomia entre aquilo que se constitui ou não como objeto que se pode e deve ser conhecido.

Os autores ligam tais formas de construir e conceber o conhecimento às ciências naturais, mas não se restringem a elas, pois tais formas de pensamento servem como base das ciências sociais, pela necessidade de garantir seu lugar

entre as ciências ou serem colocadas à margem da academia, pela falta de objetividade ao lidar com os dados que se apresentam, cujo objetivo era fornecer leis gerais que estabelecem critérios de regularidade ao comportamento humano.

Acreditamos que essa noção de subjetividade que atravessa, ainda hoje, sobretudo as ciências exatas, esvazia o próprio conceito, uma vez que remete sua construção a uma esfera psicanalítica associada a um foro íntimo do sujeito; logo, a subjetividade estaria contida, num plano de interioridade, a um sujeito essencial que definiria sua identidade, a saber, algo já dado.

Apontamos o esvaziamento da subjetividade pensando em nosso objeto de estudo, o IFES – *campus* Vitória, uma vez que, como instituição formadora de mão de obra técnica, percebemos, em nossas vivências cotidianas, que muitas das práticas que se desenvolvem carregam sub-repticiamente essas noções, não só nas atitudes que se dirigem aos alunos, mas também quanto aos discursos que se desenvolvem, por docentes e discentes, em relação à classificação dos lugares ocupados e importância das disciplinas, das determinações quanto às práticas docentes que seriam pertinentes ou não e da aceitação das falas e experiências dos professores associadas aos dois fatores.

Aproximar-se das relações estabelecidas pelos sujeitos com suas práticas em sala de aula seria, nesse modo de pensar, afastar-se de uma racionalidade técnica que objetiva as práticas docentes, qualificando-as, atribuindo demasiada importância àquilo que seria um aspecto negativo do conhecimento estabelecido.

Enredar-nos nas formas de constituição dos docentes em suas práticas é procurar caminhos para pensar processos educativos como possibilidades de escapar à classificação dos participantes desses processos ou, ao menos, problematizá-la.

Trazer a subjetividade como ponto de nossas inquietações é questionar o estatuto moderno de homem como um ser governado pela razão, em que as causas de suas ações e comportamentos remetem a explicações únicas e determinadas pela sua estrutura psíquica, passíveis de serem dimensionados, organizados, hierarquizados, homogeneizados e entendidos segundo leis fixas e abrangentes, passível de ser controlado.

Encontramo-nos com o que é apontado por Najmanovich (2003, p. 37) em que a autora afirma que: “A razão não nasceu com a ciência moderna; o que apareceu com ela foi a fábula da razão pura, que apresentou uma razão desligada do corpo, do afeto, da fé, do desejo, da história, dos outros, das narrações e das práticas vitais [...]”.

Dessa forma, ao pensar em construções subjetivas dos sujeitos nos termos que propomos, voltamo-nos para construções que não são definidas por hierarquias estabelecidas aprioristicamente segundo determinações puramente teóricas e oriundas de uma causalidade específica. Seus modos de produção são heterogêneos, polifônicos, ou seja, sua construção não é necessariamente uma série organizada e reacional de ocorrências que culminam em um resultado esperado.

Guattari (1992) nos ajuda a pensar uma forma outra de construção de subjetividade ao imaginar não uma linha reta, organizada para essa construção, mas uma forma transversal de entendimento, em que os aspectos da construção das formas de existências dos sujeitos estejam em relação com interações sociais e culturais.

A subjetividade emerge como uma condição de existência do sujeito, que não é definida por uma interioridade essencial, mas, sim, é influenciada por componentes que se estabelecem em relação com elementos oriundos da família, da religião, da educação, da arte, da indústria da mídia e na dinâmica própria da língua de produzir novas palavras ou novas significações para palavras já existentes (GUATTARI, 1992). Ou seja: tudo que rodeia um sujeito opera para a construção de sua subjetividade.

Ao nos apoiar em tal fator, percebemos que a subjetividade não deve nem pode ser entendida como uma instância que se dá apenas no interior do sujeito, tampouco como um já dado; encontra-se em permanente construção, pois abarca as formas pelas quais os sujeitos estabelecem suas existências, sendo dinâmica e mutante, não se fixando num campo transcendental, mas, sim, nos fluxos da vida cotidiana (GUATTARI, 1992), uma vez que o autor percebe que:

> A produção pela produção, a obsessão pela taxa de crescimento, quer seja no mercado capitalista ou na economia planificada, conduzem a absurdidades monstruosas. A única finalidade aceitável das atividades humanas é a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo a sua relação com o mundo (GUATTARI, 1992, p. 33).

Tendo essa inquietação sobre a determinação do sujeito moderno, o autor propõe “[...] um descentramento da questão do sujeito para a da subjetividade. O sujeito, tradicionalmente, foi concebido como essência última da individuação, como pura apreensão pré-reflexiva, vazia do mundo [...]” (GUATTARI, 1992, p.35)., o que nos traz a construção de uma subjetividade associada à dinâmica da vida. E as relações heterogêneas que cercam os indivíduos nos mostram a inexistência de uma forma correta em sua constituição, o que coloca os sujeitos em permanente estado de negociação dos significados, deslocando a significação de um ponto, ou sujeito, determinado, para um lugar difuso entre os elementos que estabelecem tais relações, caracterizando não uma gênese, mas uma heterogênese (GUATTARI, 1992).

Uma heterogênese que se constrói quando da recusa na aceitação de um determinismo quanto às ações do sujeito, uma forma de entender que aquilo que ele constrói como território existencial é constituído por atravessamentos pelos quais esse sujeito passa, ligando-se a eles de maneiras caóticas e imprevisíveis.

Pensar uma outra forma de construir e ver as subjetividades é o que Guattari (1992, p.38) aponta como uma subjetividade prática, associada a uma maneira poética e libidinosa de ser, que acontece no domínio da vida, como instrumento para resistir às subjetividades formatadas que nos são impostas pelos poderes do capital e do mercado, que “[...] esmaga sob sua bota todos os outros modos de valorização” (GUATTARI, 1992, p. 42).

A maneira capitalística de produzir subjetividade, uma subjetividade modular, conduz sempre a instâncias transcendentais, uma vez que aceita apenas uma lógica específica em detrimento daquilo que acontece no plano da vida, que é rizomática e polifônica (GUATTARI, 1992). A lógica do capital e do mercado induz a uma forma de construção da subjetividade que é "[...] recomposta enquanto individuação reificada, a partir de Universais dispostos segundo uma hierarquia arborescente” (GUATTARI, 1992, p. 133). Assim, ao

linearizar as relações, cristalizam-se as formas dos sujeitos no mundo por associá-las diretamente aos valores de desejo, de uso e de troca (GUATTARI, 1992).

No movimento de pensar uma forma outra de entendimento sobre a subjetividade, Guattari percebe que tal instauração só é possível com uma mudança que se constitua no interior das relações que estabelecemos com aquilo que nos rodeia, uma nova forma de estética, explicitando que:

> O novo paradigma estético tem implicações ético-políticas porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora em relação à coisa criada, em inflexão de estado de coisas, em bifurcação para além de esquemas pré-estabelecidos [...] (GUATTARI, 1992, p. 137).

O autor nos traz uma mudança que foge de uma implicação puramente conceitual, da mesma forma que não pensa a vida como um conceito. Sua proposta se encaminha na direção oposta, no entendimento de que a necessidade que se coloca é de uma mudança na forma de entender como se constituem os sujeitos. Essa composição de forças está diretamente associada a uma mudança de paradigma, uma outra maneira de se relacionar com o mundo, daí sua dimensão estética, não como um ato isolado, teórico ou acadêmico, mas, sim, associando tais linhas às da vida que passam, que se passam, constituindo-se num esforço político por sua forma de resistir a um encapsulamento do sujeito ou da subjetividade.

Acreditamos que cabe aqui um breve comentário sobre o termo *movimento* que sabemos usar muito. Ao usá-lo, referimo-nos a uma concepção de perceber as práticas nas quais os sujeitos se inscrevem como dinâmicos e sempre em construção. Nossa noção de movimento se pauta na constituição da subjetividade enquanto processo e não como um já formado. Aplicado a um autor, entendemos movimento como uma forma de perceber um determinado fenômeno que faz com que ele determine seu caminho de análise, uma forma de salientar um esforço cinético do estudioso em mover seu pensamento de um lugar a outro.

Longe de tentar trazer a base psicológica proposta por Guattari em sua completude ou mesmo definir o que seria subjetividade, trazemos para essa

discussão inicial algumas pistas apontadas pelo autor em nosso esforço para pensar uma outra possibilidade de perceber a constituição da subjetividade.

Pensando nos processos que formam ou formatam a subjetividade, somos conduzidos também a Michel Foucault (2014a)[5], uma vez que, ao pensar a figura do sujeito, ele dirige sua crítica a um sujeito transcendente, isolado de um grupo social e retirado de sua história, percebendo por meio de sua análise que o sujeito, da forma como se encontra proposto pelo regime da modernidade, não esteve sempre lá, passando por diversos processos que o definiram e compuseram uma representação dele.

De acordo com Revel (2011), o pensamento de Foucault sobre os processos de constituição da subjetividade avançam sob dois eixos de análise: os modos pelos quais os sujeitos são objetivados, as práticas divisórias e classificatórias que hierarquizam e determinam quem e o que é o sujeito numa malha social e as formas pelas quais os sujeitos se constituem numa relação consigo mesmos, considerando-se, assim, como sujeitos de sua própria existência.

O primeiro eixo repousaria nas formas que os leitores de Foucault caracterizariam como Saber-Poder (Veiga-Neto, 2011), em que o poder é entendido como "[...] uma relação de forças [...] não é uma forma [...] e que a relação de poder não está entre duas formas [...] a força nunca existe no singular [...] está em relação com outras forças, de tal modo que qualquer força é já relação, ou seja, poder [...]" (DELEUZE, 2005, p. 97).

Ao nos apoiarmos em Deleuze, como leitor de Foucault, ao perceber que pensando o poder como relação inexiste a possibilidade de o poder estar contido em um lugar ou em um sujeito, não apresentando, dessa forma, uma origem essencial, estabelecendo uma maneira de entender que as subjetividades não são inscritas a partir de um lugar que esteja em suspensão, fora do escopo da vida.

---

5 Tomamos os seguintes textos como referência, mas temos claro que o tema da subjetividade, subjetivação e seus processos constituintes das mesmas encontram-se espalhadas por todo trabalho de Foucault, bem como as perguntas que constrói sobre os temas e as formas de análise construídas por ele lançam outros olhares sobre o tema que inviabilizaria uma citação sistemática da obra.

Se o poder se constitui numa relação de forças, ele não possui forma. Tal forma é conferida a ele pelo saber e as relações constituídas na conjunção entre o saber e o poder os elementos que definem uma subjetividade, remetem a uma determinada norma.

> Entre o poder e o saber há uma diferença de natureza, heterogeneidade; mas há também pressuposição recíproca e capturas mútuas; e há, por último, primado de um sobre o outro. [...] o poder não passa por formas, mas apenas por forças. O saber diz respeito a matérias formadas (substâncias) e a funções formalizadas [...] segundo as duas grandes condições formais, ver e falar, luz e linguagem: é portanto estratificado, arquivado [...] (DELEUZE, 2005, p. 101).

As forças normativas que atuam sobre o sujeito encontram-se não só nas instituições mas também nos próprios sujeitos. Dessa forma:

> A subjetivação não é, portanto, objeto de uma prescrição resultante de um código de conduta ou de um regulamento que busca absolutamente organizar o comportamento dos indivíduos. Ela não significa também aceitação estrita de uma moral, mas sobretudo uma aceitação livre de um modo de vida, de uma conduta ou até mesmo de um hábito (BERT, 2013, p. 172).

A crítica de Foucault estende-se para além das instituições como dadas, no entrecruzamento que ocorre entre o saber e o poder que, juntos, determinam os discursos sobre os indivíduos, sobre o que seria ou não um comportamento inscrito no que seria “socialmente” considerado normal, aceitável e próprio. Por meio dos processos de subjetivação, naturalizam-se e estruturam-se os comportamentos dos sujeitos, não incidindo diretamente sobre eles por meio de coerção ou violência, mas por uma cooptação dos sujeitos por intermédio dos discursos.

Cabe salientar as formas de “sedução” para a adoção de determinadas formas de viver que circulam entre os sujeitos. Foucault percebe também que tais formas não são contínuas nem perenes, elas se transformam com o tempo, modificando-se ao lado das alterações que são sofridas pelas sociedades (REVEL, 2011).

O outro eixo percorrido por Foucault se inscreve pelo relacionamento dos sujeitos consigo mesmos, retrocedendo à sociedade greco-romana para

realizar suas análises, o que Bert (2013) percebe como sendo o período que o filósofo conseguiu chegar sem a pecha da culpa e da sociedade moralizante.

Havia moral na sociedade grega. Deleuze (2005) afirma que os gregos são os criadores do sujeito e que, ao mesmo tempo, em sua sociedade, não havia uma separação entre o fazer para si e o fazer político, estar apto, por exemplo, a governar sua casa era um ato coextensivo àquele que desejava governar a cidade.

A norma que se inscreve pelo poder está, na filosofia grega, ao lado da criação de técnicas que permitam que o sujeito se construa nesse processo, de maneira que se constituam numa relação de si para si mesmo. Uma forma de subjetividade na qual o sujeito é também objeto de sua prática.

McGushin (2018) aponta que tal noção do eu, faz com que haja uma união ativa entre um eu ativo e um eu passivo, por meio da atividade da procura de si por si, quando o sujeito se percebe como eu ativo, aquele que procura por si e tenta, através das técnicas que empreende sobre si ao mesmo tempo em que é objeto passivo, pois procura por si mesmo.

A tal processo poderíamos denominar autossubjetivação, que seria uma busca de si tendo suas práticas tomadas como aquilo que revela a você mesmo os caminhos que percorre, bem como a percepção de que o único controle que efetivamente está nas mãos do sujeito é sobre o de as formas pelas e com as quais ele pode estabelecer relações com aquilo que o cerca.

Que se esclareça que tal incursão não é encarada de uma forma solipsista, pois tudo aquilo a que se predispõe a procura ativa de si está sempre inserido numa relação, é sempre algo que se passa no meio de, pelo menos, dois corpos. Da mesma forma, não se suspende todo o conjunto de normas e condutas no qual se está inserido pela ação social do homem.

O esforço que o sujeito empreende aqui é uma busca ativa pelas formas sob as quais vai viver, escolher os perigos que deve enfrentar diariamente, numa busca em ser verdadeiro consigo mesmo, colocando a si mesmo em suspenso para que possa, de uma certa distância, desprender-se de si mesmo e perceber quais são as relações que força que passam por ele, e dessa forma, escolher quais caminhos seguir.

Pelo ato de desprendimento entendemos uma respiração mais pronunciada, por meio da qual é possível nos perceber como sujeitos da norma e da disciplina e, por meio da articulação entre suas experiências e práticas, escolher ativamente um caminho que possa ser bonito para si e possibilite a construção ativa de uma subjetividade. Ou, como nos diz Deleuze (2005, p. 143)

> A luta por uma subjetividade moderna passa por uma resistência às duas formas atuais de sujeição, uma que consiste em individuar-nos segundo exigências do poder, a outra que consiste em ligar cada indivíduo a uma identidade sabida e conhecida, bem determinada [...].

Não se engendra no escopo de nosso trabalho um aprofundamento sobre a dimensão psicológica da subjetividade. Optamos por buscar nosso suporte teórico na articulação entre as ideias de Foucault e Guattari, inspirados na reflexão de Paul Preciado (2018) quando afirma que a Micropolítica de Guattari se refere

> [...] àqueles âmbitos que, por serem considerados relativos à 'vida privada' no modo de subjetivação dominante, ficaram excluídos da ação reflexiva e militante nas políticas de esquerda tradicional [...] Tudo isso que depois Foucault tentará apontar com os termos 'microfísica do poder' e, mais tarde, 'biopoder' [...] (PRECIADO, In.: ROLNIK, 2018, p. 18-19).

Consideramos, ainda, importante esclarecer que não há predominância na elaboração dos conceitos por Foucault ou Guattari. O que percebemos é que ambos chegam por caminhos diferentes em suas pesquisas a lugares e modos de pensar que são similares (LAZZARATO, 2014).

Acreditamos, então, que esses dois pensadores nos (des)encaminhem acerca de pensar formas pelas quais possamos tanto questionar a subjetividade como algo que foge ao científico, como um negativo da razão, quanto criticar as formas pelas quais a sociedade contemporânea erige as subjetividades dos sujeitos, permitindo criar caminhos para novas subjetividades.

3.4 TÉCNICAS DE SI, PRÁTICAS DE SI, CUIDADO DE SI

As pesquisas empreendidas por Foucault gravitam nas relações que os sujeitos estabelecem com as forças que circulam ao seu redor (FOUCAULT, 2010b), pensando nos diferentes modos pelos quais os indivíduos interagem com a cristalização das identidades que definem o lugar dos sujeitos no mundo.

Acreditamos que tais movimentos podem ser percebidos pela própria trajetória de seus estudos, na qual se questiona: i) sobre como o sujeito transforma-se em objeto do saber, por meio da linguagem que o define; ii) sobre como a linguagem constrói um saber que legitimará as totalizações a respeito desse sujeito, determinando técnicas que orientarão a conformação desse indivíduo e, iii) sobre como é possível estabelecer um relacionamento consigo mesmo de modo que se estabeleçam outras técnicas para resistir àquelas implementadas no item anterior.

Dessa forma, a subjetividade seria algo multifacetado que se constrói de várias maneiras com e nos sujeitos. Formas que implementam uma crítica aos modos homogêneos como as técnicas de poder se inscrevem os sujeitos. Utilizamos o termo subjetividade meramente como fio condutor. Consideramos ser interessante pensar que Foucault (1999b) se refere às diferentes formas de constituir o sujeito como processos de subjetivação.

Ao pensar tais processos sob o viés da heterogeneidade, suas críticas se voltam para as noções de homem da modernidade, àquele que resolve todos os seus problemas usando seu intelecto, e para as formas como se entendem as formações históricas concernentes às formas pelas quais as posições sociais dos sujeitos são determinadas. Por pertencer a um determinado estrato social, as formas de expressão e visão de mundo dos sujeitos seriam as mesmas (FOUCAULT, 1984).

Como um eixo proposto para pensar como tais processos ocorrem, como os modos pelos quais os sujeitos se constituem partindo das mudanças nas formas de governança que acontecem sobre os homens, o que poderia ser entendido como uma esfera da política, as maneiras como se governam as populações, o governo dos outros (FOUCAULT, 2014b).

Outro desses eixos feito é tentar entender como os homens se constituem como sujeitos de seus próprios atos, numa proposta filosófica voltada

para o que poderíamos chamar de uma proposta ética, um governo de si (FOUCAULT, 1984; 2010b; 2014c).

Vale ressaltar que as formas não são excludentes, elas constituem lentes diferentes usadas pelo autor para pensar sobre como os sujeitos podem se constituir; aqui o caso é diferente de uma **ou** outra maneira, talvez fosse mais próximo de uma **e** outra maneira, pois tais processos ocorrem em simultaneidade, dão-se em intensidades e momentos diferentes (FOUCAULT, 2014d).

O autor elenca as diferentes formas pelas quais percebe tais eixos de constituição do sujeito, caracterizando-as como “[...] técnicas da razão prática” (FOUCAULT, 2014d, p. 266).

Coloca tais técnicas como sendo:

> 1. Técnicas de produção por meio das quais nós podemos produzir, transformar e manipular objetos. 2. As técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, que permitem a utilização de signos, dos sentidos, dos símbolos ou da significação. 3. As técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a alguns fins ou à dominação, objetivam o sujeito. 4. As técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuar, sozinhos ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, seus pensamentos, suas condutas, seu modo de ser: transformar-se a fim de atingir certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou imortalidade (FOUCAULT, 2014d, p. 266).

Tais técnicas não ocorrem isoladas umas das outras, entremeando-se na formação da subjetividade do sujeito, uma vez que estão associadas às formas de constituição dos indivíduos, adentrando pelas formas pelas quais é educado, não apenas para que desenvolva habilidades adequadas, mas em conjuntos com essas adquira hábitos e formas de pensamento característicos dos sujeitos (FOUCAULT, 2014d).

Outro aspecto salutar é que a análise proposta pelo autor foge ao pensar o governo dos outros como um processo externo ao sujeito, tampouco trata o governo se si como um processo interno. Foucault se recusa a colocar a questão de um exterior e interior, nos termos de atuação interna e introspecção, separados do sujeito; tais formas de constituição do sujeito sempre existirão numa relação entre termos (FOUCAULT, 2014b).

Termos esses, os mais variados possíveis, fogem de uma noção biunívoca, e aparecem em intensidades diferentes, ainda que tais termos não possuam necessariamente uma ligação direta entre si.

Voltando aos gregos, Foucault (2014d) percebe que o cuidado de si constituía um princípio basilar de sua sociedade, que se estendia do cuidado às mais diversas instâncias de sua vida, à sua conduta familiar e domiciliar, as formas pelas quais ele se coloca na sociedade em relação com os demais cidadãos, de maneira que sua forma de conduta se efetue na constituição de uma vida que seria uma obra de arte.

Pensando sobre essa forma de conduta, Foucault (2014d, p. 270) aponta que:

> Experimentamos a dificuldade de em fundamentar uma moral rigorosa e princípios austeros em um preceito que diz que devemos nos preocupar com nós mesmos mais do que com qualquer outra coisa. Estamos mais inclinados a considerar o cuidado de si como algo imoral, como um meio de escapar de todas as regras possíveis.
> Herdamos, também, uma tradição secular que vê na lei externa o fundamento da moral.
> Somos herdeiros de uma moral social que fundamenta as regras de um comportamento aceitável sobre as relações com os outros.

O termo cuidado de si, em nossa cultura, segundo Foucault, remete a um estado de egoísmo, que renuncia à sociedade e às relações sociais. Contudo, acatamos a noção de cuidado de si que Foucault retoma a partir do pensamento dos filósofos gregos e romanos, para pensar outra forma pela qual o sujeito constituiu numa relação consigo mesmo, no qual “o conhecimento de si se torna o objeto da busca do cuidado de si. Um elo se fixa entre o cuidado de si e atividade política” (FOUCAULT, 2014d, p. 273).

Tomando a si como objeto de sua própria busca, como foco de sua atividade, o sujeito não se afasta da vida em sociedade, tampouco renuncia à realidade, pois ao investir no cuidado de si, cria-se uma estilística, uma maneira de viver, um compromisso com a atividade de se avaliar e pesar suas ações constantemente, armado para o combate do e no presente (FOUCAULT, 2014e).

Percorremos as vertentes desse complexo conceito que conversam de maneira mais direta com o trabalho que desenvolvemos, que discutiremos mais adiante.

3.4.1 Subjetividade e poder

Um dos modos que Foucault usa para entender os processos de subjetivação é fazer uma crítica a respeito de como se entende o sujeito, partindo de um *a priori* histórico, tentando escapar das formas já estabelecidas de se conceber o sujeito e a história. Ao fazer isso, ele cunha uma de suas mais famosas e polêmicas afirmações sobre o homem ser uma invenção recente e que possivelmente seu fim está próximo (FOUCAULT, 1999a).

Lançando essa frase, Foucault nos propõe a pensar o homem para fora das teias que o poder impõe, pensar fora das diretrizes epistemológicas que se possuíam até então. O homem deixa de ser o ponto focal do problema, uma vez que sua figura ideal, essencializada, deixa de existir pela sua via de análise (FOUCAULT, 1999a).

Seu pensamento opera em tal empresa, em pensar o homem não como um já dado e construtor de saberes, e, sim, formado no interior de vários saberes, bem como não pensar no conhecimento igualmente como um já dado, mas como as formas de interação que sustentam uma determinada visão de homem (FOUCAULT, 1999a).

Traçando esse caminho, é aberta a crítica sobre as formas do sujeito pensado como transcendente, tornando-o um construto em que diversas formas de conhecer atuam sobre o mesmo, na tentativa de determinar: **a** forma correta de conhecer algo e **a** forma correta de conduta social (FOUCAULT, 1999a).

Podemos vislumbrar os matizes de sua problematização com base histórica ao perceber sua relação com fenômenos que ocorrem às margens da sociedade, as formas limites como o processo que leva à noção moderna de loucura, construído por diversas formas de saber como a biologia, a medicina, a psicologia, a economia, a religião, que, independentemente de um trabalho em conjunto ou não, constroem todo um arcabouço técnico sobre o que seria a loucura.

Questionando o estatuto da loucura, mostrando-a como mutante com determinados períodos históricos e advinda de interações entre formas heterogêneas de conhecimento, Foucault leva à noção de ordem do discurso, sua aula inaugural no Collège de France, em 1970 (FOUCAULT, 2003).

Dessa forma, pelo pensamento de Foucault, o conhecimento: (i) não pode ser concebido fora de uma história, uma vez que ele está localizado num dado tempo, estando em relação com a visão de mundo daquele que o desenvolve, o que torna sem sentido uma noção de neutralidade científica; (ii) está ligado diretamente a quem o profere, no sentido da legitimidade que esse ou aquele sujeito, ou grupo, possui de falar sobre um determinado assunto, legitimando por contiguidade a hierarquização das formas de conhecimento (FOUCAULT, 2003).

O que era vendido como um progresso linear e pacífico passa a se configurar como uma luta pelo poder: poder de dizer o que é a verdade sobre alguma coisa, de determinar o sentido verdadeiro sobre a compreensão de um dado fenômeno, desqualificando quaisquer saberes outros que, por um ou outro motivo, não preencheram os requisitos para serem reconhecidos (FOUCAULT, 2003).

Além do direito de estipular o que seria verdade, tal abordagem progressista e continuísta apaga a história das tensões sobre a determinação de uma forma científica, apontando os “erros” ou pensamentos anteriores sob a forma de curiosidades sobre o assunto ou puramente incapacidade técnica, o que determina um ponto de origem de um conhecimento (FOUCAULT, 2003).

Isso legitima noções de genialidade ou predestinação, uma vez que o contexto histórico em que uma determinada proposição se deu é estabelecido como se estivesse fora de um determinado tempo, imbuído de determinados problemas (FOUCAULT, 2003).

Percebemos, então, que as formas com as quais se conhece uma determinada coisa, os regimes de verdade que se estabelecem sobre ela, influenciarão os modos dos sujeitos se relacionarem com essa mesma coisa (FOUCAULT, 2003).

Essa visão nos é importante e optamos por nos deter um pouco nela, uma vez que a visão apriorística que se desenvolve a respeito de um determinado assunto incide sobre uma visão de realidade e configura as práticas que incidem sobre os corpos (FOUCAULT, 2014a).

Levantamos a questão dos corpos uma vez que, apesar de criticar, num primeiro momento, os modos pelos quais as relações do conhecimento se

estabelecem, Foucault não se atém numa esfera teórica, pois não há sujeito sem ação, nem teoria dissociada de uma prática, e, sim, como essas formas de pensar incidem sobre os corpos dos sujeitos (FOUCAULT, 2014a).

Toda forma de construir um pensamento está atrelada a práticas verbais e não verbais que incidem sobre os corpos, entendendo corpo fora da dicotomia cartesiana de corpo e mente, mas como um conjunto em que se integram pensamento e ato; integração que ocorre sem que haja uma ordenação hierárquica de um sobre o outro (FOUCAULT, 2014a).

Ao analisar as formas pelas quais as relações de poder podem ser estabelecidas sobre os sujeitos, Foucault percebe que a evolução do pensamento do sistema judiciário, um sistema punitivo, passa a incidir seu foco processual nas circunstâncias atenuantes, sob pena de que determinados sujeitos preocupam-se muito mais com quem pode ou não cometer determinado delito (FOUCAULT, 2014c).

Dessa forma, determinar a culpabilidade de alguém recebe os contornos de criar uma sistemática de pensamento, uma jurisprudência, que está mais preocupada em criar códigos de conduta que passem a administrar a população, por meio da determinação da licitude de práticas sociais (FOUCAULT, 2014a).

A punição se configuraria numa dupla produção de positividades: a análise das formas como se deu o crime (intenção e efeito), numa via de individualizar a pena para o culpado e administrar efeitos punitivos de acordo com o delito, marcando o corpo dos culpados por meio de técnicas que operassem uma ortopedia na alma dos sujeitos, cujo efeito seria a objetivação de práticas sancionadas pelo sentenciado (FOUCAULT, 2014a).

A punição não se aplica apenas ao sujeito; ela apresenta igualmente uma dimensão de representação uma vez que a determinação da pena serviria como um espetáculo a mostrar aos demais sujeitos e, desta forma, criar efeitos sobre os corpos sobre uma possível incorrência nesses mesmos crimes, marcando quais comportamentos seriam aceitáveis ou não (FOUCAULT, 2014a).

A criação de códigos de condutas maiores, de legislações sobre o corpo, não ocorre sozinha; concomitantemente a ela existe um sistema que possui como objetivo esquadrinhar as práticas dos sujeitos em suas mínimas

manifestações, o que Foucault nos traz ao analisar a disciplina (FOUCAULT, 2014a).

Pode-se, num primeiro momento, partir de uma representação de disciplina sob a forma de normas rígidas de funcionamento das instituições e dos castigos corporais que eram impostos em seus interiores, que são recorrentes nas manifestações dos mais antigos no que diz respeito às instituições escolares e, de certo modo, atuais no que diz respeito aos procedimentos nos serviços militares (FOUCAULT, 2014a).

Tais práticas não se encontram fora do escopo da disciplina, podem passar pela sua construção, mas o que Foucault desenvolve é que seu alcance e disposições se encontram para além do simples castigo corporal: em sua operação, sua capacidade de produzir efeitos é espraiada sobre os sujeitos (FOUCAULT, 2014a).

A disciplina produz seus efeitos nas distribuições das relações que os sujeitos perfazem, com outros sujeitos, pelos espaços que ocupam, com seu mestre e com o tempo, numa organização econômica e administrativa sobre as práticas dos sujeitos, ligando tais práticas sempre a uma noção de utilidade e produtividade na intensidade dessas relações (FOUCAULT, 2014a).

Tais práticas disciplinares possuem uma atuação aguda por não terem como intuito o controle de massas ou grupos e, sim, o controle das ações dos sujeitos. Suas técnicas operam sobre o controle em nível da individualização dos corpos (FOUCAULT, 2014a).

Talvez o engano mais recorrente seja o de pensar a disciplina como uma formadora de sujeitos autômatos. Seu exercício preconiza, sim, que exista a obediência dos indivíduos, mas existe uma imbricação entre tal obediência e as habilidades desenvolvidas pelos sujeitos (FOUCAULT, 2014a).

A ordenação dos espaços dos sujeitos é controlada de forma a criar um lugar que seja simultaneamente analítico e útil (FOUCAULT, 2014a) uma vez que se pode localizar o indivíduo e determinar quais as maneiras de agir com ele de acordo com a posição que ocupa no ordenamento dos indivíduos e com as classificações que obtém, bem como possibilita ajustar tais comportamentos por meio da alteração de seu lugar na organização para que, nessa nova ordem, suas práticas se constituam como úteis para sua formação.

Tal circunscrição dos indivíduos em espaços estabelecidos, ao produzir a formação de um espaço considerado útil, busca igualmente determinar e reforçar quais tipos de relações são igualmente úteis para a formação dos sujeitos.

A ordenação do tempo é outro fator que precisa ser considerado, uma vez que é preciso que se faça uso de todo o tempo disponível como tempo útil. Nesse recorte, não há lugar para o ócio; é necessário que o tempo disponível seja depreendido numa imersão total na tarefa a ser realizada e que esta esteja fixada de tal maneira no sujeito que demande o mínimo de esforço possível em sua realização (FOUCAULT, 2014a).

Dadas as formas como os indivíduos se ajustam, as demandas de espaço e tempo úteis se articulam com as formas com as quais acontecem sua classificação: quanto mais se adequam aos critérios de utilidade, maiores as posições no interior de uma hierarquia são colocados, determinando criteriosamente uma sequência de operações baseadas no ponto em que se encontram e para onde devem seguir (FOUCAULT, 2014a).

Como característica desse sistema, temos a determinação de um sujeito que se dispõe como uma engrenagem em detrimento de um indivíduo: o corpo é apagado no interior de um mecanismo que, nessa configuração, funciona de forma autônoma e sem o sujeito, uma vez que pode ser substituído por outro (FOUCAULT, 2014a).

A noção da operação de uma máquina se intensifica ao pensarmos na maneira com que as operações em seu interior devem ocorrer sob formas automáticas, numa operação constituída por um mínimo esforço do operador para que se inicie o processo que se deseja estabelecer no conjunto (FOUCAULT, 2014a).

Com essa analítica, percebemos a “equação” que Foucault nos mostra de quanto mais capacitados em suas habilidades, mais imersos no sistema de sujeição disciplinar eles se encontram, uma vez que suas subjetividades estão conformadas às relações que são consideradas úteis (FOUCAULT, 2014a).

Aqui nos interessa mais o aspecto das táticas usadas pelas disciplinas para naturalizar as práticas do que os aspectos punitivos subjacentes a elas. Mesmo que esses procedimentos estejam imbricados, as práticas de sujeição

processual de entrada para o discurso por meio de seus aspectos técnicos sobressaem pela especificidade de nossa pesquisa.

Foucault (2015b) através de suas análises, mostra-nos uma utopia, preconizada pela exploração e normalização dos sujeitos, seu total pertencimento ao patrão, num experimento que une em um só lugar a fábrica, a caserna e o convento, tornando o operário uma engrenagem do sistema produtivo.

Temos um modo de objetivação que produz os sujeitos por meio de práticas, discursivas e não discursivas, interiorizadas pelos indivíduos, que constroem uma sujeição dos ritmos da vida aos do mercado e da produção fabril.

Gravitando nessa modificação nos modos de produção de si pelos sujeitos, Foucault percebe também uma alteração nas maneiras de tratar os que não se enquadram nessa discursividade objetivadora e subjetivadora, que provoca uma alteração nos sistemas de punição nos trazendo que

> [...] a função do aparato em relação à marginalidade é bem diferente do sistema monótono da reclusão clássica: não se trata em absoluto de marginalizar, mas sim de fixar dentro de certo sistema de transmissão do saber, de normatização, de produção. Sem dúvida, esses aparatos têm uma função de marginalização; mas marginalizam aqueles que resistem (FOUCAULT, 2015b, p. 186).

Pelo caráter das mudanças impetradas para aproximar o ser humano de sua maior produtividade possível, não era mais possível apenas retirar do meio aqueles que desobedeciam às normas impostas; era necessário que seus pares os julgassem e o percebessem como anátema ao funcionamento da sociedade na qual estava inserido, tornando-o deletério não só para si, mas também para todos ao seu redor.

Tais relações de saber-poder ocorrem no que Foucault (2015b, p. 191) denomina “sequestração”, entre as quais as atribuições eram “[...] adjacentes aos aparatos de produção, de transmissão de saber, de repressão, e ofereciam a espécie de suplemento de poder de que estes precisam para funcionar”.

É salutar apresentar as características em comum que essas instituições de sequestração possuem para essa produção social: i) uma instância de julgamento ininterrupto, que escrutinasse os indivíduos todo o tempo, sendo

encarregada de punições e premiações; ii) uma discursividade corrente, que se consubstanciasse como provas escritas que justificam o julgamento, e iii) os sujeitos dos discursos não estão autorizados a falar de si mesmos, apenas superiores hierárquicos no interior da instituição podem falar sobre os sujeitos, e, com efeito, esse "[...] discurso é indissociável de certa situação de poder e de certo encaixe dos indivíduos nos aparatos de produção e de transmissão de saber. Por fim, nessa discursividade, o discurso era feito em função da normatividade" (FOUCAULT 2015b, p. 198).

Sintetizamos os conceitos que trabalhamos de Foucault (2018, p. 209) em suas próprias palavras nas relações entre poder, governo e governamentalidade para a construção dos processos de subjetivação dos sujeitos

> Quando digo 'poder', não se trata em absoluto de identificar uma instância ou uma espécie de força que esteja aí, oculta ou visível – pouco importa –, e que espalhe seus raios nocivos pelo corpo social ou estenda sua rede de modo letal. Não é que o poder, ou alguma coisa que seria "o poder", lance uma grande rede de arrastão que, apertando-se cada vez mais, estrangule a sociedade e os indivíduos. Não se trata absolutamente disso. Poder é relações. Poder não é uma coisa é uma relação entre dois indivíduos, e uma relação tal que um pode guiar a conduta de outro ou determinar a conduta de outro – determiná-la voluntariamente em função de diversos objetivos que são seus. Em outras palavras, quando se olha o que é o poder, é o exercício de algo que se pode chamar de governo, em sentido bem amplo. Pode-se governar uma sociedade, pode-se governar um grupo, pode-se governar uma comunidade, pode-se governar uma família, pode-se governar alguém. E, quando digo governar alguém, é simplesmente no sentido de que se pode determinar sua conduta em função de estratégias, lançando mão de algumas táticas. Portanto, digamos que é a governamentalidade em sentido amplo, entendida como um conjunto de relações de poder e técnicas que possibilitam o exercício dessas relações de poder, é isso que tentei estudar.

Em paralelo à circulação dos poderes que dispõem as técnicas de individualização dos sujeitos e das práticas de marginalização, coação e punição, temos a instituição de um biopoder, apresentado por diversas formas de medicina pública, especificamente a alemã, a francesa e a inglesa (FOUCAULT, 1979).

Entre as características, podemos resumir, apoiados em Gadelha (2009):

i) A medicina alemã contava um controle policial tanto dos procedimentos quanto dos saberes médicos pelo Estado por meio da

normalização de tais conhecimentos pelas universidades. A confecção desses dados cria um arquivo sobre a população, o que possibilita um controle das massas através do viés administrativo;

ii) A medicina francesa se articula por uma faceta de controle dos modos pelos quais as ocupações dos espaços urbanos ocorrem, fundada pelo medo gerado pela peste, o que conduz a determinação de um regime de controle disciplinar;

iii) A medicina inglesa, movida pela revolução industrial, preocupava-se na manutenção de uma população saudável, através da medicalização, para o trabalho nas fábricas e evitar o espalhamento de doenças. Temos, ainda, a necessidade de separar a burguesia das populações mais pobres, pela maior possibilidade de insurreições sociais dada a crescente parcela de pessoas sem ocupação pela organização dos espaços nas cidades.

Os três sistemas se encontram sobrepostos, combinando-se para a formação do que é entendido como os saberes capazes de acionar tecnologias de controle que se espalham para o interior das famílias, por meio de campanhas que associam o governo do Estado ao governo de uma casa, inculcando nos sujeitos as práticas desejáveis para uma boa gestão de sua família.

Foucault (1999b) aponta a formação de uma contra-história que aponta a passagem da sociedade europeia do domínio romano, caracterizado pela soberania, para uma configuração que se assenta na revolução, nas promessas que fundamentam a revolução francesa.

Inserido nesses discursos, talvez uma das mais importantes considerações feitas por Foucault (1999b, p. 94-95) seja a criação de um racismo biológico de Estado, que aponta:

> [...] no momento em que se forma uma contra-história de tipo revolucionário, vai-se formar uma outra contra-história, mas que será contra-história na medida em que esmagará, numa perspectiva biológico-médica, a dimensão histórica que estava presente nesse discurso. É assim que vocês vêem aparecer algo que vai ser justamente o racismo. Retomando, reciclando a forma, o alvo e a própria função do discurso sobre as lutas das raças, mas deturpando-os, esse racismo se caracterizará pelo fato de que o tema da guerra histórica – com suas batalhas, suas invasões, suas pilhagens, suas vitórias e suas derrotas – será substituído pelo biológico: diferenciação das espécies, seleção do mais forte, manutenção das raças mais bem adaptadas, etc. Assim também, o tema da sociedade binária, dividida

> entre duas raças, dois grupos estrangeiros, pela língua, pelo direito, etc., vai ser substituído pelo de uma sociedade que será, ao contrário, biologicamente monística. Ela será evidentemente ameaçada por certo número de elementos heterogêneos, mas que não lhe são essenciais, que não dividem o corpo social, o corpo vivo da sociedade, em duas partes, mas que são os subprodutos dessa sociedade. Enfim, o tema do Estado, quer necessariamente injusto na contra-história das raças, vai se transformar em tema inverso: o Estado não é o instrumento de uma raça contra uma outra, mas é, e deve ser, o protetor da integridade, da superioridade e a pureza da raça. A ideia da pureza da raça, com tudo o que comporta de monístico, de estatal, de biológico, será aquela que vai substituir a ideia da luta das raças.

Entendemos que as considerações que Foucault tece a respeito da formação social se articulam com as considerações da governamentalidade neoliberal, uma vez que se aproveitam do racismo de Estado por defender as relações sociais como pautadas pela concorrência e na teia da meritocracia, apostando em delimitar os territórios sociais e a vida como um combate contra tudo e contra todos, heroificando as mazelas das vidas dos indivíduos como rituais de purificação que aumentariam o valor de suas conquistas, usando os princípios do poder pastoral.

Todas essas articulações que Foucault realiza em suas pesquisas faz com que acreditemos que a escola, como parte do dispositivo neoliberal, é um lugar privilegiado para que se legitimem as práticas que mantenham a sociedade da forma que se encontra ou que, ao contrário, potencialize-se uma forma de criticar o mundo que estamos trazendo à tona que ele é construído e não um já dado.

Ball (2017, p. 4), pensando a escola a partir de Foucault, aponta que:

> Na verdade, a própria ideia de escola, sua materialidade, seu imaginário, sua articulação dentro da política e da prática passaram a ser centrados e executados em termos de um mecanismo de diferenciação e classificação e, concomitantemente, de exclusão. O poder tornou-se literalmente visível e visceral como arquitetura e espaço, e como práticas de divisão e exclusão. [...] Aqui, o poder produz a realidade como um domínio de objetos articulados nos rituais específicos da verdade. [...] Enquanto o aluno fica visível, todo esse poder fica invisível. [...] O aluno vê apenas as tarefas e o teste que deve realizar. [...] Aqui o poder é um fenômeno cotidiano, socializado e corporificado.

E continua

> As escolas, por meio de suas próprias ‘crueldades arbitrárias’, estavam começando no final do século 19 a assumir seu papel intermediário de socialização e civilização entre a família e o trabalho. Governo e oportunidade, capacidade e liberdade foram justapostos na 'liberdade positiva' da escola estatal. A escola se desenvolveu em relação a um estado relutante, mas necessário, e a um conjunto de relações difíceis entre o estado, o professor e os pais como um dispositivo moderno de governo (BALL, 2017, p. 5).

Ao pensar a educação, Foucault (2014h, p. 65) realiza tal crítica ao pensar o humanismo, sobretudo quando ao dizer que “[...] não é preciso iludir-se com a modernização do ensino [...]” pela sua principal característica de “[...] favorecer a aprendizagem rápida e eficaz de certo número de técnicas modernas até aqui esquecidas [...]”, mas que, ao final do processo, temos “[...] a manutenção da organização social, a técnica permite a essa sociedade desenvolver-se, mas em sua própria linha”.

Tendo isso em vista, nosso investimento nos processos de relação com o poder dos professores pode nos dar pistas a respeito das relações estabelecidas em suas diversas esferas de formação, que fazem com que, em suas práticas, repliquem ou tentem ultrapassar as formas de classificar tanto os indivíduos quanto o conhecimento.

Segundo Veiga-Neto e Saraiva (2011), a escola é um *lócus* privilegiado para os mecanismos de controle social que, pela espetacularização da sociedade, operam mecanismos de subjetivação cada vez mais poderosos alinhados à governamentalidade neoliberal.

3.4.2 Subjetividade e ética

Após sua analítica do poder, Foucault se debruça em pensar nas formas sob as quais o sujeito se constitui em relação a si mesmo, promovendo um deslocamento de suas questões de pesquisa, abrindo-as para pensar sobre quais as formas que os sujeitos estabelecem uma relação consigo mesmos, entrevendo uma outra possibilidade de construção da subjetividade.

A mudança de interesse do filósofo é pensada por Veiga-Neto e Saraiva (2011, p. 7-8) como

> A introdução do estudo das relações do ser consigo, por meio das quais o sujeito governa a si mesmo, pode ser entendida como reposta a um problema percebido por Foucault. À medida que o filósofo aprofundava suas pesquisas sobre as práticas de governamento modernas, compreendia que a ideia de condução das condutas dos outros não era capaz de dar conta por si própria de descrever e explicar como e porque as subjetividades eram transformadas, as condutas eram alteradas. Ele percebeu que essas "coisas do governo" funcionavam bem para descrever, examinar, analisar e problematizar outros modos pelos quais alguém se torna um sujeito; outros modos que não somente aqueles que havia tematizado até então, fosse arqueologicamente — no domínio do ser-saber —, fosse genealogicamente — no domínio do ser-poder disciplinar e do ser-biopoder. Foi, assim, que promoveu uma guinada no seu trabalho, levando suas investigações até as práticas de governo de si na Grécia Antiga. Realizou, então, um exercício genealógico cujo fôlego ultrapassou bastante o que até então vinha fazendo.

Acreditamos que seria bom iniciar nossa conversa reforçando que Foucault não desejava emular as sociedades antigas, como uma espécie de modelo e, sim, encontrar historicamente outros princípios filosóficos de constituição do sujeito que possibilitassem maneiras outras, um deslocamento, para se pensar a constituição dos sujeitos (FOUCAULT, 2014e).

Chegando às sociedades gregas e romanas, na qual encontrou modos que diferem daqueles que encontramos hoje para o sujeito se relacionar consigo mesmo e, em sua análise, desenvolvem sobre as variações de intensidade que se colocam entre as máximas dessa filosofia, "o cuidado de si" - *epiméleia heautoû* - e o "conhece-te a ti mesmo" – "*gnôthi seautón*" (FOUCAULT, 2010d, p. 6).

Diferente do enfoque desenvolvido pelo pensamento cristão moderno, Foucault (2010d) entende que o conhecimento de si mesmo é uma consequência do cuidado de si, sendo o primeiro uma exortação enquanto o segundo é uma injunção para atuar sobre si mesmo, modificando-se por meio de variados tipos de práticas no processo.

Para Foucault (2010d, p. 9)

> O cuidado de si é uma espécie de aguilhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência.

Dessa forma, Foucault não busca uma forma de entendimento totalizadora, tampouco estabelece um guia para o desenvolvimento do pensamento para a revelação de um caminho oculto. Pelo contrário, se ele nos fornece alguns elementos, é para que possamos encontrar fios que nos levem a pensar se existem outras possibilidades de estabelecermos relações conosco e de pensarmos, o mundo e a nós mesmos, de modo diferente (FOUCAULT, 2010b; FOUCAULT, 2014d; FOUCAULT, 2014e).

Salientamos que, no interior das sociedades antigas, nem todos eram considerados sujeitos ou cidadãos como eram denominados: as mulheres, as crianças, os escravos estavam apartados do status de cidadania, pois não participavam da vida política da cidade. Tal prática (de nem todos serem considerados sujeitos ou cidadãos) era restrita àqueles que efetivamente se enquadravam nos requisitos de cidadãos, que eram homens de classe alta (FOUCAULT, 1984).

Consideramos importante levantar tal questão, uma vez que constitui uma importante ferramenta para aquele que vai governar a cidade, para o cidadão da *pólis*, que irá definir os rumos da democracia.

Da mesma forma, acreditamos que, nos dias de hoje, apesar dos discursos revolucionários, encontramo-nos em uma sociedade em que nem todos possuem os mesmos direitos de acesso, nem são considerados cidadãos da mesma forma, e tais práticas sociais normalizadas são, muitas vezes, reproduzidas pela escola, legitimando o discurso sub-reptício da governamentalidade neoliberal do estabelecimento de uma plutocracia, em que a condição de consumo vai definir sua importância e sua participação como cidadão.

Entre as diversas mudanças operadas para alcançar os modos de pensar que encontramos em nossos dias, Foucault (2010d, p. 14) ressalta que a austeridade de “[...] regras rigorosas [...]” surgem “[...] na moral cristã e não cristã [...]” que se caracterizavam como “[...] uma ética geral do não egoísmo, seja sob a forma cristã de uma obrigação de renunciar a si, seja sob a forma ‘moderna’ de uma obrigação para com os outros [...]”, ideias que podem ser de sujeitos, coletivos ou seu próprio país, o que se caracteriza por uma “[...] moral do não egoísmo”.

Outro ponto focal que legitima tal mudança é o que o filósofo (*Idem*), chama de “momento cartesiano”, que caracteriza um movimento de inflexão na cultura ocidental, no qual o conhecimento de si mesmo ganha destaque em detrimento do cuidado de si, e, como principal efeito de sua desqualificação temos sua exclusão do pensamento filosófico moderno.

Encerrado esse pequeno desvio, Foucault (1984) usa como fio condutor de suas análises que o sistema filosófico dos antigos se estabelecia independentemente da existência de leis rígidas ou de um sistema legal extenso que cobrisse a totalidade da vida dos homens, pois se constituía numa prática de vida, cujo administrador era o próprio sujeito.

O cuidado de si é uma experiência consigo mesmo, que ocorre em indivíduos ativos, que são os que se colocam disponíveis para pensar as formas sobre as quais ele se coloca ocupando um lugar no mundo. Como se trata de uma experimentação, as formas com que ocorrem podem variar. Cita extensos tratados e manuais que prescrevem inúmeras técnicas para construir tais experiências (FOCAULT, 1984, 2014d, 2014e).

A ideia de sujeito ativo advém de um indivíduo que efetivamente desenvolve suas experiências com o mundo no próprio mundo em vez de em uma esfera transcendental governada pela razão. Esse sujeito encontra-se em processo de construção permanente, um combate que se tem contra si numa base constante, buscando sempre ser um outro melhor que o anterior.

Temos, então, o cuidado de si como uma forma de espiritualidade, na medida em que se constitui no indivíduo em alcançar a verdade, que não pode ser alcançada pelo sujeito “[...] por um simples ato de conhecimento [...]”, mas, sim, implica em que “[...] o sujeito se modifique, se transforme, se desloque, torne-se, em certa medida e até certo ponto, outro que não ele mesmo [...]” (FOUCAULT, 2010d, p. 16).

Tendo isso em vista, o próprio Foucault (2010d) aproxima-se de Espinoza, um de nossos intercessores pelas mãos de Deleuze (2002), e aponta, em sua filosofia, as mesmas indagações a respeito das operações que devo fazer sobre mim mesmo para alcançar a verdade, o que, em nossa opinião, o fez caminhar a passos largos para a excomunhão, na medida em que tira o peso de

uma autoridade transcendental e superior a exclusividade para definir meus caminhos e julgar meus atos, sem implicar sua inexistência.

Voltando à noção de que nem todos eram cidadãos nessas sociedades, vale pontuar que as formas de se mover no interior das suas relações, como dadas nesses textos, tinham como fundamento construir os governantes das cidades, que é colocado às claras quando Foucault (2014d, p. 69) aponta que:

> Cuidar de si é um privilégio dos governantes ou, ao mesmo tempo, um dever dos governantes, porque eles têm que governar. Será interessante ver como esse imperativo do cuidado de si de certo modo vai generalizar-se, tornar-se um imperativo, um imperativo 'para todo o mundo', mas, desde logo, colocando 'todo mundo' entre aspas.

Ocupar-se consigo mesmo "[...] só poderá tornar-se uma prática para quem e nas pessoas que, para tanto, tiverem capacidade cultural, econômica e social [...]" bem como seu objetivo "[...] alguém diferente em relação à massa [...]" diferentes das "[...] pessoas absorvidas na vida de todos os dias" (FOUCAULT, 2010d, p. 70).

Colocamos esse contraponto justamente para pensar sob quais formas isso pode nos ser uma ferramenta que nos forneça algo para que possamos pensar de outra maneira e, para isso, usaremos algumas práticas descritas por Foucault, bem como pensar modos pelos quais estender os usos das práticas e do cuidado de si para todo mundo.

Foucault nos traz que essa forma de constituição de vida se caracteriza por um conjunto de práticas que colocam o sujeito em contato consigo mesmo, num movimento de perceber o que realmente é importante para si, de clarificar a si mesmo sobre quais são as respostas que busca e quais são seus problemas reais.

Um problema real estaria na esfera de estabelecer relações efetivas com aquilo que o cerca, as formas sob as quais ele é afetado pelo que o circunda, de maneira a determinar por meio desse exercício sobre em que e como o sujeito precisa atuar (FOUCAULT, 1984).

Entre as técnicas que perpassam tal atenção sobre si, temos aquelas que versam sobre as formas sob as quais o sujeito controla as paixões de seu corpo, por meio de restrições alimentícias e sexuais (FOUCAULT, 1984).

Desenvolvendo o controle sobre suas paixões, o indivíduo se afastará dos excessos. A dietética oferece ferramentas para que, por meio do comedimento, o sujeito possa ter calma nos momentos de festa ou nos difíceis. Ao não se constituir como escravo de suas paixões, a construção de uma temperança o permitiria escapar da concupiscência (FOUCAULT, 1984).

Pensar uma dietética das relações, mais do que um mero controle de nós mesmos, permite que sejamos econômicos de tal forma com os excessos que nos possibilita efetivamente nos imbuirmos do que sentimos em determinada prática (FOUCAULT, 1984).

Outra prática está associada com uma forma de introspecção, voltada para que o sujeito construa uma espécie de inventário mental, sob a forma de notas e memórias, para que possa estabelecer consigo quais práticas efetuadas durante o período de análise foram ou não pertinentes para o sujeito. A formação de tal inventário seria realizada como um ritual de julgamento, e as formas sob as quais ocorre essa operação se afastam da necessidade de que se encontre um culpado. Tal formação preconiza que o sujeito pense sob quais formas suas práticas estariam mais próximas do que ele tem como verdadeiro para si (FOUCAULT, 1984).

Essa conduta reforça uma via de pensamento em que a única forma de controle verdadeiro que se pode exercer é sobre si mesmo, colocando a necessidade de uma economia nas relações e percebendo o outro como portador de uma forma de se estabelecer no mundo que pode ser diferente da sua, mas não menos legítima. Afasta-se de uma ação de pura reflexão uma vez que não se ancora numa situação ideal, mas sob as formas com que o sujeito pode agir sobre uma situação real, exercendo controle sobre si e não sobre o outro (FOUCAULT, 1984).

Há as práticas de amizade, em que, por meio de correspondência, o sujeito coloca seus problemas, suas dúvidas e suas práticas para que possam ser apreciadas por seu correspondente, e, por meio de tal abertura, da confiança estabelecida na relação, o interlocutor possa oferecer conselhos e auxiliar na construção da subjetividade do sujeito (FOUCAULT, 1984, 2014e).

Tal prática é uma via de mão dupla, sob a forma de um permanente questionamento de suas atitudes, uma relação com outra subjetividade, outras

verdades, em que ambas se colocam em contato sem a pretensão de uma verdade fundamental, mas sob quais formas se dão suas relações com os problemas reais que perpassam suas vidas.

Mantendo em mente que as práticas pelas quais passamos visam à formação dos governantes e políticos das civilizações antigas, podemos perceber que as características de um bom governante dos homens estariam associadas à capacidade de o sujeito governar a si mesmo nas relações que estabelece nas diversas formas de se constituir que se apresentam em sua vida. “Tens que ocupar-te contigo mesmo: és tu que te ocupas; e, não obstante, tu te ocupas com algo que é a mesma coisa que tu mesmo, [a mesma coisa] que o sujeito que ‘se ocupa com’, ou seja, tu mesmo como objeto” (FOUCAULT, 2014d, p. 49).

O indivíduo que apresenta o compromisso de cuidar de si mesmo, que cultiva o apreço pela construção constante de sua verdade como sujeito ativo, e, dessa forma, toma sua vida como uma obra de arte, seria o detentor de uma vida bonita. (FOUCAULT, 2014e).

> Quer designar, na realidade, não certa relação instrumental entre a alma e todo o resto ou com o corpo, mas principalmente, a posição, de certo modo singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos de que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo. (...) ocupar-se consigo mesmo será ocupar-se consigo enquanto se é ‘sujeito de’, em certas situações, tais como sujeito de ação instrumental, sujeito de relações com o outro, sujeito de comportamentos e de atitudes em geral, sujeito também na relação consigo mesmo. É sendo sujeito, esse sujeito que ser serve, que tem essa atitude, esse tipo de relações, que se deve estar atento a si mesmo (FOUCAULT, 2010d, p. 53).

Alinhavamos acima proposições de escolas filosóficas diferentes apresentadas por Foucault, no objetivo de mostrar que, como o tema do cuidado de si é um tema importante e central para a cultura da antiguidade.

O cuidado de si se aproxima de uma proposição voltada para uma ética em que a subjetividade se estabeleça na relação do sujeito com o que o cerca, a noção de um corpo em constante formação e mudança, na medida em que afeta e é afetado ao ser atravessado pelas forças que faz circular (FOUCAULT, 2010d).

Dedicar-se ao cuidado de si é o estabelecimento de um profundo compromisso consigo mesmo em busca da verdade, ou melhor, do que é verdadeiro para si, das formas de existência cuja positividade é da ordem da multiplicidade, escapando de um dualismo entre certo e errado, e, sim, entendendo que as formas de constituição das subjetividades são atravessadas por processos cujos elementos constitutivos são heterogêneos, próprios e igualmente legítimos aos que nos atravessam (FOUCAULT, 2010d).

Considerar as manifestações com que a vida toma seus contornos como legítimas não se constitui num sinônimo de pacificamente aceitar as práticas que acontecem ao seu redor. O corpo ativo se imbui dos lugares que deseja ocupar na sociedade. Conhecermo-nos nos conduz a quais formas de quais práticas são deletérias a nossa própria existência (FOUCAULT, 2014e).

Uma das noções, que nos é cara nos modos de produção de vida das sociedades greco-romanas, nasce ao nos alertarem

> [...] de que a obra que devemos deixar não é somente, não é principalmente uma coisa (um objeto, um texto uma fortuna, uma invenção, uma instituição) que deixaríamos para trás de nós, mas simplesmente nossa vida e nós mesmos. Para nós, não á obra de arte senão aí onde algo escapa à mortalidade de seu criador. [para os gregos] se aplicava, ao contrário, a essa coisa passageira que é a vida daquele que a fazia funcionar [as técnicas de si], prestes, no melhor dos casos, a deixar para trás as pistas de uma reputação ou a marca de uma reputação (FOUCAULT, 2014e, p. 221).

Longe de uma aceitação pacífica, a busca da nossa verdade possui como maior desafio a coragem de dizer a verdade sobre nós mesmos. Esse movimento permite que o sujeito disponha sua verdade como seu instrumento de luta, numa crítica constante à circulação de forças a seu redor (FOUCAULT, 2010c).

Os gregos apontam que não é possível alcançar o cuidado de si se não for por meio de um mestre, que se diferencia de um médico, pai de família ou professor, uma vez que “[...] cuida do cuidado de si que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo de si próprio” (FOUCAULT, 2010d, p. 55).

As diferentes práticas de si possuem como fulcro uma formação do sujeito no sentido de uma preparação “[...] não para a determinada forma de profissão ou de atividade social [...]” mas concentrado para que pudesse “[...]

suportar, como convém, todos os eventuais acidentes, todos os infortúnios possíveis [...]" para que o indivíduo desenvolva "[...] um mecanismo de segurança, não de inculcar um saber técnico e profissional ligado a determinado tipo de atividade" (FOUCAULT, 2010d, p. 85-86).

Estudando as diversas formas com que se podem inscrever nos sujeitos as práticas de si, de forma ampla, Foucault (2010d) nota que tais práticas eram mais comuns em classes mais abastadas, para as quais eram por uma maior possibilidade de pensar a si mesmos, cultivar a si mesmos por possuírem, não só mais acesso à cultura, mas também tempo de pensar sobre si, o que era menos disponível para classes menos favorecidas.

Notamos que existem condições efetivas que contribuem para a efetivação das práticas de si, para que o sujeito tenha possibilidade de voltar-se a si mesmo e imaginar maneiras de trabalhar a si.

Realizando mais uma digressão, colocamo-nos a imaginar os mecanismos próprios que se colocam nas vidas dos sujeitos de nosso tempo, balizados pela governamentalidade neoliberal, que se caracteriza por uma procura incessante de necessidades mercadológicas para que possamos empreender e obter lucro. Somando-se a isso, tomamos outros indivíduos principalmente como concorrentes.

Ao pensar as práticas docentes, encontramos ainda a burocracia crescente, para fornecer uma espécie e transparência do seu trabalho, a confecção de leis que dialogam cada vez mais com a educação para formação para o trabalho e são coniventes com a exploração mercadológica do ser humano, instaurando cada vez mais tais discursividades nas salas de aula.

Uma aproximação que tais pensamentos fazem com nossa pesquisa se dá, não apenas no viés da educação, mas pelo caráter técnico da instituição na qual estamos inseridos, como docentes e pesquisadores.

Somos tocados por Foucault (2010d, p. 107) ao nos trazer que

> Por conseguinte, não havendo diferença de *status*, pode-se dizer que todos os indivíduos, em geral, são 'capazes': capazes de ter a prática de si próprios, capazes de exercer essa prática. Não há desqualificação *a priori* de determinado indivíduo por motivo de nascimento ou *status*. Por outro lado porém, se todos, em princípio, são capazes de aceder à prática de si, também é fato que, no geral,

> poucos são efetivamente capazes de ocupar-se consigo. Falta de coragem, falta de força, falta de resistência – incapazes de aperceber-se de importância dessa tarefa, incapazes de executá-la: este, com efeito, é o destino da maioria.

Os antigos já percebiam a grande possibilidade desse efeito nos sujeitos pelos modos de vida das pessoas em seu tempo, e acreditamos que, até pela associação que se faz desse preceito a uma característica egoística e narcísica pela filosofia “moderna”, partindo de Descartes, associado ao discurso neoliberal, relacionar-se com tal formação está cada vez mais dificultado.

O que nos anima e nos faz perseverar nessa aposta é que Foucault (2010d) aponta que, apesar de a questão ser atravessada pela condição de nascimento do sujeito, não é limitado por ela, de maneira que pode ser extensiva a qualquer indivíduo que deseje tomar a si mesmo como seu objeto.

Embora o papel do professor e do mestre sejam diferentes, não entendemos como mutuamente exclusivos, sobretudo porque o outro “[...] é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define essa prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida” (FOUCAULT, 2010d, p. 115).

O outro que auxilia o indivíduo a cuidar de si mesmo é o mestre, ao qual são atribuídos três tipos diferentes de mestrias: i) a mestria que se faz pelo exemplo, mirando em grandes figuras históricas; ii) a mestria que se relaciona com o desenvolvimento de aptidões, habilidades e, iii) a mestria socrática, que se baseia em trazer à tona o que o indivíduo não sabe, logo, operacionalizando a ignorância como, por meio da descoberta do que não se sabe, surja daí o conhecimento (FOUCAULT, 2010d).

Uma das principais mudanças na relação com o conhecimento e o papel do mestre apontados pelo filósofo, no quais a ignorância deixa de ser determinante para o conhecimento, deixam as formas de mestrias citadas em suspenso e fazem com que o papel do mestre passe a ser o do indivíduo que se irá operar para que possa

> [...] tender para um *status* de sujeito que ele jamais conheceu em momento algum de sua existência. Há de substituir o não sujeito pelo *status* de sujeito, definido pela plenitude da relação de si para consigo. Há que constituir-se como sujeito e é nisso que o outro deve intervir.

> [...] Doravante, o mestre não é mais o mestre de memória. Não é mais aquele que, sabendo que o outro não sabe, lho transmite. Nem mesmo é aquele que, sabendo que o outro não sabe, sabe mostrar-lhe como, na realidade, ele sabe o que não sabe. Não é mais nesse jogo que o mestre vai inscrever-se. Doravante, o mestre é um operador na reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador na relação e na formação do indivíduo como sujeito (FOUCAULT, 2010d, p. 117).

Mais uma vez, sentimos uma aproximação com a filosofia spinozista, ao se aproximar de uma "[...] agitação do pensamento [...]" que Sêneca denomina como "*stultitia*" (FOUCAULT, 2010d, p. 117).

A importância desse estado da mente é ser caracterizado por não se aproximar de nada, ou, quando alcançar o que deseja, o indivíduo se coloca a se lamentar pelo alcançado não ser da maneira que o sujeito idealizou.

Dessa forma, entendemos o *stultus*, o portador da *stultitia*, como assemelhando-se ao que Spinoza chamaria de escravo, pois ele não cuida de si e vive seus encontros ao acaso, em invés de cultivar o único objeto que efetivamente pode alcançar e alterar, a si mesmo, bem como seu desejo esteja associado a suprir uma falta e não em persistir na existência; dessa forma, não se relacionando consigo.

Nessa esteira, o mestre aparece como um conselheiro que não se coloca como um guia, nem um amigo, mas alguém que poderia interferir a respeito de alguns assuntos específicos.

Para os antigos, tais operações seriam realizadas especificamente pelos filósofos, o amigo do conhecimento. Trazemos tais articulações para pensar outras relações que se podem estabelecer no interior das salas de aula, como as trocas que se realizam com seus estudantes e com seus companheiros de trabalho.

Embora o cuidado de si necessite do outro, há de se pesar que seu fim não é o cuidado do outro, mas o fim é desenvolver uma "*tékhne toû biou*" (FOUCAULT, 2010d, p. 160), uma arte da existência, que tem como fim o desenvolvimento e a construção de si mesmo, por meio de técnicas refletidas específicas, que exigem que o indivíduo realize um profundo trabalho sobre si mesmo para alcançar um estado de salvação, um acesso à verdade que

desenvolverá a felicidade no sujeito por meio de sua proteção à acidentes que possam passar por seu caminho, mas não afetar sua tranquilidade.

Dessa forma, ao se voltar para si e tomar o objeto de um profundo trabalho de modificação, associa-se o cuidado de si e os modos pelos quais o indivíduo constrói sua subjetividade e, assim, apropria-se da verdade, uma vez que “[...] ter acesso a verdade é ter acesso ao próprio ser, acesso este em que o ser o qual se tem acesso será, ao mesmo tempo em contraponto, a agente de transformação daquele que a ele tem acesso” (FOUCAULT, 2010d, p. 173).

Temos aqui um modo de ser, uma estilização da existência por meio dos inúmeros encontros que ocorrem fortuitamente nos cotidianos escolares, pelo estabelecimento de laços de amizade que podem se formar nas convivências.

Encaminhando-nos para uma visão ética, percebemos a impossibilidade da figura de um homem ideal, cujas características seriam apontadas dentro de uma forma e estrutura determinadas, dotado de conhecimentos e habilidades específicas que possuem como foco sua classificação e hierarquização; figura calcada numa determinação do que seria um bom homem ou, talvez, um cidadão de bem, e aqueles que seriam relegados ou, sob essa forma, merecedores de sua posição, às margens de uma dada sociedade.

Dessa forma, com os laços de amizade ou respeito às ideias dos outros, será possível o desenvolvimento de algo que se aproxime da prática da *parrhesia* que é entendido como “[...] uma nova ética, não tanto na linguagem ou do discurso em geral, mas da relação verbal com o Outro [...] traduzida em geral por ‘franqueza’, é uma regra do jogo, um princípio de comportamento verbal [...]” que se coloca como princípio fundamental com o outro “[...] na prática da direção de consciência” (FOUCAULT, 2010d, p.148).

Entre as diversas técnicas de si, está a formação de construção de amizades. Como os professores passam a maior parte de seu tempo no interior da instituição ou resolvendo algo em relação a ela, entendemos a construção de partes de uma vida em comum que ocorre pela ocupação da instituição: a divisão de turmas, os encontros nas reuniões gerais e conselhos de classe, a ocupação de coordenadorias e corredores em comum e também a relação da memória das situações vividas no interior da instituição, como professores e estudantes, o que Foucault (2010d, p. 176) aponta que:

> A amizade nada mais é que uma das formas que se dá ao cuidado de si. Todo homem que tem realmente cuidado de si deve fazer amigos. Esses amigos chegam ocasionalmente no interior da rede de trocas sociais e da utilidade. A utilidade, que é ocasião de amizade, não deve ser abolida. É preciso mantê-la até o fim. Mas o que dará função à utilidade no interior da felicidade é a confiança que dedicamos aos nossos amigos que são, para conosco, capazes de reciprocidade. E é a reciprocidade desses comportamentos que faz figurar a amizade como um dos elementos da sabedoria e da felicidade. Vemos pois a complexa articulação entre a utilidade e desejabilidade, entre a reciprocidade da amizade e a singularidade da felicidade e da tranquilidade que me é assegurada. Vemos que a amizade é inteiramente da ordem do cuidado de si e que é pelo cuidado de si que se deve ter amigos.

A instauração dos laços de amizade, no interior da escola, atua como forma de implementar o cuidado de si, o que, em nossa leitura, delineia como possibilidade de resistência contra a lógica de competição e empreendedorismo que alimenta a governamentalidade neoliberal, cujos discursos se imiscuem cada vez mais na educação e nas escolas.

As lutas e proposições que perpassam essa postura não acontecem fora da circulação de um poder de formatar os sujeitos; pelo contrário: acontecem em seu interior e apesar dele, colocam-no em suspenso sob a forma de uma representação pura, numa transcendência pura, que não encontra lugar no real (FOUCAULT, 1999b).

A construção ética do sujeito se dá sob as formas com que ele pode, por meio de uma relação consigo, encontrar-se com a verdade. Uma verdade situada, local, uma forma de se relacionar com o mundo que seja autêntica de si para si mesmo. Talvez essa seja a construção de uma estética da existência, um paradigma ético-estético de construção de si mesmo. Encontrar-se com tal verdade está imbricado numa constante luta consigo mesmo e com o mundo, uma vez que buscar a própria verdade não é um esforço puramente da consciência, mas uma relação que se estabelece com o mundo e que esvanece quando não se configura como prática de vida.

Dessa forma, o estabelecimento dessa relação consigo mesmo é aquilo "[...] que determina como o indivíduo deve constituir-se como sujeito moral de suas próprias ações" (FOUCAULT, 2014e, p. 224).

Tal sujeito terá um profundo compromisso de sujeição para consigo mesmo, entendido como “[...] o modo segundo o qual os indivíduos têm de reconhecer as obrigações morais que se impõem a eles” (FOUCAULT, 2014e, p. 225).

Ao assumir esse compromisso consigo mesmo, o sujeito se relaciona com uma conduta moral, com as operações que pode realizar para se transformar, como faremos para nos entendermos e trabalhar nossa substância ética, construindo, nessa teia, a ideia a respeito de quem desejamos ser ao realizarmos uma conduta moral (FOUCAULT, 2014e).

Foucault (2014e, p. 226) aponta que, durante a constituição da moral “[...] não há simplesmente o comportamento efetivo das pessoas, não há senão códigos e regras de conduta [...]”, ressaltando, ainda, que entre a moral grega e a moral cristã, posteriormente desenvolvida, sendo um dos alicerces da nossa sociedade contemporânea, os códigos foram pouco alterados, considerando que a maior mudança se deu no que ele denomina ética, “[...] que é a relação consigo” (FOUCAUTO, 2014e, p. 226).

Como efeito, entendemos que, entre os vários competidores que lutam por dominar o discurso e os caminhos que emergem dos discursos legais oficiais a respeito da educação, consideramos, como um dos principais nós do nosso trabalho, entendendo que

> [...] se considerarmos a questão do poder, do poder político, situando-a na questão mais geral na governamentalidade [...] não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito de um sujeito que seria definido pela relação de si para consigo. [...] parece-me que a análise da governamentalidade – isto é, a análise do poder como conjunto de relações reversíveis – deve referir-se a uma ética do sujeito definido pela relação de si para consigo. [...] devemos considerar que relações de poder/governamentalidade/governo de si e dos outros/relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno dessas noções que se pode, a meu ver, articular a questão da política e a questão da ética (FOUCAULT, 2010d, p. 225).

A atuação política está nas escolhas feitas no mundo, as lutas em que se colocam para pensar outras formar de existência que se pode assumir, tanto por parte dos docentes quanto dos estudantes; modos de construção de processos de subjetivação que coloquem como principal característica pensar como o mundo se coloca a nossa volta, como que aquilo acontece e os modos

pelos quais acontece devem ser tomados como uma totalização histórica da realidade.

Entre as possibilidades que se estendem para nós, para pensar diferente, está a constante vigilância que precisamos ter sobre nós mesmos, para que possamos colocar de lado a naturalização e normalização de práticas, discursivas e não discursivas, que classificam e homogeneízam os indivíduos, redes de práticas que podem ser questionadas ou reforçadas no interior da escola, que Foucault (2010d, p. 275), mais que apontar, nos mostra que

> [...] trata-se também e ao mesmo tempo de mostrar quanto nossa própria identidade – essa pequena totalidade que construímos a nossos próprios olhos, essa continuidade no tempo, essa continuidade no espaço – é, na realidade, composta apenas de elementos singulares, elementos distintos, elementos discretos em relação uns aos outros, constituindo, no fundo, uma falsa unidade. A única unidade de que somos capazes e que pode nos fundar naquilo que somos, a identidade de sujeito que podemos e devemos ser em relação a nós mesmos, é somente aquela que somos enquanto sujeitos razoáveis, isto é, nada mais que uma parte da razão que preside o mundo. Consequentemente, se olharmos abaixo de nós, ou antes, se olharmos a nós mesmos de cima para baixo, nada mais somos que uma série de elementos distintos uns dos outros: elementos materiais, instantes descontínuos.

Entendemos, dessa forma, que o cuidado de si é um privilégio, não um dado ou uma doutrina eminentemente filosófica e, sim, um caminho a ser percorrido pelos sujeitos para que pudessem estabelecer uma relação com a verdade, não como verdade transcendental, mas um jogo que se estabelece entre quem fala e aquilo sobre o que fala que, pela vertente totalizante, leva em consideração o status daquele que fala para determinar o valor de verdade do discurso, seu “valor performativo” (FOUCUALT, 2010f, p. 59).

Aproximamo-nos da noção de *parrhesia,* emprestada por Foucault (2010d; 2010f) dos antigos, na qual aquele que é responsável pela enunciação o faz assumindo plenamente todos os riscos oriundos dela e, por meio da assunção desses riscos, pensar o presente de maneira diferente, como uma possibilidade, entre tantas outras, que ganhou consistência no interior de jogos de verdade, associados a determinadas formulações de saber-poder que podem ser historicamente determinadas (FOUCAULT, 2010f).

Tomamos como objeto aqui o que poderíamos chamar de atitude de *parrheísa*, que coloca o docente, na execução de sua função, face a face com suas verdades, e, da mesma forma que a escola é um lugar privilegiado para que se reproduza a sociedade, entendemos igualmente como lugar privilegiado para pensarmos coletivamente outros possíveis.

Dessa forma, o que nos aproxima da *parrhesía* são as aproximações iniciais de Foucault (2010d, p. 334), na qual o que a caracteriza é

> [...] a franqueza, a liberdade, a abertura, que se fazem com que se diga o que se tem vontade de dizer, quando se tem vontade de dizer e segundo a forma que se crê ser necessário dizer. O termo *parrhesía* está tão ligado a escolha, à decisão, à atitude de quem fala.

Mesmo que se refira a uma prática do mundo antigo, talvez seja possível aproximarmo-nos de seus preceitos básicos, dos modos pelos quais pode se construir outros possíveis, abrir caminhos para a construção de relações diferentes entre colegas de trabalho *e* entre discentes *e* entre as diversas partes que compõem o processo educacional.

Sobre a prática da *parrhesía*, uma aproximação que fazemos ao pensá-la está ligada às regras que Quintiliano coloca para sua prática, sobretudo em aulas em que

> Não se deve provocar a antipatia do aluno por excesso de severidade. Tampouco se deve, por excesso de brandura, propiciar no aluno uma atitude demasiado arrogante que o levaria a desprezar o mestre e o que ele diz. [...] de todo modo, é melhor dar conselhos antes do que precisar punir depois um ato já cometido. Deve-se [...] responder de bom grado às perguntas. Deve-se interrogar os que permanecem muito calados e não perguntam. Deve-se retificar todos os erros que podem ser cometidos pelo aluno, mas é preciso fazê-lo sem rudeza (FOUCAULT, 2010d, p. 345).

Para pensar na operação sobre tal articulação entre processos de subjetivação e governamentalidade, revisitamos o conceito de poder pastoral (FOUCAULT, 1988, 2008b) porque, para o autor, essa forma de poder se erige como um dos pilares que consolida a governamentalidade moderna.

Assim, o poder pastoral pode ser entendido como um poder que guia as condutas dos sujeitos, que se desenvolve no cristianismo primitivo e que tem por

função salvar o rebanho, desenvolve-se no intuito de direcionar a conduta dos indivíduos, visando ao estabelecimento e manutenção das capacidades para vencer inimigos e para vigiar e cuidar dos sujeitos, sob a perspectiva de um poder que se exerce sobre um grupo mas que é individualizante, uma vez que só se pode conduzir um dado rebanho na medida em que se conhece e controla cada membro do mesmo (FOUCAULT, 2008b).

De forma geral, governar o mundo pastoralmente estaria apoiado no tripé constituído por: i) uma economia da salvação, na qual haja uma determinação de mundo antropocêntrica; ii) uma economia da obediência, que passa pela manifestação de uma vontade divina por meio de sinais e prodígios nas vidas humanas; e iii) uma economia da verdade, na qual a verdade pode e deve ser ensinada aos sujeitos (FOUCAULT, 2008b).

Ainda Foucault (2008b, p. 316) aponta que tais economias, na distribuição do poder, desvanecem entre 1580 e 1650, quando se dá a possibilidade da construção de um outro sistema de conceitos e conhecimentos intelectuais, caracterizando o que Foucault (1999a) denomina *episteme*, embora não exista uma transposição decalcada entre esses processos de circulação de poder.

A possibilidade de modificação na *episteme* clássica e o desenvolvimento de uma *episteme* que caracteriza a modernidade em conjunto com o estabelecimento de critérios sobre a licitude daquilo que pode ser enunciado e sobre quem tem o direito dessa enunciação estabelecem uma relação entre saber e poder que emula, em certa medida, os princípios do poder pastoral sobre as formas de se controlar e se perceber o mundo por meio da decodificação de um mundo que se opera pelas lentes da ciência moderna, exigindo uma aceitação obediente a ela sob o risco de ser degredado ao inferno da ignorância (FOUCAULT, 1999a).

Especificamente no campo educacional, que se constitui no contexto principal de nossa investigação, tal poder coloca a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia, buscando delimitar as formas pelas quais se deveria pensar como conduzir a conduta das crianças até que pudessem ser úteis para a cidade (FOUCAULT, 2008b).

Também percebemos que as formas pelas quais se colocam os objetivos a serem alcançados pela educação sedimentam uma representação que determina quais seriam os objetivos que a educação deveria perseguir. Percebemos que, em nossa sociedade, tais representações ainda se inscrevem sobre as linhas que são guiadas uma organização moral, que se caracteriza por dispensar uma relação lógica e direta entre os diversos feixes que constroem as relações sociais, podendo, inclusive, ser antagônicos entre si (FOUCAULT, 1984). Ou seja, sob esse enfoque, a realidade é passível de uma codificação e, a partir da posse do conhecimento, ter-se-ía acesso à chave de codificação, que é desenvolvida, nos processos educacionais, reiterando a existência de uma verdade escondida, que é prometida a muitos, mas só pode ser conhecida por alguns iluminados.

Outro aporte teórico, realizado por Foucault a respeito do governo, volta suas pesquisas “[...] sobre os modos instituídos do conhecimento de si e sobre sua história” (FOUCAULT, 1997, p. 109). Nesse estudo, privilegia-se a análise das técnicas de si, ou seja, dos procedimentos que são pressupostos ou prescritos “[...] aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins, e isso graças a relações de domínio de si sobre si ou de conhecimento de si por si”, recolocando o “[...] imperativo do conhecer-se a si mesmo" num questionamento mais amplo: “[...] o que fazer de si mesmo? Que trabalho operar sobre si? Como se governar, exercendo ações onde se é o objetivo dessas ações, o domínio em que elas se aplicam, o instrumento ao qual podem recorrer e o sujeito que age?” (FOUCAULT, 1997, p. 109-110).

Assim, passa a ser, também da ordem do governo, a relação que se pode estabelecer consigo mesmo na medida em que um indivíduo, por exemplo, trata de dominar os prazeres ou os desejos, visando, pelo estabelecimento de técnicas de si, à constituição de uma *arte de viver*. A proposta da emergência do sujeito nas práticas de si, presente nos últimos trabalhos de Foucault, dedica-se à questão de como o sujeito se constitui ajudando-se com técnicas de si, no lugar de ser constituído por técnicas de dominação (poder) ou técnicas discursivas (saber).

Por tudo isso, pode-se dizer que o estudo da governamentalidade abriu caminho para o estudo da relação do sujeito consigo mesmo; além disso, o estudo das relações entre o governo dos outros e o governo de si mesmo no marco da governamentalidade permite, por outro lado, a articulação das estratégias de resistência.

Sob esse enquadramento, o termo governo é adotado por Foucault em sua acepção ampla, tal como a utilizada no século XVI, designando a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Sob essa delimitação, a noção de governo acrescenta às “[...] formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica, [...] modos de ação mais ou menos refletidos e calculados [...] destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (FOUCAULT, 2010b, p. 133). O interesse por essa compreensão de governo concentra-se sobre a abertura possibilitada pela noção de conduta, entendida como “[...]o ato de conduzir os outros" ou como "[...] a maneira de se comportar diante de um campo de possibilidades” (FOUCAULT, 2010b, p. 133). A partir dessas noções de governo e de conduta, Foucault propõe que “[...] o exercício do poder consiste em ‘conduzir condutas’ e em ordenar probabilidades, e governar é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 2010b, p. 133), um modo de ação singular do poder, que não deveria ser buscado em situações de violência ou luta, nem em contratos ou alianças voluntárias.

A noção foucaultiana de governo desenvolve-se, portanto, em dois sentidos: o governo como relação entre sujeitos e o governo como relação consigo mesmo. No primeiro sentido, o governo “[...] é um conjunto de ações sobre ações possíveis que opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos”, incitando, induzindo, desviando, facilitando ou dificultando, ampliando ou restringindo e, no limite, coagindo ou impedindo absolutamente, mas sendo “[...] sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir” (FOUCAULT, 2010b, p. 288).

Ao definir “[...] o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros”, e ao caracterizar esse modo de ação pelo “[...] governo dos homens, uns pelos outros”, Foucault (2010b, p. 134) inclui o termo liberdade:

> O poder só se exerce sobre sujeitos livres, enquanto livres – entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas [...], mas apenas quando ele [o homem] pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo a liberdade aparecerá como condição de existência do poder; porém, ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente. A relação de poder e a insubmissão da liberdade não podem, então, ser separadas.

A partir da inclusão do tema da liberdade, Foucault pode iniciar sua problematização da ética e da constituição do sujeito ético, considerando que “o problema ético é o da prática da liberdade: como se pode praticar a liberdade?” (FOUCAULT, 2010c, p. 267).

A noção foucaultiana de liberdade, tal como a de sujeito, situa-se, em primeiro lugar, no abandono dos vários mitos essencialistas, incluindo-se o mito humanista, não sendo, portanto, algo referido à ideia de que o acesso à liberdade dependeria apenas de uma liberação dos mecanismos que a mantêm sob controle e que, uma vez resgatada, não mais seria perdida, posto que sempre esteve pronta, disponível a todos os sujeitos.

Foucault não deixa de reconhecer a importância dos movimentos por liberação, como, a luta política de povos colonizados ou os movimentos sociais em relação às questões do livre exercício da sexualidade, entre muitos outros, como condição política ou histórica necessária para o exercício da liberdade. Ele adverte, contudo, que esses movimentos não são suficientes para sustentar e controlar o jogo das relações de força no novo campo instaurado pela liberação, o que acaba por comprometer a manutenção e/ou o aprofundamento das conquistas alcançadas (FOUCAULT, 2010c).

O conceito foucaultiano de liberdade surge a partir da análise das relações entre sujeitos e da relação do sujeito consigo mesmo, as quais se

denominam, genericamente, como relações de poder. As relações de poder que se estabelecem entre diferentes sujeitos são denominadas práticas de liberdade e as relações de poder que o sujeito pode estabelecer consigo mesmo, práticas refletidas de liberdade. As práticas de liberdade podem ser consideradas, em um sentido amplo, como vinculadas ao campo político e as práticas refletidas da liberdade, ao campo da ética.

De acordo com Foucault, o poder está em toda parte, porque provém de todos os lugares, sem, contudo, ser instituição ou estrutura, pois trata-se apenas do nome que se dá "[...] a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada" (FOUCAULT, 1988, p. 103). O tema da resistência está presente, ora mais explícita ora mais implicitamente, em todas as fases do pensamento do autor, e sempre vinculado às relações de poder, que só podem existir em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que estão presentes em toda a rede de poder e que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência que permite a preensão. Assim, o poder pode ser entendido como

> [...] a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força, encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação da lei, nas hegemonias sociais (FOUCAULT, 1988, p. 102-103).

As resistências, que só podem existir no plural porque são sempre situações únicas, são "[...] possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício" e só podem existir "[...] no campo estratégico das relações de poder", inscrevendo-se nestas relações como "[...] o interlocutor irredutível" (FOUCAULT, 1988, p. 106).

Os focos de resistência distribuem-se no tempo e no espaço de modo irregular, pulverizado, atravessando estratificações sociais e unidades individuais, e podendo provocar o levante de grupos ou indivíduos; são também, na maioria das vezes, móveis e transitórios, introduzindo na sociedade "[...]

clivagens que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando, traçando neles, em seus corpos e almas, regiões irredutíveis" (FOUCAULT, 1988, p. 107).

A resistência, tal como o poder, não é uma substância e só passa a existir frente ao poder que ela enfrenta, sendo, portanto, coextensiva e contemporânea a ele.

Segundo Foucault, "[...] para resistir é preciso que a resistência seja tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto como o poder" e "que, como ele, venha de 'baixo' e se distribua estrategicamente". Considerando essa coexistência entre poder-resistência, o autor afirma que jamais somos aprisionados pelo poder, sendo sempre possível modificar a dominação que a relação de poder tenta exercer em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa, sustentando que "[...] a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência" (FOUCAULT, 1979, p. 241) e que, embora poder e resistência sejam contemporâneos e que esta última se apoie na situação que combate, a "resistência" é o termo mais importante da dinâmica das relações de poder (FOUCAULT, 2014g, p. 257).

3.4.3 Outras conversas que trazemos para nossa pesquisa

Uma vez que adotamos o referencial foucaultiano, parece claro que estamos inseridos numa abordagem dita pós-alguma coisa, para dizer que a pesquisa é isso ou aquilo. Ao nos encontrarmos com a necessidade de fazê-lo, preferimos nos filiar ao clube pós-estruturalista.

A declaração que desenhamos acima se dá por nosso lugar ético, por entender que a noção de pós-modernidade é estranha, uma vez que as promessas feitas pela Revolução Francesa: igualdade, fraternidade e liberdade, não foram cumpridas porque estabeleceu-se uma outra forma de governo dos outros. Sobretudo, no que diz respeito aos ideais propostos, estes só seriam aplicados para determinados tipos de sujeitos: homens, heterossexuais, de perfil europeu e com uma determinada condição social e financeira. Dito de outra forma, a modernidade e seus princípios só podem ser acessados por uma determinada casta, que pode adquirir seu usufruto.

Aproximamo-nos da noção de pós-estruturalismo, por questionarmos a noção de um sujeito dominado pela razão e a solução de seus problemas se associar a um uso, maior ou menor, dessa razão, bem como a sociedade ser definida por instituições e relações diretamente associadas às estruturas pré-definidas nas quais há determinados indivíduos que detêm o poder sobre a vida dos demais indivíduos.

Partindo dessa constituição social, estruturada, na qual o poder se encontra nas mãos de um dado sujeito, a única possibilidade de mudança social seria a tomada do lugar ocupado por esse sujeito por outro, dotado de uma ideologia diferente. As searas, nas quais enveredamos, entendem que não importa se as estruturas existem ou não, pois, independentemente do indivíduo que esteja ocupando o lugar, ao final, esforçar-se-ão para que as estruturas se mantenham da forma como se encontram ou com mudanças mínimas.

Acreditamos que qualquer modificação deve operar nos modos pelos quais os sujeitos se relacionam com o mundo que os cerca, entendendo que são seres datados, fruto do momento histórico em que vivem e detentores de relações que se movem constantemente, além de serem dotados de uma incrível maleabilidade e nem sempre apresentam uma lógica interna.

Como nos traz Corazza (2002, p. 11): ao nos aliar a Deleuze, Guattari e Foucault, queremos uma aproximação de modos de estar no mundo que se apoiem em um pensamento que:

> [...] problematiza o sujeito essencialmente representativo, coerente, ativo, autônomo, consciente, racional, submetido ao Princípio da Identidade Universal, capaz de exorcizar toda forma de diferença. Critica a condição transcendental desse sujeito, buscando dissipar a sua identidade, erigida como fundamento da experiência, do conhecimento, da moral e das relações pedagógicas.
> Considera que essa identidade nada mais é do que uma ficção, fenomenológica, dialética, cristã. Ficção que se eleva ao estatuto de verdade, oferece-se como princípio causal e sentido onipresente [...].

3.4.3.1 DELEUZE & GUATTARI: IDENTIDADE, ENCONTROS E RIZOMA

Inicia, Deleuze, assim, uma crítica ao conceito de identidade, o qual acredita ser uma necessidade do homem; concentra-se na figura do “eu” como uma ficção, uma fantasia, que os sujeitos operam em si mesmos uma vez que

tendem a considerar como iguais os efeitos que recolhem do que ocorre a sua volta, oriundos de fluxos heterogêneos, como iguais, sob a forma de regularidades que ancoram sua existência (DELEUZE, 2006).

A fantasia do “eu”, encontrada em Deleuze (2006), reside na impossibilidade de dizer a verdade sobre algo, uma vez que o real, invariavelmente, passa por uma interpretação, promovendo uma mudança de perspectiva, ao inverter a imagem do que seria verdadeiro para a observação daquele que anuncia tal verdade, o que implica que não existe *a* verdade, mas *uma* verdade, que é relativa e contingencial, o que passa pelos pequenos acontecimentos que, geralmente, são imperceptíveis e que são os formadores de mundos (DELEUZE, 2006).

Entendendo a formação de mundos como interpretação, percebemos que aquilo que tomamos como “verdadeiro” ou “real” consiste numa visão de mundo que, ao se relacionar com outras visões de mundo nos processos de interação com outros sujeitos, desdobra-se como construção de multiplicidades em detrimento da fixação do que seria considerado real (DELEUZE, 2006).

A impossibilidade da interpretação coloca-se, vez que não há nada a se interpretar: os sujeitos dispõem seus lugares no mundo, assumindo campos de intensidade, ou vontade de potência, campos de multiplicidades que, quanto mais intensivos na constituição do sujeito, mais se conectam com a criação e doação em detrimento do desejo de dominação (DELEUZE, 2006).

Pensar, pelos termos que Deleuze nos coloca em relação à multiplicidade, causa um deslocamento ao analisarmos os fenômenos que passam, para “[...] ligar os diversos pontos de vista que os comportam, as forças ativas que compõem sua dinâmica. A história de um fenômeno é antes de tudo a história das forças que se apoderam dele e que modificam sua significação” (DOSSE, 2010, p. 114).

Criticando as formas pelas quais um fenômeno é contado, interpretado; logo, representado, Deleuze se esforça para compor uma filosofia que, em vez de pensar, em termos de negação, uma história que se desdobre nos grandes nomes e feitos e nos processos de dominação dos homens e mulheres, possa ser vista como uma afirmação da vida, pelos processos de constituição dos

universos, na perspectiva de dar conta do universo concreto da vida, que escapa do dualismo (DELEUZE, 2018).

Encontrar meios para fugir da visão da realidade que estivesse centrada nas formas de dualidade e dicotomia constituía-se um esforço essencial para o pensamento deleuziano, porque:

> [...] a máquina binária é uma peça importante dos aparelhos de poder. Ficará estabelecido tantas dicotomias quanto for preciso para que cada um seja fichado sobre o muro, jogado no buraco. Até mesmo as margens de desvio serão medidas segundo o grau da escolha binária [...] (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 31).

Colocando-se contra o binarismo, o filósofo se coloca contra o sistema que denomina muro branco (as representações determinadas e determinantes sobre o sujeito) – buraco negro (um engessamento da subjetividade por meio da fixação de um Eu primordial, de uma identidade, ou identificação localizada, ligada à transcendência).

Para fugir das determinações e, para Deleuze "[...] nada mais ativo que uma fuga [...]" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 49), para escorregar do regime estrito da significação, esvaziando-o, e, simultaneamente, permitindo que alguma coisa passe por ele, para escapar do sistema muro branco-buraco negro, encontrou como aliado o filósofo Espinosa.

A admiração de Deleuze por Espinosa se manifesta quando ele afirma que:

> Em um mundo corroído pelo negativo, ele [Espinosa] tem ainda bastante confiança na vida, na potência da vida, para questionar a morte, o apetite mortífero dos homens, as regras do bem e do mal, do justo e do injusto. Ele confia bastante na vida para denunciar todos os fantasmas do negativo. [...] Para Espinosa, a vida não é uma ideia, uma questão de teoria. A vida é uma maneira de ser [...] (DELEUZE, 2002, p. 18-19).

Aliando-se a Espinosa, Deleuze faz escorrer a noção moderna do sujeito ao aplicar a tese do paralelismo, em que:

> [...] não consiste apenas em negar qualquer ligação de causalidade real entre o espírito e o corpo, mas recusa toda eminência de um sobre o outro.

> [...] Trata-se de mostrar que o corpo ultrapassa o conhecimento que dele temos, e o pensamento não ultrapassa menos a consciência que dele temos. Não há menos coisas no espírito que ultrapassam a nossa consciência que coisas no corpo que superam nosso conhecimento (DELEUZE, 2002, p. 24).

A consciência deixa de ser um local que determina o entendimento do indivíduo e passa a ser a instância em que apenas se recolhem os efeitos daquilo que se passa por nós, sem, entretanto, ser capaz de conhecer suas causas (DELEUZE, 2002).

O encontro de Deleuze com Espinosa promove um deslocamento sobre a noção de indivíduo como um ser governado pela razão, o ser do *cogito* cartesiano, um ser interiorizado e transcendente, para uma noção de um indivíduo que se encontra mergulhado numa rede de relações, de composições com outros corpos, objetos e ideias.

> Mas nós, como seres conscientes, recolhemos apenas os *efeitos* dessas composições e decomposições: sentimos *alegria* quando um corpo se encontra com o nosso e como ele se compõe; inversamente, sentimos *tristeza* quando um corpo ou uma ideia ameaçam nossa própria coerência. Encontramo-nos numa tal situação que recolhemos apenas 'o que acontece' ao nosso corpo, 'o que acontece' a nossa alma, quer dizer, o efeito de um corpo sobre o nosso, o efeito de uma ideia (DELEUZE, 2002, p. 25).

Ao estabelecer uma forma de pensar, determinada por encontros e pelas composições, a própria noção de bem ou mal é colocada sob suspeita, pois são ficções criadas pela consciência, sendo substituídas pela noção de bom e mau.

O bem e o mal se constituem como ficções, uma vez que se encontram no terreno da transcendência, são determinações que não possuem ligação coma a essência humana, são faculdades de julgamento que nos afastam da nossa força para agir (DELUZE, 2002).

A leitura que Deleuze faz da ética de Espinosa traz elementos que não só constroem uma filosofia voltada para uma constituição de vida, mas também fornecem elementos dinâmicos, cinéticos, sobre as maneiras pelas quais os indivíduos constroem suas formas de existir no mundo, dado que, ao se estabelecerem as composições, os encontros, o que passa a ser importante é o que acontece entre esses corpos, nas relações de movimento (velocidade ou

lentidão) que se realizam na interação entre os corpos (DELEUZE e PARNET, 1998), afastam o pensamento da pura contemplação e o colocam na vida.

> O bom existe quando um corpo compõe diretamente a sua relação com o nosso e, com toda ou com uma parte de sua potência, aumenta a nossa. [...] O mau para nós existe quando um corpo decompõe a relação do nosso, ainda que se componha com as nossas partes, mas sob outras relações que aquelas que correspondem a nossa essência (DELEUZE, 2002, p. 28).

O indivíduo é entendido como uma singularidade, um grau de potência, cuja essência se encontra relacionada com a capacidade de afetar e ser afetado. Assim, as noções de bom e mau substituem as de bem e mal, constituem um duplo, que é relacional ao indivíduo e que determina seus modos de existência (DELEUZE, 2002).

É bom aquilo que compõe e aumenta a capacidade de o indivíduo agir e perseverar na existência quando do encontro dos corpos (relacional), enquanto o bom indivíduo é aquele que procura organizar, da melhor forma possível, seus encontros em busca de aumentar sua potência em existir (modal) (DELEUZE, 2002).

É mau aquilo que diminui a potência de agir do indivíduo (relacional), enquanto o mau indivíduo é aquele que vive seus encontros ao acaso, levando-o na direção da escravidão, da subserviência e da culpa (modal) (DELEUZE, 2002).

Deleuze erige uma filosofia cujas relações se estabelecem no real, não num campo teórico, uma filosofia baseada na vida, uma luta que se estabelece pela composição de forças que permitam a passagem da vida, em que a liberdade não se encontra num ponto ideal inalcançável, tampouco no reino do além vida, e, sim, na busca pelos bons encontros, cuja força de continuar existindo, ou perseverar na existência, Deleuze chama de desejo.

Rizoma é um conceito que Deleuze e Guattari (1995) tomam da botânica, que diz respeito a um caule que cresce horizontalmente, normalmente subterrâneo, sem um crescimento ordenado; qualquer parte de um rizoma pode gerar um broto, delineando uma crítica tanto ao sistema de pensamento, que a

filosofia tradicional ocidental delimita, quanto às formas de interpretação dadas aos sujeitos pela psicologia (ZOURABICHVILI, 2009).

Criticam as formas de se conceber o conhecimento ao problematizarem a figura do livro como símbolo de um pensamento que se constituiria num dado; partem num caminho que busca esvaziar qualquer noção fundante com relação às formas de conhecer de um livro em si, propondo a inexistência de um sujeito ou objeto aos quais sejam endereçados, ao afirmarem que "[...] não se perguntará nunca o que um livro quer dizer, significado ou significante, não se buscará nada compreender num livro, perguntar-se-á como ele funciona, em conexão com ele faz passar intensidades [...]" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 12).

Tomamos o cuidado quanto à não apresentação do livro como metáfora, ou figura, pois a crítica que os filósofos fazem é a um livro real, usada pelos sujeitos numa esfera de representação, na qual se toma o livro como portador de uma suposta interioridade com relação ao conhecimento, de uma maneira supranatural, metafísica. Tomam a imagem do livro como representação do mundo, o "livro-raiz", em que "A árvore é a imagem do mundo. É o livro, como bela interioridade orgânica, significante e subjetiva (os estratos do livro)" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13).

Ou como nos diz Souza (2012, p. 242)

> Este modelo de árvore é tão emblemático no senso-comum ocidental, que são poucas aquelas ciências que se afastam da filosofia, suposta raiz de todo o pensamento, plantada no substrato do saber popular, com medo de atrofiar suas raízes, assim, deixando de se alimentar, alimentar-se da essência deste substrato. A crítica Deleuze-guattariana desta compreensão do pensamento está na própria inércia que o modelo representa, cujos galhos só podem se comunicar com o tronco e nunca entre si. Um eixo genealógico, que ignora a própria capacidade cognitiva daquele que produz a representação arborescente como modelo único do pensamento, o próprio homem.

Ao pensar numa imagem-livro, colocam-se contra o conhecimento explicativo, que possui, como seu porta-voz, o livro, defendendo que aquilo que realmente importa num livro está do lado de fora dele, as relações que os leitores estabelecem com aquilo que está escrito, as ligações que fazem, baseados em suas experiências (DELEUZE, 2018).

No livro-raiz, o conhecimento é uma reflexão em si mesmo, tem por função fixar uma dada forma de ser e estar no mundo, uma forma de relação com o conhecimento que Soares e Miranda (2009) denominam conhecimento vertical, baseado em altura e a profundidade, a hierarquia e o fundamento.

O significado do livro nada possuirá de transcendental, ou estaria voltado a um determinado público, as relações que estabelecem com esse não seriam causais, e, sim, livres e indeterminadas.

Ao retomar a aproximação do livro-mundo, chegamos à conclusão de que os modos de construir um conhecimento repousam nas malhas tecidas pelos sujeitos, nos modos singulares pelos quais aquilo que se apresenta, em suas páginas, possibilita o desencadear de processos que possuem como elementos constituintes a própria experiência do sujeito: a malha é tecida à medida que se delimitam tais ligações.

Outra crítica sobre os modos de representação que Deleuze e Guattari fazem recai sobre o sistema de pensamento ao se referirem a “raízes pivotantes” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 13), outro termo, emprestado da botânica, que se refere a uma estrutura de raiz, onde há uma raiz principal que penetra o solo e dela saem raízes secundárias.

O sistema pivotante, ou:

> Sistema-radícula [...] é a segunda figura do livro da qual a nossa modernidade se vale de bom grado [...] a raiz principal abortou, ou se destruiu em sua extremidade: vem se enxertar nela uma multiplicidade imediata e qualquer das raízes secundárias que deflagram um grande desenvolvimento. Desta vez, a realidade natural aparece no aborto da raiz principal, mas sua unidade subsiste ainda como passada ou por vir, como possível (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15).

Teríamos, então, uma certa impressão de liberdade em nossas relações com o conhecimento, baseada na dicotomia e na dialética, que é apagada pela associação direta do conhecimento a uma estrutura, uma base fundacional, axiológica, que substitui as relações de binarismos, pela qual opera a árvore-raiz, por relações biunívocas, de autorreferência. (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Ao assumir a posição de uma autorreferência, o sistema sempre remete a uma explicação que se encontra igualmente num já dado: ao se delinear um problema, ao se fazer uma pergunta, ao se iniciar uma conversa, as respostas

já se encontram sob uma forma de representação, uma vez que estão associadas a uma teoria geral, a um comportamento esperado ou, ao menos, associado a uma representação epistemológica ou psicológica.

O conceito de rizoma emerge, com esses autores, como uma forma de problematizar os modos como a sociedade ocidental define como se dá o conhecimento e como pensar possibilidades outras que permitam desenvolver caminhos diferenciados para que os sujeitos se relacionem com as formas de produção do conhecimento.

Tal sistema difere dos demais por não ser necessariamente autorreferente e abre uma oportunidade para que os sujeitos tenham a possibilidade de se relacionar com o fato de não saber como positivo, pertinentes ao processo de pensar e aprender: uma abertura para novas relações, para experimentações com aquilo que carregam em si, uma construção de algo potencialmente novo e singular para o indivíduo, numa dinâmica que torna difusa a diferença entre o sujeito e o objeto de conhecimento, contrapondo uma noção em que o não conhecimento de algo é tomado como algo negativo, em que aquele que não sabe se encontra em falta, tributário de uma dívida pela incompletude de seu conhecimento.

Mesmo percebendo que a forma rizomática de perceber o conhecimento busca escapar das formas dadas pela sociedade ocidental, Deleuze e Guattari (1995) nos alertam sobre os riscos do rizoma, sobre como não perceber essa noção sob um aspecto salvacionista, negando-se claramente a isso, uma vez que, mesmo tomando a construção de um pensamento como um rizoma, sempre há a possibilidade, no caso da falta de uma vigilância frequente, de que o sistema se encaminhe para o retorno ao sistema arbóreo ou ao sistema radicular, tornando-se autorreferente.

Entre os princípios que caracterizam um rizoma, é o da heterogeneidade e da conexão das relações que não são autorreferentes; assim, possuem pouca força para se sustentar em si mesmos, tornando-se um exercício para o qual os sujeitos se abrem, uma maneira de se colocarem no mundo, que exige de si uma vigilância constante com respeito às armadilhas que buscam causalidade das relações. Sendo assim, não se constitui apenas numa matéria de expressão

teórica, mas numa zona de atuação política, promovendo, também, um esvanecimento da dicotomia teoria e prática.

Tal princípio se coloca quando os autores afirmam que

> [...] qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que deixam um ponto, uma ordem [...] Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 15-16).

Dessa forma, pensar num rizoma é uma fuga de uma noção de raiz, em termos de uma função original, contra as representações que se apresentam, é preocupar-se mais com o potencial das zonas de emergência dos discursos do que com a atribuição específica de uma hierarquia organizacional.

Tais princípios se colocam, para nós, ao pensar tanto as práticas dos docentes como sua constituição subjetiva, como heterogêneas, pelas diferentes formas que cada um possui em se relacionar com a escola e seus estudantes e sua disciplina, possibilitando pensar a escola não como um lugar de mesmice, e, sim, como abertura para improvisos, de acontecimentos não pensados ou planejados, da ordem da vida e não daquilo que foi programado, medido e determinado.

Outro princípio que caracteriza o rizoma é o da multiplicidade, no qual a fixação de significados, a raiz, perde sua força, pois:

> A noção de unidade aparece unicamente quando se produz numa multiplicidade uma tomada de poder pelo significante ou um processo correspondente de subjetivação: é o caso da unidade-pivô que funda o conjunto de correlações biunívocas entre elementos ou pontos objetivos, ou o Uno que se divide segundo a lei da lógica binária da diferenciação do sujeito (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 17).

Ao pensar sobre esse princípio, somos remetidos à ocupação de um lugar social, que os autores denominam “[...] plano de consistência” (DELEUZE; GUATTARI, 1995), instância que legitima os lugares ocupados e as heterogeneidades dos sujeitos, uma vez que cria a possibilidade de entrever um escape do sujeito de uma dimensão epistemológica baseada na representação, que é definida por uma abordagem apriorística.

Um rizoma nunca está preso a uma estrutura; sua fluidez faz com que ele possa ser rompido e retomado em qualquer parte. Com isso, os autores apontam que as relações entre essas mesmas partes ocorrem de acordo com as formas e os estados dos sistemas, num movimento constante, que indica uma formação e reforma de uma maneira que "[...] não se possa contar com um dualismo ou dicotomia" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18), pois as relações sempre remetem uma à outra; elas acontecem no mesmo tempo e não cessam, o princípio da a-significação nos indica um movimento incessante de processos.

Ao enumerarem o princípio da a-significação, os autores problematizam as formas que fundam o pensamento ocidental, que repousam sobre a dicotomização entre o sujeito e o objeto, como instâncias diferenciadas e hierarquizadas, usando uma cristalização da linguagem como na tentativa de fixar os significados, que deveriam ser negociados entre os participantes dessas relações. A não fixação em uma dada estrutura está associada à negociação, a uma visão sempre parcial, que não arrasta para uma interpretação, e, sim, para as condições de emergência de uma discursividade.

É interessante ressaltar que

> [...] corre-se sempre o risco de encontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações de reconstituem um sujeito – tudo que quiser [...]. Os grupos e os indivíduos contém microfascismos sempre à espera de cristalização [...] O bom e o mau são somente produtos de uma seleção ativa e temporária a ser recomeçada (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 18).

Talvez seja preciso, mesmo correndo o risco de parecermos repetitivos, levantar nossos olhos aos céus e respirar fundo a fim de nos recordarmos que pensar com o rizoma pressupõe, inclusive, a possibilidade de que se retorne ao pensamento arbóreo, ou o pensamento da raiz pivotante, e, em certa medida, isso é algo que pode fazer parte do processo e ser alterado quando do estabelecimento de novas relações com o sistema.

O princípio da cartografia e da decalcomania aparece quando os autores tomam um rizoma a um mapa, remetendo aos espaços ocupados pelos sujeitos como não sendo fixos mas cambiantes no tempo, bem como suas significações de mundo, pois as partes constituintes de um rizoma estabelecem contatos

outros, formando novas ligações, relações que escapam de uma hierarquização apriorística, características dos sistemas de pensamento criticados anteriormente.

O mapa está sempre se refazendo, compondo um movimento constante, característico de uma vida, trazendo formas outras de aprender e estabelecer diferentes formas de contato com aquilo que nos rodeia, que carregam possibilidades de outras composições, outras formas de organização entre os sujeitos e os objetos.

A característica que Deleuze e Guattari (1995) apontam, o modo como o pensamento moderno se articula, é sobre a forma do decalque, que associam a uma fotografia, de maneira que essa associação remete a um estado de coisas num dado tempo, calcificando os processos de pensamento, retirando-os do processo pelo qual foi construído, conduzindo-o em direção ao estabelecimento de um vetor explicativo atemporal.

Tomar o decalque pelo mapa é um processo que busca um esforço de totalização, de unificação, uma vez que se determina uma interpretação da realidade atual com base em formas de ocupar espaços no mundo que não são mais as mesmas, pois se transformam no tempo.

Um rizoma pressupõe diferentes formas de se relacionar com os sujeitos e conhecimentos, uma necessidade de negociar os significados quando no estabelecimento de uma relação, uma escolha ética numa tentativa de entender a legitimidade de diferentes formas de existir, em detrimento de uma forma estratificada, uma interpretação totalizadora sobre os sujeitos e o conhecimento.

> Ser rizomorfo é produzir hastes e filamentos que parecem raízes, ou melhor ainda, que se conectam com elas penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos. [...] nada é belo, nada é amoroso, nada é político a não ser que sejam arbustos subterrâneos e as raízes aéreas [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 25).

O esforço de (re)pensar o pensamento como um rizoma, coloca-nos perante um desafio que avança sobre uma relação pura de um conhecimento sobre a vida, apartado do indivíduo; ao contrário, encontra-se no seio da vida, irrompendo por seu meio. É um instrumento de luta constante “[...] contra

sistemas centrados (ou mesmo policentrados) de comunicação hierárquica e ligações pré-estabelecidas" (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 33).

"Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio [...]" (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 37); o rizoma, enquanto princípio epistemológico, se coloca contra fundacionismos ou termos de origens, que unificam as relações que se perfazem com o conhecimento pela lógica causal da linha reta, da flecha do tempo da história, como concatenamento mais ou menos organizado de acontecimentos e significações.

Ao trazermos o conceito de rizoma, entendemos a escola não como um lugar fixo de representações e significações já dadas, mas como um lugar em que a vida acontece, em que os professores encontram a possibilidade de se constituírem e reconstituírem no interior dos processos heterogêneos que se constituem tanto na instituição, quanto para além de seus muros. Professores cuja atuação se encontra inserida num campo social que em que se suspende uma visão da escola e da prática docente como um lugar puramente voltado para a técnica e descolado da vida.

Apoiamo-nos em tal conceito em busca de um escorregamento a respeito de uma interpretativa sobre as práticas docentes que se desenvolvem *a priori*, nas quais, uma noção enraizada do que seriam boas práticas se desenvolve, bem como a busca de conduzir nossos instrumentos de pesquisa para permitir que a fala dos professores, os discursos formados passem por nós, compondo, conosco, ao invés de atender a uma lógica representacional e interpretativa.

3.4.3.2 FOUCAULT E A CRÍTICA

Uma das noções que consideramos transversal e importante de Foucault é a crítica, estimulada a partir da resposta de Kant sobre o que seria o esclarecimento - a *Aufklärung*, num artigo de jornal alemão. Segundo Foucault (1990; 2008d), esse texto inaugura uma nova possibilidade filosófica de pensar a relação dos sujeitos com o mundo.

Como aponta Gross (1995), por meio do movimento proposto por Kant, Foucault percebe que o papel da Filosofia não se limita à história do

conhecimento ou do pensamento transcendental, e que sua finalidade deve ser a análise do presente, a partir de relações múltiplas com o período histórico em que está inserido.

Foucault (1990, p. 2) destaca que há uma tentativa de uma crítica unificada, que "[...] ela é instrumento, meio para um devir ou uma verdade que ela não saberá e que ela não será, ela é um olhar sobre um domínio onde quer desempenhar o papel de polícia e onde não é capaz de fazer a lei".

A *Aufklärung* proposta por Kant é percebida como um processo e como uma obrigação; um compromisso que o sujeito possui consigo mesmo e só ocorrerá se o sujeito operar sobre si mesmo a saída de sua menoridade. É entendida como um estado do sujeito no qual ele aceita as ordens de outrem sem fazer uso de sua própria razão a respeito daquilo que é ordenado (FOUCAULT, 2008d).

Butler (2013) analisa o pensamento de Foucault a respeito da crítica percebendo, que aquilo que o filósofo determina como mais importante para a sua prática não reside em meros julgamentos baseados na díade bons ou ruins, mas, sim, colocar em evidência como a função da crítica para a constituição dos sujeitos.

Estabelecer as bases que constituem a noção de crítica utilizadas neste trabalho é importante para que possamos ter acesso às contingências que nossa análise apresenta, por se configurar como um recorte do real, mais amplo e heterogêneo, bem como ser apenas uma das inúmeras possibilidades de experimentar o mundo.

Butler (2013, p. 163-164) ainda aponta que

> A contribuição de Foucault [...] é justamente nos pedir que repensemos a crítica como a prática na qual pomos em questão os limites de nossos modos de conhecimento mais certos [...]. Não nos dirigimos para o limite porque queremos uma experiência emocionante, ou porque os limites são perigosos e sensuais, ou ainda, porque viver no limite nos leva a uma proximidade excitante do mal. Indagamos pelos limites dos modos de conhecimento porque nos deparamos com uma crise dentro do campo epistemológico em que vivemos. As categorias segundo as quais nossa vida social é ordenada, produzem uma certa incoerência ou domínio inteiros de inteligibilidade. E é a partir de então, a partir do esgarçamento do tecido de nossa rede epistemológica, que a prática da crítica emerge, juntamente com a consciência de que um impasse foi produzido por nossos discursos dominantes.

Dessa forma, constituir uma crítica é determinar tanto uma relação quanto constituir aquilo de que se fala, é uma ação reflexiva que opera diretamente sobre o que se critica, fazendo com que o sujeito, ao pensar sobre algo, coloque seu pensamento ao lado da sua relação com a verdade, fazendo, segundo Foucault (1990), a crítica se aproximar de uma virtude.

A virtude que Foucault (1990) percebe apontada por Kant é a liberdade, propondo que será livre o sujeito que puder raciocinar, entendido como o uso da razão para operar o pensamento e, assim, analisar a realidade que o cerca e pesar aquilo que deve ou não ser obedecido.

A *Aufklärung* é "[...] definida pela modificação da relação preexistente entre a vontade, a autoridade e o uso da razão" (FOUCAULT, 2008d, p. 337). A razão, segundo Foucault (2008d), pode ser utilizada de formas diferenciadas, a saber:

- Será considerado uso público da razão quando o sujeito se toma como parte da humanidade, exercendo sua razão como ser racional, sem estar atrelado ao desempenho de uma função social.
- Será considerado uso privado da razão quando o indivíduo faz parte de uma instituição, uma peça, uma posição definida. Caracteriza-se quando se faz uso da razão, adaptado às circunstâncias nas quais o sujeito se encontra, para obedecer a uma regra.

O uso da razão pelo sujeito definirá seu acesso à maioridade, uma vez que tal prática permitirá que ele realize uma leitura do momento histórico no qual está inserido, buscando maneiras outras de se constituir no mundo em que de permitir que "um livro" tome "o lugar do entendimento, um orientador espiritual" tome "o lugar da consciência" ou "um médico" decida "[...] em nosso lugar a nossa dieta" (FOUCAULT, 2008d, p. 337).

Assim, a Aufklärung será desenhada quando houver "[...] sobreposição do uso universal, do uso livre e do uso público da razão" (FOUCAULT, 2008d, p. 340).

Foucault (1990) opera sua análise, baseado nas formas pelas quais somos governados, modelo que se aproxima da pastoral cristã, no qual os sujeitos devem ser governados de ponta a ponta de suas existências, de suas

condutas cotidianas até seus pensamentos mais íntimos; mais que isso: tais sujeitos deveriam se deixar serem governados dessa forma, compondo uma relação com a verdade, entendida aqui como dogma, o que filósofo chama de "[...] conhecimento particular e individualizante dos indivíduos", que seria "[...] direcionado e se desdobra numa técnica que comporta regras gerais, conhecimentos particulares, preceitos, métodos de exame, confissões, entrevistas" (FOUCAULT,1990, p. 2).

Na condição de um construto humano, a verdade pode ser apreendida de diferentes modos, e entre eles, Candiotto (2007, p. 205) ressalta como os dois principais:

> [...] uma da manifestação daquilo que *é*: verdade-apofântica, verdade-descoberta, verdade abstrata, constante, demonstrada e objetiva que faz uso da mediação de instrumentos; outra, da ordem daquilo que *acontece*, das técnicas de produção, da captação mediante rituais e recusas, efeito de jogos de verdade que ocorrem nas práticas concretas. Enquanto a verdade-descoberta discute questões de método, a verdade-acontecimento estabelece estratégias; se a primeira sublinha relações entre sujeito e objeto, a segunda enfatiza choques arriscados, reversíveis e belicosos, enfrentados por aqueles que são tomados por ela.

Concordamos com o autor, quando ele aproxima a constituição da verdade por Foucault como do segundo tipo, um jogo que acontece na tensão das forças que desejam dominar aquilo que pode ser dito numa determinada época.

Empreender uma crítica, entendendo a verdade-acontecimento, constitui-se uma experiência moral, por oferecer a possibilidade de transformação para o indivíduo, desestabilizando as convicções epistemológicas do sujeito pela apresentação de formas outras de se desenvolver o conhecimento ou, dito de outra forma: a crítica deve estar ao lado dos modos de subjetivação característicos do período histórico-cultural em que se vive (BUTLER, 2013).

A importância da Pastoral Cristã no estudo de Foucault se encontra em sua afirmação de que as diversas artes de governar presentes no ocidente, os processos de governamentalidade, constituem-se como desdobramentos das artes de governar características dessa prática.

Como apontado em conversa entre Foucault e Deleuze (1979) e, também, na própria noção de poder, de Foucault (1979), a resistência é inerente à circulação do poder. Em outras palavras, o poder que se exerce para conduzir as condutas dos sujeitos traz em si sua negação, um questionamento a respeito das formas que lhe são impostas, sendo essa resistência apontada por Foucault (1990) como atitude crítica. Acrescenta, ainda, que:

> [...] o foco da crítica é essencialmente o feixe de relações que amarra um ao outro, ou um a dois outros, o poder, a verdade e o sujeito. E se a governamentalização é mesmo esse movimento pelo qual se tratasse na realidade mesma de uma prática social de sujeitar os indivíduos por mecanismos de poder que reclamam de uma verdade [...] a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade [...] a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela indocilidade refletida. A crítica teria por essencial função o desassujeitamento no jogo do que poderia se chamar de política da verdade (FOUCAULT, 1990, p. 5).

A crítica é aquilo que ocorre quando se questionam as maneiras pelas quais se é governado, quando se resiste à imposição que se faz sobre um sujeito pela força da lei ou por uma autoridade constituída, embasada pelo conhecimento que o próprio sujeito possui de seus limites. A formação de uma autonomia do pensamento desse sujeito "[...] tem o papel de definir as condições nos quais o uso da razão é legítimo para determinar o que se pode conhecer, o que é preciso fazer e o que é permitido esperar" (FOUCAULT, 2008d, p. 340).

Percebemos que essa noção de crítica está ligada a uma noção de vida e organização social dinâmica, um movimento perpétuo e sem definição prévia, na qual existem apenas relações que se estabelecem.

A crítica se coloca como uma alternativa, um contraponto do entendimento do Estado como um "[...] sistema estático que se dava, a si próprio, como razão e como racionalidade profunda da história [e] [...] escolhia como instrumentos procedimentos de racionalização da economia e da sociedade" (FOUCAULT, 1990, p. 7).

O saber que normatiza o citado sistema estático é a ciência positivista, que determina que os fenômenos que ocorrem a sua volta só possuem legitimidade na medida em que podem ser especificamente medidos e passíveis

de replicação, estendendo seus domínios para as ciências humanas, que necessitam de medidas para serem legitimadas (FOUCAULT, 1990).

Foucault (1990, p. 12) marca seu ponto contra um transcendental, ou melhor, de uma natureza humana determinada, colocando historicamente a *Aufklärung* em um período sem data, mas que pode ser caracterizada pelos efeitos criados pela "[...] formação do capitalismo, a constituição do mundo burguês, a localização dos sistemas estatais modernos, a fundação da ciência moderna [...]".

O apontamento do filósofo remete justamente à contramão de uma datação, de um marco temporal; ao contrário, o que percebemos com seu método é a constituição de um discurso e técnicas correlatas que caracterizam um modo de estar no mundo e sobre as maneiras pelas quais os arranjos sociais se alteram, constituindo as relações capitalísticas e neoliberais que temos em nosso presente.

Concomitantemente a isso, temos a resistência, a possibilidade de pensar o pensamento, pensar os efeitos dessas técnicas e práticas sobre nós, por meio de uma operação de dessubjetivação da filosofia, colocando-a em um viés histórico de condições de aparição desses discursos e os saberes que os abarcam e o transformam em uma verdade.

Entendo verdade como determinações, que podem ser heterogêneas em origem e que, quando em relação a um saber, definem uma norma moral, externa ao sujeito, um construto que acontece no cruzamento dos eixos do poder e saber.

O saber se refere a "[...] todos os procedimentos e a todos os efeitos de conhecimento que são aceitáveis num momento dado e em um domínio preciso", e o poder "não faz outra coisa senão recobrir toda uma série de mecanismos particulares, definíveis e indefiníveis, que parecem suscetíveis de induzir comportamento ou discursos" (FOUCAULT, 1990, p. 14).

Clarificar os sentidos conferidos a tais palavras advém da necessidade de perceber o movimento que Foucault empreende para sair do circuito em que eram constituídas as análises de sua época, que ficavam girando em torno do mesmo, sempre definindo a sociedade e o homem como representações

ideológicas, que exigiam as descrições completas de um determinado fenômeno.

Historicamente, Foucault (2008d) apresenta a modernidade como um espaço de tempo datado e, aparentemente, superado, destacando que essa não é sua característica mais importante e, sim, o movimento de acompanhar e compreender as maneiras de constituir a *Aufklärung* da modernidade, como a passagem da humanidade para a maioridade, ou seja, mais do que circunscrito a um período histórico, a modernidade seria, então, referida às atitudes dos sujeitos.

Na esteira da palavra movimento, trazemos à interpelação de Foucault a atitude da modernidade, proposta por Baudelaire. Diz ele:

> Ser moderno não é reconhecer e aceitar esse movimento perpétuo; é ao contrário, assumir uma determinada atitude em relação a esse movimento; e essa atitude voluntária, difícil, consiste em recuperar alguma coisa de eterno que não está além do instante presente, nem por trás dele, mas nele. A modernidade se distingue da moda que apenas segue o curso do tempo: é essa atitude que permite apreender o que há de 'heroico' no momento presente. A modernidade não é um fato de sensibilidade frente ao presente fugidio; é uma vontade de 'heroificar' o presente (FOUCAULT, 2008d, p. 342).

Então, seguindo essa lógica, longe de representar um apagamento do passado e do futuro, apenas no presente é possível a tomada de decisões que podem alterar o curso da história do sujeito, mudando relações que podem e devem realizar.

Mais importante do que descrever ou definir o que seriam o poder e o saber, é perceber que são grades de inteligibilidade para analisar o mundo que nos cerca e como as relações estabelecidas entre eles nos constituem, para estabelecermos nossa posição de pensar quais efeitos dessas relações admitimos e quais são deletérias para nós.

Por esse viés, a crítica passa a ser uma ferramenta a partir da qual "[...] a vida não se conforma simplesmente com os preceitos ou normas morais, de sorte a encaixar o seu 'eu' em um molde fixado pelo preceito, feito algo performado numa linha de montagem" (BUTLER, 2013, p. 165), pois, muitas vezes escorregando pelas frestas dessas normas, dando a ver que a norma não é um universal, forma-se ao lado do sujeito que visa moldar.

A partir da noção de modernidade, de Baudelaire, Foucault (2008d, p. 343-344), aponta que o homem da modernidade tem como principal característica a imaginação, uma vez que, percebendo o mundo a sua volta apenas firmemente ligado à sua imaginação, é possível que tal percepção seja atrelada com as formas que o mundo poderia ter, mas não tem. “A modernidade Baudeleriana é um exercício em que a extrema atenção para com o real é confrontada com a prática de uma liberdade que, simultaneamente, respeita esse real e o viola.”

Dessa forma, a “[...] relação será ‘crítica’ na medida em que não se conformará com nenhuma categoria dada.” (BUTLER, 2013, p. 166), sendo a atenção do sujeito consigo mesmo que vai estabelecer os limites daquilo que o sujeito pode saber e conhecer em relação ao momento histórico em que está inserido.

Foucault (1990) aponta que a análise do nexo saber-poder sobre um determinado ponto remete a sua positividade, sua produção de sentido, que geram comportamento e censura, que são determinados arbitrariamente, em um lugar que se constitui não como uma origem inicial, ou um direito original, a aceitabilidade ou não de um determinado princípio, ou uma das possibilidades, que tomamos como naturais ou naturalizadas; em outras palavras, uma dimensão que o filósofo chamará de arqueológica.

A constituição dessas grelhas para entender os efeitos de saber-poder cria um estranhamento entre o pesquisador e o pesquisado, fazendo esmaecer a barreira entre ambos e conduzindo à negação de uma associação causal entre os efeitos que recolhemos, as formas que somos objetivados e as maneiras pelas quais se espera que nos subjetivemos.

> A virtude que Foucault aqui nos apresenta, seja ela qual for, terá que ver com a objeção contra a imposição do poder, contra os seus custos, contra o modo como ele é administrado por aqueles que o administram. [...] é um ato, uma prática de liberdade de que não se deixa reduzir facilmente ao voluntarismo, porquanto a prática posiciona os limites da autoridade absoluta [...] A prática crítica não jorra de uma liberdade inata à alma. Ela, antes, forma-se no embate de uma troca específica entre um conjunto de regras ou preceitos (que já são dados) e uma estilização de atos (que expande e reformula esse conjunto prévio de regras e preceitos). Essa estilização do ‘eu’, em relação às regras, acaba por constituir uma prática (BUTLER, 2013, p. 168).

Temos um processo que busca escapar dos idealismos e entender os fenômenos que ocorrem por meio de sua singularidade, por se desenrolarem por interações que são simultaneamente múltiplas, possuidoras de tempos e espaços próprios e mobilizam fatores heterogêneos, constituindo cada uma delas não como resultado final de um dado processo, mas o efeito das relações estabelecidas no nexo, sua inteligibilidade, delimitando uma dimensão genealógica (FOUCAULT, 1990).

Ao abarcar a multiplicidade das relações, a análise genealógica se encontra em aberto, sendo uma das possibilidades de análise, pela própria lógica interna inerente às relações entre os indivíduos ou grupos, deixando a margem da incerteza do comportamento humano. Para pensar tais relações que se estabelecem, o princípio de fechamento – a relação causa efeito – se coloca como uma impossibilidade, pelo viés genealógico, por se desdobrarem em múltiplas dimensões, tornando o elemento estudado uma passagem ou efeito de uma passagem de interações e regimes de vida, que não comportam origem nem possibilidade de totalização.

Foucault (1990, p. 18) afirma que:

> [...] não se trata de fazer funcionar o poder entendido como dominação, domínio, a título de dado fundamental, de princípio único, de explicação ou de lei incontornável; ao contrário, trata-se de considerar sempre como relação num campo de interações e trata-se de pensar uma relação indissociável com formas de saber, e trata-se de pensar sempre de tal maneira que se o veja associado a um domínio de possibilidade e por consequência de reversibilidade de inversão possível.

Entendemos tal afirmação enquanto capacidade de o sujeito de pensar sobre as condições a que está submetido, as relações circulares de poder e as formas de saber que as legitimam como únicas formas, ou normas, para que os sujeitos construam suas vidas. Foucault nos remete a uma forma outra de pensarmos nossos entornos e as formas pelas quais nos constituímos.

Aufklärung é, por um lado, um questionamento filosófico no qual se pensa, simultaneamente, a relação com o presente, o modo de ser inserido num contexto histórico e a construção de um sujeito. Por outro, não demanda por essa ou aquela doutrina filosófica, mas um comportamento que nos remete

constantemente como críticos permanentes de nossas constituições históricas (FOUCAULT, 2008d).

O que consideramos genial, nas considerações de Foucault acerca do *Aufklärung*, reside na não necessidade de aceitação ou refutação, mas na possibilidade de construir caminhos para sua crítica, escapando, ou escorregando, do esforço empreendido pela dialética, mas imbuídos pelas condições que efetivamente se fazem necessárias para que nos constituamos como seres humanos (FOUCAULT, 2008d).

A crítica, nessa perspectiva, não se dá descolada do real, está intrinsecamente associada às experiências pelas quais os sujeitos, apontada por Silva e Freitas (2015, p. 223), apontam que, em articulação com a área da educação:

> A confluência entre crítica e experimentação tornaria possíveis as ideias de criação e liberdade expressas por Foucault. A liberdade seria a condição mesma para a atitude crítica e a para criação de si. Por isso, as investigações de Foucault conduzem a uma radicalização do exercício dessa *ética-estética*, contribuindo para o desenvolvimento de estudos pedagógicos mais apropriados sobre a pluralidade, a complexidade e a instabilidade dos princípios norteadores do agir humano na atualidade. Uma condição vital para a vida em comum no contexto contemporâneo.

Essa mesma crítica propõe que é necessário se afastar de uma interpretação humanística, pois mesmo se fazendo em transformações sociais, econômicas e políticas, elas não devem remeter em sua elaboração a sujeitos pré-formados, que, por sua vez, remetem a uma idealização de indivíduos, ao invés de colocá-los como sujeitos históricos inseridos em regimes contingentes (FOUCAULT, 2008d).

Segundo Foucault (2008d, p. 348), tal crítica se desenvolve como

> [...] genealógica em sua finalidade e arqueológica em seu método. Arqueológica – e não transcendental – no sentido de que ela não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como acontecimentos históricos. E essa crítica será genealógica no sentido de que ela não deduzirá da forma do que somos o que para nós é impossível fazer ou conhecer; mas ela deduzirá da contingência que nos fez ser o que somos, fazemos ou pensamos.

Uma das premissas básicas desse pensamento é a impossibilidade de aderência a projetos que estabeleçam mudanças em níveis globais e realizados como se fosse possível operar mudanças sociais num estalar de dedos, sendo maior a possibilidade de tais discursos reativarem antigas e perversas práticas sociais (FOUCAULT, 2008d).

Entre as virtudes dessa dimensão metodológica, encontramos a impossibilidade de estabelecer uma linha direta e explicativa entre as racionalizações que afirmam a existência de uma origem das origens, que repousa em algum lugar na história, apontando os limites e as fragilidades entre o nexo conhecimento-poder. Sob a regência desse nexo, acentua-se a determinação de valor arbitrária como um já dado ou um comportamento natural biológico do ser humano, produzindo, efetivamente, uma gradação valorativa (BUTLER, 2013).

A porta aberta pelo filósofo nos dá pistas para entender que os modos pelos quais tentam nos conduzir são **um processo,** no meio de diversos outros, e que é possível pensar outras constituições de nós mesmos e dos nossos entornos.

Para além da concentração do presente e da imaginação e para pensá-lo de outra forma, como possibilidades, faz-se necessário que se estabeleça um sério compromisso consigo mesmo; percebemos que o sujeito da modernidade, como desenhado tanto por Kant quanto por Baudelaire, nas leituras de Foucault (1990, 2008d), não se estabelece como um já dado, mas como um indivíduo em contato com seu presente e consigo mesmo simultaneamente, cujo fulcro dessas relações é a obrigação que ele invente a si mesmo a cada momento.

Para o estabelecimento dessa noção de crítica, faz-se necessário abrir mão das epistemologias que forneçam “[...] um ponto de vista que poderia nos dar acesso ao conhecimento completo e definitivo do que pode constituir nossos limites históricos” (FOUCAULT, 2008d, p. 349).

É importante abrir mão dessas formas de determinar o mundo e a formação do conhecimento, porque não possuímos ideia dos nossos limites, e o conhecimento que temos deles é igualmente contingente, pela sua capacidade de ser reiniciado e reconstruído (FOUCAULT, 2008d).

Essa crítica se constrói na medida em que vislumbramos que as estruturas que se erigem, econômicas, políticas e sociais, estão imbricadas a uma relação direta que se estabelece entre um aumento das capacidades dos indivíduos, os conhecimentos técnicos desenvolvidos e com relação aos demais sujeitos.

Acreditamos que a crítica, nos termos propostos por Foucault, é uma ultrapassagem da relação iniciada na analítica do poder em que o exercício do poder, sobre os corpos dos indivíduos, que os marca pela docilização, os castigos, o sentimento de constante vigilância, adequa-os a uma normalização que possui como principal característica a amplificação das capacidades produtivas do sujeito (FOUCAULT, 2014a).

Ao nos filiarmos a tal tipo de crítica, associamo-nos a alguns princípios que tornam possível proceder “[...] na desordem e na contingência. Esse trabalho tem sua generalidade, sua sistematização, sua homogeneidade e sua aposta” (FOUCAULT, 2008d, p. 349).

A **homogeneidade** seria o que Foucault (2008d) define como estudos das práticas, ou seja, não se trata do que os sujeitos fazem ou dizem por si, mas das condições que os levam a fazer e dizer aquilo que fazem e dizem. Essa homogeneidade é composta por racionalidades que organizam as maneiras de tomar decisões, que Foucault (2008d) nomeia como **tecnologias**, sendo as **estratégias** a liberdade com a qual os indivíduos agem nesses sistemas práticos, reagindo ao que os outros fazem e modificando, até certo ponto, as regras do jogo.

A **sistematização** é “[...] a relação com o domínio sobre as coisas, o das relações de ação, sobre os outros, o das relações consigo mesmo” (FOUCAULT, 2008d, p. 350). Procura responder sobre as maneiras como nos ocupamos das nossas ações e de nós mesmos.

A **generalidade** está associada a uma construção na tentativa de perceber uma época, e não criar uma série de determinações: específica de comportamentos dos sujeitos por meio da história; e de uma explicação metafísica e meta-histórica. O que fazemos de nós mesmos está inscrito na junção do momento histórico em que nos encontramos, nas relações de poder e nas experiências com as quais nos construímos (FOUCAULT, 2008d).

A **aposta** de Foucault (2008d) se refere à capacidade de pensar sobre os feixes de relações que formam as diferentes camadas historicamente construídas dos regimes de verdade de uma época, os processos que determinam as maneiras de objetivar os sujeitos por meio de tecnologias sobre seus corpos e processos de subjetivação, para que partindo de tais construções, fosse possível criar outras formas de imaginar tais relações.

Entendemos a importância dessa discussão como a oportunidade de elaborar uma outra forma para o sujeito pensar e tomar suas atitudes no interior da sociedade, entendendo-se como imerso em uma malha de poder na qual ele recebe e realiza operações pelas quais busca-se que ele se torne sujeito e objeto de técnicas de governo balizadas por discursos científicos.

Butler (2013, p. 170-171) aponta que

> O estilo será crítico na medida em que não for previamente determinado na medida em que incorporará uma contingência ao longo do tempo, que delimitará o alcance da capacidade ordenadora do poder que o rodeia. A estilização dessa 'vontade' produzirá, pois, um sujeito que não é prontamente cognoscível sob o parâmetro de verdade do estabelecido [...].
> O que está em jogo, aqui, é a relação entre os limites da ontologia e da epistemologia, o elo entre os limites do que posso ser e os limites do que ouso saber [...]. A liberdade é algo, pois, que ocorre nos limites do conhecimento e é nesse momento que se dá o desassujeitamento do sujeito dentro de um regime de verdade [...].

O que a autora aponta, enquanto leitora de Foucault, é que a formação do sujeito, pela perspectiva que dividimos com os autores, só pode se dar num "[...] sentido singular de *poiesis*" (BUTLER, 2013, p. 177) por meio da tecitura de um feixe associativo entre as dimensões éticas e políticas.

Mesmo que a expressão "a formação do sujeito" dê a impressão de estarmos nos referindo a algo exclusivamente de fora do sujeito, como uma operação de assujeitamento, ao trazer a noção de crítica que apresentamos, a dimensão externa não é deixada de lado, mas é apenas tomada em relação com as formas pelas quais o sujeito se relaciona consigo e é "[...] tanto criador quanto criatura, e a linha que divide os momentos em que se forma, dos momentos em que é formado é, senão, impossível" (BUTLER, 2013, p. 177).

Contudo, crítica e governamentalidade caminham em paralelo, quando a última se presta a objetivar e calcificar quais são as formas lícitas para que o

sujeito se relacione com o conhecimento e as normas vigentes, enquadrando-o em regimes de vida já dados, assujeitando os indivíduos e terminando por constituir-se como uma metanarrativa, ficcional por definição (BUTLER, 2013).

No interior das relações que visam objetivar os indivíduos, associa-se o sucesso às técnicas da governamentalidade neoliberal (FOUCAULT, 2010a), na qual se vende uma liberdade como o poder de ter acesso a determinados bens de consumo, incluindo a educação, em detrimento de outra parcela da população que é responsabilizada pelo seu próprio fracasso.

Trazemos o conceito de crítica para clarificar nossas proposições quando do uso de tal palavra, bem como estabelecer um perpétuo fustigar da posição de naturalização de práticas discursivas e não discursivas no interior da educação e dos processos de constituição de vida de professores e estudantes.

5 MÉTODO

Caracterizamos nosso estudo como do tipo qualitativo, uma vez que nosso interesse de pesquisa se debruça sobre os entrelaçamentos entre os processos de constituição de si e a prática profissional produzidos pelos docentes do Ifes- *campus* Vitória. Como é nosso interesse investigar os processos de subjetivação vivenciados pelos docentes, acreditamos que a abordagem qualitativa seja a mais indicada uma vez que ela permite um caminho de aproximação com "[...] as dinâmicas internas das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Podemos salientar que tal abordagem de pesquisa "[...] nos mantém próximo do mundo empírico" (GONZAGA, 2006, p. 74), ou seja, das formas como os docentes constituem suas práticas profissionais e como se constituem por meio delas. Cabe ressaltar que sempre nos é uma tarefa complexa estabelecer uma metodologia, dada a dureza que os critérios e categorias metodológicos exigem, sobretudo quando nos deparamos com as pesquisas nos cotidianos das escolas, um desafio que não afeta apenas a nós.

> E aí está nosso maior desafio: qual a legitimidade no uso de estruturas para falar de algo que é efêmero, incontrolável, caótico e imprevisível? Qual o sentido de extrair conceitos, atribuir classificações, estabelecer relações hierárquicas, propor estruturas conceituais ao permanente devir cotidiano? Se conceitos, categorias e estruturas se mostram como elementos operacionais nas pesquisas sobre a vida cotidiana, facilitando nossas análises e evocando um certo ar de academia, pagamos um preço alto por isso à medida que nossas análises ficam confinadas aos limites que essas alternativas metodológicas nos impõem (FERRAÇO, 2016, p. 28).

O desconforto nos atinge ao pensar sobre a produção dos dados, uma vez que emergem das práticas docentes, não em um ambiente qualquer, mas um no qual estamos inseridos profissionalmente, não nos encontramos separados da pesquisa, o que nos coloca em duplo perigo.

Os sujeitos da pesquisa são colegas de trabalho, sendo os laços constituídos com alguns mais estreitos que isso, o que leva a tomar seus

discursos com cuidado redobrado sob pena de serem colocados em situações embaraçosas.

A familiaridade que temos com os sujeitos deve ser colocada em suspensão para a percepção dos sujeitos sobre suas vidas. Dessa forma, é importante pensar não numa metodologia fixa, uma vez que essa calcifica o fluxo do que se passa com os sujeitos. Optaremos por construir ferramentas metodológicas que nos auxiliem a navegar e dar passagem aos fluxos que se formam nas conversas.

> Renunciar à ideia de um método único que nos conduza sempre à verdade, e que garanta, não implica de nenhuma maneira que estamos dispostos a desistir da utilização de instrumentos ou dispositivos, técnicos e procedimentos. Só implica que não anteporemos o método à experiência, que não cremos que haja um só caminho ou um só dispositivo adequado para pensar, explorar, inventar... conhecer. Só renunciamos ao fetiche do método e podemos ainda desdobrar uma infinidade de dispositivos, construir caminhos, trilhas e estradas, ou escolher ir através do campo ou entre o mato, ou preferir o bosque à estrada (NAJMANOVICH, 2003, p. 34-35).

Optamos por conversar com Najmanovich (2003), para ajuntar sua voz à nossa em relação ao nosso lugar enquanto pesquisadores, em que nos sentirmos desconfortáveis com as classificações e categorizações não nos autoriza a qualquer percurso, mas de pensar novos percursos, outros percursos que nos garantam um certo grau de liberdade em nossas análises.

Isso posto, ao pensar sobre como produzir os dados, encaminhamo-nos por um recorte metodológico que se desenha com inspirações nas conversações e nas entrevistas. Percebemos as entrevistas como um recurso a ser utilizado, porque nos aproxima dos sujeitos da pesquisa e nos permite perceber, para além de suas falas, os silenciamentos e as reformulações que se efetuam enquanto se colocam com e nas questões apresentadas. Elas permitem espaços para que, apresentadas previamente as questões, possam pensar sobre e nas suas construções de si.

As conversações constituem as formas pelas quais optamos conduzir a produção dos dados das pesquisas com nossos sujeitos. Conjugadas com a entrevista, o método das conversações consiste numa tentativa de fugir de um mecanismo automático dual de perguntas e respostas, de sujeito e objeto, na

tentativa de maneiras de pesquisar que permitam dar passagem àquilo que se passa entre as partes que compõem a pesquisa. Falar sobre si abre a possibilidade de perceber como o sujeito se relaciona com os atravessamentos que se realizam nos e pelos processos de constituição, bem como sobre as formas como se abrem para a experimentação na construção de seus territórios existenciais.

5.1 A HISTÓRIA DO QUE SERIA O IFES: CONSTRUINDO OS CONTORNOS DA INSTITUIÇÃO NA QUAL NOS INSERIMOS

Buscamos narrar, desde nosso ponto de vista, o percurso formativo da instituição, de sua fundação até os dias de hoje, que é conhecida como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes), com uma maior ênfase no *campus* Vitória, nosso local de trabalho e nosso *lócus* de estudo, embora essas histórias estejam entrelaçadas, uma vez que, na Escola de Aprendizes Artífices de Vitória, fundada pelo decreto 7.566, de 23 de dezembro de 1909, nasceu o embrião que se tornaria essa instituição.

Nessa trajetória, analisamos de maneira condoreira, os movimentos que ocorrem na política e na educação no Brasil, pois estudar a história de uma instituição pública tão longeva nos permite entrever os mais diversos movimentos que ocorreram na educação nacional em pouco mais de um século.

Trazemos esse preâmbulo uma vez que desejamos fugir do discurso de culpabilizar a instituição, tampouco os servidores que construíram essa vida com as suas. Acreditamos que os processos de constituição da escola irão auxiliar a compreender como se constroem as redes de enunciação dos professores com respeito à escola, aspecto que consideramos de suma importância na elaboração de sua subjetividade docente. Mesmo porque, muitos dos professores que hoje atuam no Ifes, são oriundos de seus corredores, como nós, e tal dimensão ex-discente / docente não pode ser deixada de lado.

Interessamo-nos em realizar tais incursões, entendendo que a instituição não se encontra neutra ou fora do discurso, mas em seu interior, pressionada por ele e, em certa medida, é uma replicadora desse discurso, dos modos de produção de vida que prevalecem numa sociedade, sobretudo numa escola

pública e federal. Dessa forma, estabelecer a história da formação da escola, mesmo que de maneira inicial, concorda com o *a priori* histórico proposto por Foucault (2008a).

Ao nos reportarmos à história, estamos buscando entender como a escola se formou e as formas que podem surgir para interpretá-la, uma vez uma das formas de escapar, ou buscar uma culpa, de uma situação que não apetece ao sujeito se dá na retomada de valores passados, mesmo que descolados da possibilidade de responder aos problemas do presente.

Segundo Sueth *et al.* (2009), o bojo do decreto nascia da paulatina mudança do cenário agrícola para um panorama industrial que se dava no Brasil nessa época, "[...] o aumento da população das cidades exige que se facilitem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades" (p. 37). Tal discursividade era fruto da estreita ligação que se fazia à época em que a criminalidade possuía sua origem na ociosidade das classes populares, de maneira que essa educação era usada para tentar combater a violência e o crime. Dessa forma, a instituição nasce no intuito de atender aos desfavorecidos da fortuna.

Em termos de subordinação, na época da presidência de Nilo Peçanha, cujo nome batiza a biblioteca do *campus* Vitória, a escola respondia ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio quando foi inaugurada, no dia 24 de fevereiro de 1910, contando, nesse início, com a escola primária e de desenho e as oficinas de Marcenaria e Carpintaria, Sapataria, Ferraria e Fundição, Alfaiataria e Eletricidade.

Apesar de o decreto tratar sobre a industrialização do país, percebemos que a maioria dos cursos era de cunho artesanal, não industrial, onde se encaixa apenas o de Eletricidade; que dos cursos iniciais, foi o que teve a menor vida, sendo que não há mais registro de ingressantes em sua oficina depois de 1920. Um grifo dos autores é o fato de tal curso só ser oferecido em três escolas: Rio de Janeiro, São Paulo e Espírito Santo.

Uma medida interessante sobre o funcionamento da escola, uma vez que seu público consistia em pessoas das classes mais humildes, que, muitas vezes, precisavam abandonar os estudos para lutar por sua subsistência, era o fato de que, no intuito de evitar a evasão e preparar os alunos para sua prática

laboral, as oficinais eram efetivamente produtivas, faziam reparos e construíam bens, de forma que os lucros obtidos sobre os serviços prestados pela escola eram divididos entre a própria escola, os professores e os alunos, sendo que eram laureados de acordo com sua trajetória acadêmica durante o ano letivo.

Apesar de uma mudança de prédio para um endereço próximo, a primeira grande mudança estrutural na escola se deu quando da ascensão de Getúlio Vargas, depois do golpe de 30 e, no posterior, Estado Novo. A direção da escola foi alterada, uma vez que a direção era indicada pela presidência da República, sem contar o fato de o diretor da escola, na ocasião, Dr. José Francisco Monjardim, ser amigo pessoal do presidente deposto, Washington Luís.

Das mudanças mais significativas, temos: I) a mudança física do prédio da escola: do centro da cidade, no Parque Moscoso, para o bairro Jucutuquara, onde o *campus* se encontra até hoje; II) a escola passou a ser subordinada ao recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, respondia, especificamente, à Inspetoria do Ensino Profissional Técnico; e III) a escola passou a ser chamada Liceu Industrial de Vitória, em 1937, quando da instauração do Estado Novo propriamente dito. Em 1942, seu nome foi alterado novamente para Escola Técnica de Vitória, após as leis orgânicas da reforma Capanema.

Ao se mudar para Jucutuquara, a escola contava com os cursos de Alfaiataria, Artes em Couro, Marcenaria, Serralheria, Mecânica de Máquinas e Tipografia e Encadernação, funcionando nos sistemas de internato, semi-internato e externato.

Vale a pena contextualizar que, durante esse período, o mundo atravessava a Segunda Guerra Mundial, que teve grandes repercussões sobre o estado do Espírito Santo, desde a falta de bens de abastecimento até a forte presença militar, dada a exportação de ferro que ocorria pelo porto de Vitória, o que resultou, em 1942, na criação da Companhia Vale do Rio Doce (CVRD), que se tornaria, com o passar dos anos, uma das maiores empregadoras da mão de obra de estagiários e concludentes da instituição.

Um movimento feito na instituição, segundo os autores é:

> Em 1943, incentivada pela orientação educacional do Estado Novo, foi implementada a Educação Física no currículo da escola. Para apoiar as atividades esportivas dos alunos, pensou-se na formação de um órgão, o Grêmio literoesportivo Rui Barbosa, criado em 19 de julho de 1944 [...] (SUETH *et al.*, 2009, p. 62).

A própria formação da agremiação de estudantes da escola seguia padrões de constituição que legitimavam interesses do poder, da propagação de discursos nos usos do corpo acadêmico (FOUCAULT, 2014a).

Aliadas à criação dessa instituição, havia outras medidas que nos mostram os altos padrões de disciplina impostos. Se, por um lado, as prefeituras das cidades do interior enviavam seus melhores alunos, com festa, para receber educação; por outro, os “alunos problema” da região de Vitória eram enviados para a escola, dada sua rígida disciplina. Para os alunos do interior, o regalo de estudar em tal instituição fazia-os se adaptarem aos ditames normativos da instituição. Já aos da região de Vitória, mesmo que de maneira implícita, a escola era tratada como uma instituição correcional.

Os autores apontam diversos relatos que corroboram tal leitura como: a rigidez de seus inspetores; o regime restrito de vida dos alunos, em que havia, semanalmente, a visita semanal de um barbeiro à escola, uma vez que o corte de cabelo era sistematizado; a parcela da população que frequentava a escola, ainda os mais pobres; as aulas de educação física “pé no chão”.

Aspecto interessante sobre a organização da disciplina da escola é o fato de que, mesmo que o comparecimento não fosse obrigatório, há relatos de alunos serem conduzidos, pelos inspetores, em fila indiana, pela rua, aos domingos, para participarem do culto na paróquia local. A presença da igreja na escola se tornou cada vez mais intensa, até que um padre se tornou professor de lá e recebeu uma sala para que pudesse aconselhar espiritualmente os alunos.

Temos, ainda, as práticas com armas de fogo: alunos de 16 anos, logo abaixo da idade de prestarem serviço militar, aprendiam a montar e desmontar fuzis, fato atribuído a muitos dos inspetores da escola serem oriundos do exército.

Em termos de controle disciplinar, foi criada, em 1945, a Sociedade dos Amigos da Escola Técnica, que tinha como uma das atribuições o controle rígido da disciplina.

Nessa conformação, a escola contava com o Ginásio Industrial, que possuía um primeiro ano básico para que o aluno fizesse rodízio entre as oficinas e percebesse por qual tinha aptidão para que, assim, pudesse optar por um curso. “Somente na década de 60, começou a funcionar o Técnico. Com isso a tendência foi terminar com o Ginásio, o que efetivamente se deu em 1973” (SUETH *et al.*, 2009, p. 67).

Mesmo com o discurso pautado na transformação do Brasil agrário em industrial, presente na lei de criação das Escolas de Aprendizes Artífices, os autores ressaltam que:

> Até por volta dos anos 30, o tipo de ofício ministrado nas Escolas de Aprendizes Artífices dava mais ênfase ao artesanato local que ao emprego industrial [...] Eram poucas as escolas com o curso de Eletricidade. Vitória teve essa especialidade apenas durante curto período [...] O mesmo se pode dizer da Mecânica e Tornearia, ofícios propriamente industriais que não eram enfatizados nessa primeira etapa até 1942. Pode-se até dizer que essa data deu fim ao modelo correcional-assistencialista e início ao chamado modelo taylorista-fordista [...] (SUETH *et al.*, 2009, p. 73).

É salutar apontar que a população escolar era exclusivamente masculina. A primeira tentativa de inserir o público feminino na escola se deu nos anos 40, mas esse foi julgado inapto para o trabalho de oficina, sendo que o público feminino só ter retornou aos quadros de alunos da instituição na década de 70.

Em 1961, a escola passou a ser gerida por um conselho de representantes, de que faziam parte a federação das Indústrias, a Escola de Engenharia, do CREA e a própria escola. Esse conselho era responsável pela gestão administrativa e financeira. Havia, ainda, dentro da escola, o conselho dos professores, responsável pela gestão didático – pedagógica da instituição, que era composto por um professor de cada área e de cada oficina, sendo que os dois conselhos, por muitas vezes, entravam em conflito sobre os rumos que a escola deveria seguir. Aponta-se mesmo uma tensão constante entre esses dois órgãos.

Ainda em 1961, em cumprimento ao decreto 50.492, que criara o Ginásio Industrial, e à Lei 4.024, que regulamentava o novo ensino a ser ministrado nas Escolas Industriais Federais, o ensino foi elevado à categoria de técnico e, no ano seguinte, foi criado o curso técnico em Estradas. Em 1965, a escola passa a se chamar Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES), nome que só seria alterado em 1999.

Os cursos técnicos mais conhecidos pela população capixaba são dessa época: Edificações (1962), Mecânica (1964), Agrimensura, Eletrotécnica e Eletromecânica (1967) e, no final dos anos 70, o curso de Metalurgia. Dos cursos acima, o curso de Agrimensura se transformou, com as mudanças tecnológicas, no curso técnico de Geoprocessamento.

A ETFES nasceu com o intuito de atender ao crescimento industrial brasileiro, dentro de um panorama de crescimento real e carência de mão de obra. O aporte de técnicos para a indústria brasileira nunca havia sido uma verdadeira preocupação até a Segunda Guerra Mundial, pois a mão de obra especializada era importada da Europa, sem um ônus para o governo brasileiro. Com a escassez de tal mão de obra devido ao confronto transoceânico, foi necessário que se investisse nessa formação em solo nacional.

Dentro das políticas colonizatórias, travestidas como ajuda e tratados de cooperação entre nações, desde a década de 40, o Brasil fazia acordo com os EUA. Tais acordos influenciaram, inclusive, a forma como a educação era pensada e realizada. Na esfera industrial, esses pactos culminaram com a instalação da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) e a Fábrica Nacional de Motores.

Na contramão desses movimentos, temos a figura do primeiro diretor da escola, Dr. Mauro Fontoura Borges, catarinense, professor de História e Geografia e bacharel em Direito. Uma figura controversa na história da ETFES, uma vez que sua base de gestão pressupunha uma avaliação mais ampla dos alunos, bem como uma educação pautada em valores mais humanísticos, indo de encontro aos princípios tecnicistas que regiam a educação desde a década de 50. Suas premissas educacionais o colocavam, muitas vezes, em rota de colisão com os professores. Um exemplo disso foi quando da encenação da peça

“Mandrágora”, de Maquiavel, que gerou um profundo mal-estar na instituição dada sua crítica à igreja católica (SUETH *et al.*, 2009).

Esse tipo de tensão criada pelas ideias do diretor num ambiente conservador, bem como o golpe de 64, culminaram em denúncias e investigações que terminaram em afastar o diretor em 1966, quando este, num primeiro momento, saiu em férias, depois se licenciou por “motivos de saúde” enquanto um inquérito sobre sua administração corria. Quando do afastamento, houve um diretor interino e um diretor interventor que eram publicamente contra o diretor investigado. Ao final de todas as investigações, quando nada foi apurado contra ele, o professor Zenaldo Rosa da Silva, que já havia substituído o professor Mauro como diretor, foi escolhido pelo conselho de representantes para ser diretor da escola definitivamente, em 1970, cargo que ocupou até 1994 (SUETH *et al.*, 2009).

Um dos primeiros impactos que se pôde perceber na escola, em relação ao golpe militar, foi o curso de didática, ministrado na escola, em 1968, supervisionado por um oficial da Marinha brasileira, em que este oficial indicou os professores responsáveis por ministrar a aula inaugural da instituição, baseado no desempenho obtido no curso. Em relação à grade curricular, podemos observar uma remodelação na grade da disciplina Moral e Cívica, de maneira a legitimar os discursos do novo regime.

Nessa esteira, podemos imaginar que os anos 70 foram de extrema pressão para a instituição. Por exemplo: para a admissão de um funcionário, era necessário consultar os órgãos de informação do governo em Brasília, sendo que as respostas que versavam sobre a recomendação eram obtusas, sem quaisquer explicações, e, caso se insistisse na contratação, a escola, na pessoa do diretor, deveria assinar um termo de compromisso se responsabilizando pela contratação (SUETH *et al.*, 2009).

As dificuldades encontradas pela escola não se concentraram apenas no âmbito da relação com a ditadura, mas no projeto de poder que se apresentava, que operou diversas mudanças na legislação educacional e, na época da redemocratização, durante os 33 anos, conhecida como ETFES, a escola recebeu vários impactos das mudanças na legislação educacional; muitas

vezes, forçando a instituição a se reinventar de um período letivo para o outro, adaptando-se, rapidamente, devido às mudanças de projeto de poder.

Em 1970, com a Lei n° 66.296, a estrutura do Ministério da Educação e Cultura foi alterada: criou-se o departamento de Ensino Médio e se unificou o ensino industrial, agrícola e comercial.

Em 1971, a Lei n° 6.692 determinou novas atribuições ao ensino de 2.º Grau e reformulou a estrutura escolar, extinguindo o Ginásio Industrial, fazendo com que, depois da formação da última turma do Ginásio Industrial, em 1973, o ensino técnico se tornasse hegemônico na escola.

Com a nova regulamentação do ensino técnico, o milagre econômico e o crescimento industrial do país, sob a égide dos generais-presidentes, houve um influxo de verbas na instituição que ocasionou a transformação de uma escola de porte médio em um complexo de salas de aula e laboratórios, contando, ainda, com um campo de futebol, quadras poliesportivas e uma piscina semiolímpica.

Associada ao crescimento da escola, a boa colocação de seus egressos no mercado de trabalho, em diversas empresas públicas, mais especificamente em grandes indústrias estatais, tais como a Companhia Vale do Rio Doce (CVRD) e a Companhia Siderúrgica Tubarão (CST), a classe média começou a voltar seus olhos para a ETFES, de maneira que, em 1988, 48,71% dos alunos ingressantes eram oriundos da rede particular, sendo que as famílias de 82 % dos alunos possuíam rendimentos entre 2 e 20 salários mínimos (IFES, apud SUETH *et al.*, 2009), o que nos mostra que a classe média, apoiada pelo processo seletivo de admissão, ocupava o nicho que, a princípio, era destinado aos desfavorecidos da sorte. Os autores apontam, ainda, que a situação socioeconômica dos alunos, na década posterior, não se alterou.

Parte da, hoje, rede IFES, como a conhecemos, se iniciou na década de 90, com a inauguração da Unidades de Ensino Descentralizada (UNED) de Colatina, em março de 1993.

Os anos 90 foram impactantes para a instituição, uma vez que o projeto de poder neoliberal que regia o país regulava uma reestruturação produtiva, que decorreu em privatizações, entre as quais, as das principais empresas do estado

e maiores empregadoras de egressos da Escola Técnica, fazendo com que houvesse uma queda no número de alunos matriculados na instituição.

Outro movimento, realizado pelo Governo Federal à época, foi a promulgação da Lei n° 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que aumentou a separação entre o ensino médio e o técnico, o que fez com que a instituição, temendo por sua existência, seguisse na direção de se tornar o Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo (CEFETES), que oferecia cursos em nível de ensino médio, pós-médio e graduação. Tal mudança foi debatida e amplamente apoiada pela comunidade acadêmica, que, num primeiro momento, flertava com a transformação da escola numa Universidade Tecnológica (UT), nos moldes que possui Curitiba. A mudança para CEFETES se concretizou em 1999, marcando um grande crescimento da instituição.

Nos anos 2000, lutando na contramão da diminuição do Estado, a UNED Serra foi inaugurada em 2001, vários anos depois de ter sua abertura autorizada, embora sem recursos para tal, já sob uma nova rota no país. Em 2008, a UNED Cachoeiro de Itapemirim foi inaugurada, mesmo sem prédio próprio desde 2005. Em 2006, foram, ainda, inauguradas as UNED's de São Mateus e Cariacica.

Essa década ainda foi marcada pelo início da oferta dos cursos de graduação de forma mais intensiva pela instituição, marcados pelos decretos n° 5.224 e n° 5.225, de 2004, que, depois, foram substituídos pelo decreto n° 5.773.

A próxima mudança na estrutura da instituição aconteceria em 2008, com a promulgação da Lei n° 11. 892 (BRASIL, 2008a), que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

> Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional, científica e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.
> No Espírito Santo, o Cefetes e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Colatina e Santa Teresa se integraram em uma estrutura única: o Instituto Federal do Espírito Santo. Dessa forma, as unidades de ensino do Cefetes (Vitória, Colatina, Serra, Cachoeiro de Itapemirim, SãoMateus, Cariacica, Aracruz, Linhares e Nova Venécia) e as Escolas Agrotécnicas de Alegre, Santa Teresa e Colatina tornaram-se campi do Instituto (Ifes, 2009, p. 12).

O Instituto, depois de constituído, ainda continuou seu crescimento: em 2010, foram inaugurados os *campi* de Vila Velha, Guarapari, Ibatiba e Venda Nova do Imigrante; em 2011, o *campus* de Piúma; em 2014, os *campi* de Montanha e Barra de São Francisco, o *campus* avançado de Viana (que responde ao *campus* de Cariacica) e o Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (Cefor), e, em 2015, o *campus* Centro-Serrano (IFES, 2014).

Atualmente, o Ifes possui cerca de 22 mil alunos, distribuídos em 22 *campi*. Compõem-nos 90 cursos técnicos, mais de 50 cursos de graduação, mais de 20 especializações e 10 mestrados, abrigam, ainda, 35 polos de educação a distância no Estado (IFES, 2018).

Voltando nossas atenções para o *campus* Vitória, atualmente são ofertados os seguintes cursos:

Quadro III: Cursos Ofertados pelo *Campus* Vitória (IFES, 2018)

Titulação	Modalidade	Curso
Qualificação Profissional	PROEJA	Cadista para a Construção Civil
Técnico	Integrados ao Ensino Médio	Edificações, Eletrotécnica, Estradas, Mecânica, Meio Ambiente.
Técnico	Subsequente	Edificações, Geoprocessamento, Segurança do Trabalho
Técnico	Integrado EJA	Guia de Turismo, Segurança do Trabalho, Metalurgia, Edificações, Estradas
Técnico	Concomitante	Eletrotécnica, Estradas, Mecânica, Metalurgia
Graduação		Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Metalúrgica, Engenharia Sanitária ambiental, Licenciatura em Letras/Português, Licenciatura em Matemática
Pós – Graduação	*Lato sensu*	Especialização em Engenharia Elétrica
Pós - Graduação	*Strictu sensu*	Mestrado profissional em Letras, Mestrado profissional em ensino de Humanidades, Mestrado em Engenharia Metalúrgica e Materiais, Mestrado Profissional em Tecnologias Sustentáveis

O *campus* conta, ainda, com um Núcleo Incubador de Empreendimentos de Base Tecnológica e de Base Social desde 2016 e possui um polo credenciado à Empresa Brasileira de Inovação Industrial (Embrapii), ligado ao curso de Metalurgia e Materiais.

Em termos de grupos de pesquisa, o *campus* apresenta 44 grupos cadastrados, sendo 19, nas diversas engenharias; 15 na área de Educação; 2, nas áreas de Educação Física, Geociências e Turismo e 1, nas áreas de Matemática, Microbiologia, Física e História.

Ressaltamos que, pelo nosso entendimento, a educação possui um importante caráter formativo, instrucional e social para o ser humano. Tal característica não se inicia ou se encerra no “chão da sala de aula”. Essa instância é atravessada por fatores anteriores e posteriores a um *locus* específico, o que, ao nosso ver, desfaz a questão ensino-aprendizagem de um simples binômio, em que as partes remetem diretamente uma a outra. Encaramos, aqui, o conjunto de relações heterogêneas que se estabelecem sobre/com/na escola e a sala de aula.

Partindo da premissa, brevemente levantada acima, ao caracterizar nosso objeto de pesquisa, não só pretendemos fazer um levantamento histórico sobre a instituição, mas também nos cercar de ferramentas à procura de pistas sobre como entender, historicamente, o surgimento de discursos acerca da escola, bem como as possibilidades do que pode ou não ser dito, inseridos numa perspectiva de contingência histórica.

A heterogeneidade à qual nos referimos especificamente surge da escola como uma arena de conflitos, sobretudo no que tange à educação profissional pública, uma vez que muito se fala sobre sua atuação e seus procedimentos e da identidade de seus docentes, mas as discursividades oficiais sobre sua implementação e execução são historicamente díspares, o que se pode observar nas alterações efetuadas na própria escola, pela legislação concernente à educação.

As escolas de Aprendizes e Artífices tinham como principal alvo os “desvalidos da sorte”, uma parcela da população de classes populares mais baixas. Sua principal área de atuação, até os anos 50, baseava-se em uma estrutura correcional, pautada na disciplina extrema e na profissionalização de

seus estudantes, moldando cidadãos que seriam úteis para a nação. Romanelli (2003) aponta que a classe média, nascente desde a virada do século, não se reconhecia nas classes mais baixas, emulando os comportamentos das classes mais altas e rejeitando o ensino profissionalizante, pois associava a educação para o trabalho à escravidão, dessa forma indigna de ser pleiteada.

Segundo a autora, a situação começou a se alterar quando a economia e o crescimento do capitalismo passaram a pressionar as estruturas governamentais, uma vez que a expansão da indústria não poderia ser efetivada, pela falta de mão de obra fornecida pelo sistema educacional, colocando em xeque toda a cultura que a classe dominante importava da estratificação social europeia, que se refletia num modelo educacional em que o ensino secundário tinha como principais sujeitos aqueles que iriam galgar o ensino superior.

A expansão do sistema industrial no Brasil potencializou a crise da educação básica no país, que se consubstanciou na lei de diretrizes e bases 5692/71 (BRASIL, 1971) e no acordo MEC USAID, movimentos que buscavam não só estabelecer uma mão de obra que aproximaria o projeto político com o projeto econômico, mas operar sobre os discursos que legitimariam o governo militar.

Destacamos tais movimentos, uma vez que as tensões que emergem no interior das escolas, ao nosso ver, ainda ecoam dessas formações nos dias de hoje, devido às inserções educacionais internacionais, dos países do norte nos ditos países do terceiro mundo, que:

> Partem de uma concepção de subdesenvolvimento, na realidade procura explicar o global pelo particular, ela tem também por estratégia a compartimentalização da realidade [...] não só se comporta acriticamente como ajuda [...] o desencadeamento da organização de sistemas educacionais ou reformas de ensino que atribuem acentuado valor ao estudo do processo educacional em nível microssocial [...] do que os aspectos macrossociais (ROMANELLI, 2003, p. 203).

Como características desses programas, a autora aponta, ainda. “uma supervalorização das áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e a gradativa perda de *status* das humanidades de ciências sociais” (*Idem*). Embora a lei datasse de 1971, há cerca de dez anos os esforços educacionais oficiais já remetiam a esse caminho.

O Ensino Médio, segundo a Lei n° 5.692/71, teria formação profissionalizante, sendo que a articulação entre os níveis de ensino, para além de uma preparação imediata, possuíam como elo algo que era denominado no artigo 5º, parágrafo 2º, de “[...] parte de formação especial do currículo” que era tinha como objetivo a “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (BRASIL, 1971).

No desenrolar da lei, podemos observar que, apesar do discurso de “[...] proporcionar a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1971), a lei foca, de maneira mais incisiva, na última parte, parecendo estabelecer uma relação direta entre a realização do sujeito e sua inserção no mercado de trabalho.

Escapa ao escopo desta parte do trabalho, fazer uma análise mais detalhada de leis, mesmo que, apenas para critério de comentário; gostaríamos de deixar registrado os ecos do “20 anos em dois”, que notamos ao nos debruçarmos sobre as leis n ° 5.692/71 e a lei n° 13.415/2017, como observam Ponciano e seus colaboradores (2019).

Embora a lei colocasse o Ensino Médio como obrigatoriamente profissionalizante, houve uma reação das classes dominantes, que encontrou ressonância na classe média, que não almejavam o ensino técnico, mas, sim, continuavam a ver o Ensino Médio como uma preparação para aqueles que queriam alcançar a universidade, que se encontrava amparada pela Lei n° 5.692/71, que caracterizava os diversos tipos de escola que poderiam ser constituídas, apartando o ensino público e o privado, sendo que o primeiro tinha como principal prerrogativa formar seu estudante diretamente para o mercado de trabalho, levando ao entendimento que esta etapa consistiria na finalização de seus estudos.

O interesse das classes mais abastadas pelas instituições de ensino médio profissionalizante, nesse caso específico, as do tipo federal, aumentou, ao começar a serem divulgados os resultados que os estudantes dessas instituições alcançavam, em processos seletivos, para ingresso em universidades, o que começou com a gradual mudança do perfil do estudante na instituição, com uma progressiva preponderância de alunos oriundos de escolas

particulares, que, de forma geral, possuem maior acesso ao tipo de capital cultural apreciado pela academia.

Cabe ressaltar que essa legislação vigorou enquanto fundamento do Ensino Médio profissionalizante dos anos 1960, constituindo-se seu marco regulatório até a promulgação da Lei n° 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que, mesmo dentro de todas as controvérsias geradas em sua elaboração e implementação, configurou um ponto de mudança na educação de Ensino Médio profissionalizante, uma vez que, em seu artigo 35 inciso I, deixa clara a "[...] possibilidade de prosseguimento dos estudos" (BRASIL, 1996), e ressalta, em seu inciso III, a "formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico" (idem), bem como a Lei n° 11.684/2008 (BRASIL, 2008), que institui o ensino de filosofia e sociologia como obrigatórios nessa etapa de ensino.

5.2 O PESQUISADOR E A REDE DE CONVIVÊNCIA ENTRE DOCENTES

Temos claro que acompanhar o processo de lembrança e o relato dos sujeitos é um assunto delicado, que, muitas vezes, se mistura a lembranças que podem ser complexas de se relacionar para o pesquisado. Optamos por convidar para as entrevistas sujeitos com os quais já tínhamos algum vínculo, o que facilitou a apresentação da proposta da pesquisa e o consequente interesse dos consultados em participar do estudo.

Dessa forma, seja pelo compartilhamento de turmas, por demandas administrativas, por estarmos lotados no mesmo setor, seja por um café ligado a uma conversa em um intervalo de aula, existia algum conhecimento prévio em intensidades diferentes entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

Há também o fato de que, com exceção dos professores da área técnica e da educação física, os professores que atuam com o Ensino Médio possuem suas salas de aula num mesmo pavilhão, o Pavilhão Professor Rogério Zane, conhecido mais informalmente como "o pavilhão pedagógico", ou simplesmente "o pedagógico", denominação histórica, uma vez que vem da época em que as salas das coordenadoras pedagógicas se localizavam nesse ambiente. Essa localização em comum faz com que o contato seja quase diário e, inseridas

nessa teia cotidiana, as relações de conversa, cumplicidade, até mesmo amizade entre os docentes se formam.

Outra relação que é muito comum entre os corredores da escola é o fato de que muitos docentes são ex-alunos da instituição, o que gera não só o clima de camaradagem e identificação entre aqueles que foram alunos, como a relação de coleguismo entre os antigos professores e seus colegas de trabalho que estiveram nos bancos da instituição. Há, também, a relação que se estabelece quando um filho ou neto de um docente vem a ser aluno de outro colega, o que aumenta o contato entre os docentes de forma a fortalecer a amizade, na maioria dos casos.

Para aqueles cujo contato é menor, temos as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe, em que há sempre uma troca de informações e as redes se ampliam, ou perfazem novos nós, ao discutir as situações dos estudantes. Mesmo que muitas vezes aconteçam de forma rápida e pontual, acabamos por constituir determinadas alianças pelas formas de envolvimento com a docência.

As alianças e amizades que se formam não ocorrem de forma homogênea, nem pelos mesmos motivos, mas pelo compartilhamento de episódios da vida nos fortuitos encontros do cotidiano, o que acaba por favorecer a tessitura de uma rede de cumplicidade e amizade entre os docentes.

Há, ainda, um nó que é muitas vezes invisibilizado pelas relações de poder que se estabelecem no cotidiano: o modo como os estudantes se colocam a respeito dos docentes acaba por criar conceitos prévios em relação a determinados professores, o que pode nos aproximar ou afastar deles.

5.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

5.3.1 Perfil dos participantes

Para constituir o corpo sujeitos participantes dessa pesquisa, convidamos dez professores (N = 10) do IFES – *Campus* Vitória que atuam, ou atuaram, no Ensino Médio integrado ao Técnico, pela própria vocação histórica da instituição e pela força que tal modalidade de ensino possui na sociedade

capixaba, constituindo ainda um dos principais atrativos para a busca da comunidade pela instituição.

Mesmo que nosso foco inicial seja o Ensino Médio profissionalizante, pela própria dinâmica da instituição, alguns docentes possuem experiências em outros níveis ou modalidades de ensino, como Ensino Técnico subsequente, Ensino Superior e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Participam da pesquisa professores das diversas áreas de ensino da instituição, a saber: Física, Matemática, Educação Física, Língua Portuguesa, História, dois de Biologia, Química e dois da área técnica do curso de Eletrotécnica.

Dentre os participantes da pesquisa, quatro são professores aposentados, sendo que uma delas se encontra ainda atuando como professora voluntária, e outro que se aposentou durante o processo da pesquisa. Todos com menos de 5 anos de afastamento da instituição. Acreditamos que a inclusão dos professores aposentados e de suas experiências de constituição sejam importantes para a pesquisa, tanto por suas vivências como pelas relações estabelecidas em virtude dos processos de tomada de decisão referidos à aposentadoria.

Dos entrevistados, temos ainda dois deles que, além de atuarem como professores, possuem experiência em cargos administrativos na instituição, o que pode, ao nosso ver, ampliar as possibilidades, perceber as relações de formação dos docentes dentro da instituição em diferentes setores de atuação.

Quanto ao recorte de gênero, temos metade dos participantes de cada, inclusive nos professores da área técnica, o que consideramos interessante ressaltar uma vez que os dois docentes atuam na área industrial, que é predominantemente masculina.

Em relação ao tempo de atuação na instituição, possuímos desde professores aposentados, como já dito, até professores com menos de dez anos de atuação no IFES.

5.4 ESTRATÉGIAS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

5.4.1 Elaboração do roteiro de entrevista

A elaboração de um roteiro visa a contemplar diversas dimensões envolvidas no ato de entrevistar. Primeiro, a divulgação prévia do roteiro da entrevista para os entrevistados dá acesso a tópicos de nossos interesses de pesquisa e, simultaneamente, possibilita a criação de itinerários de pensamento, a partir da percepção de como os temas abordados os tocam e se relacionam com eles. O roteiro para a entrevista também funciona como um guia, um fio condutor, que auxilia na manutenção do foco e na retomada da conversa com o entrevistado, evitando que nos percamos na linha de raciocínio do relato deste.

Mesmo que as conversas nos levem por dimensões e relações não imaginadas, desenharemos abaixo nossa ideia de aproximação entre nosso objeto de pesquisa e sujeitos, numa tentativa de traçar os contornos do mapa que nos interessava percorrer.

O primeiro bloco de questões foi pensado para abordar as primeiras relações que os sujeitos estabeleceram com a educação, buscando entrelaçar valores que recebiam de suas famílias e a visão de mundo que eles mesmos construíam, e ainda os movimentos feitos pelos sujeitos em suas ligações com a educação em seu amadurecimento. Tópicos abordados: a) Origem sociocultural, acesso à educação e cultura, principais sonhos e desejos relacionados à sua formação humana; b) Quais as visões de mundo predominantes em sua família sobre a educação ?; c) Qual era a sua visão pessoal sobre a educação/formação antes da faculdade?; d) Conte algumas vivências pessoais na educação básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) que você considere relevantes para seu processo de formação.

No segundo bloco, apoiamo-nos na(s) formação(ões) acadêmica(s) de nível superior de nossos sujeitos, buscando traçar como eles percebem sua formação acadêmica e suas experiências com o trabalho e com a docência. Interessa-nos compreender como os sujeitos se percebem como professores. Tópicos abordados: a) Como foi o processo de escolha de sua faculdade/universidade e do seu curso de graduação ?; b) Quais os aspectos que você considera mais relevantes sobre o seu curso de graduação e sobre a Instituição de Ensino na qual você se formou?; c) Você já desejava trabalhar

como professor durante a graduação? Por quê?; d) Se você teve experiências práticas com a docência durante sua formação superior, conte pra gente um pouco sobre elas. e) Como você caracterizaria os professores com os quais você se identificou positivamente e, também, negativamente?; f) Quais as vivências ao longo de sua graduação que você considera mais importantes para sua formação como docente?

No terceiro bloco, concentramos atenção sobre o trabalho docente dos sujeitos, inseridos como professores do Ifes: quais os caminhos percorridos em sua trajetória docente, como se estabelecem suas relações com a comunidade acadêmica e com as normas educacionais, principalmente no tocante às reformas da lei, e, por fim, a busca de pistas do que o sujeito entende como constituição de sua própria subjetividade. Tópicos abordados: a) Como foram as suas experiências profissionais antes de ingressar no IFES?; b) Como foi a sua chegada no IFES? Que aspectos da escola chamaram mais a sua atenção?; c) Quais as principais diferenças entre seu trabalho fora e dentro do IFES?; d) Como é sua relação com os demais professores e funcionários do IFES?; e) Como é sua relação com os estudantes do IFES?; f) Como é sua relação com os responsáveis pelos alunos, suas famílias e a comunidade escolar como um todo?;g) Se você já realizou alguma formação (pedagógica/didática/metodológica) específica para o trabalho como docente, quais suas impressões sobre elas?; h) Qual sua percepção entre a relação das políticas públicas de educação com o seu trabalho como docente?; i) Como você relaciona as mudanças contemporâneas no mundo do trabalho, as transformações socioculturais globais e a sua atuação como professor?; j) Como você percebe as relações entre sua história de vida e sua formação acadêmica com o seu trabalho como docente?; h) Quais as relações mais importantes que você estabelece entre sua subjetividade e seus processos pessoais de subjetivação com sua história de vida, sua formação e seu trabalho como professor?

5.4.2 Contato inicial com os participantes

O contato com os participantes se deu em dois momentos distintos. No primeiro momento, os participantes foram sondados numa conversa inicial sobre

seu interesse em participar da pesquisa e sobre os motivos que nos fizeram pensar em incluí-los em nossa rede de entrevistas. Depois, dada a suspensão das atividades presenciais e o isolamento social preconizados pela pandemia do coronavírus, entramos em contato com esses participantes por meios eletrônicos, como e-mail e redes sociais (sobretudo Whatsapp) para reiterar nosso interesse em tê-los em nossa pesquisa, bem como saber se ainda havia disponibilidade e interesse em compor nosso campo de produção dos dados.

Quando estes sinalizaram positivamente, enviamos por e-mail todo o material produzido até então, a saber: uma cópia do projeto de pesquisa, uma cópia do TCLE, uma cópia da autorização do Ifes para a realização da pesquisa e o roteiro com as questões norteadoras da entrevista. Explicitamos no e-mail que era interessante que eles lessem as questões da entrevista, com antecedência, como forma de pensar sobre os temas abordados por elas, bem como nosso desejo de não colocar os entrevistados em situações desagradáveis com determinadas questões.

5.4.3 Realização das entrevistas

As entrevistas foram realizadas por meio digital, mais precisamente usando o programa Skype®, da empresa Microsoft, no modo de chamada de vídeo, visando a favorecer o contato e um maior vínculo entre o entrevistador e os entrevistados. Todos os entrevistados autorizaram a gravação da chamada de vídeo. O agendamento das entrevistas foi realizado com, pelo menos, quatro dias de antecedência, para que os entrevistados tivessem tempo para ler e pensar nos temas que seriam explorados na conversa.

Uma preocupação, ou precaução, que passou por nós foi de deixar bem claro para os entrevistados que: (i) não há respostas certas ou erradas, o que alguns apresentaram em suas falas iniciais; (ii) o roteiro apresentado para sua análise era um guia, um fio condutor, mas que uma entrevista sobre história de vida pode não se desenvolver de uma forma linear, assim como são os movimentos que se configuram em uma vida e (iii) os assuntos não precisariam ficar contidos nos tópicos das questões apresentadas; eles poderiam perfeitamente se dirigir para outras relações que os entrevistados percebessem como importantes para abordar algum assunto específico.

As entrevistas foram iniciadas com uma rodada de acolhimento, que não foi registrada para que os entrevistados ficassem mais à vontade, quando foram abordados aspectos do cotidiano, principalmente no contexto da pandemia e de todas as modificações que ocorreram em suas vidas. Feita essa conversa inicial, esse reencontro, os entrevistados foram notificados pelo entrevistador que se iniciaria a gravação, bem como foram alertados pelo próprio aplicativo.

5.4.4 Registro dos dados

Os áudios das entrevistas foram gravados e, posteriormente, transcritos. A íntegra das entrevistas não foi anexado ao trabalho devido ao compromisso assumido com o Comitê de Ética de preservar o anonimato dos participantes.

5.5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

5.5.1 Conversações e cotidianos

Ao apontar o método da conversação, aproximamo-nos das pesquisas com os cotidianos dos professores, das práticas que os perpassam não como momentos estanques, mas sob as formas que se dão como um investimento de si em sua constituição como docentes. Dessa forma, não vemos como possível afastar nossa pesquisa dos cotidianos uma vez que é dele que emergem as questões, aquelas pelas quais os sujeitos são afetados, as tessituras pelas quais os docentes costuram suas maneiras de construir suas formas de existência, tomando como base as experiências sociais que os constituem.

Entendemos, assim, o método das conversações como uma forma de colocar as práticas constituídas pelos sujeitos não sob a forma de uma representação, mas sim sob a forma de tomar as práticas dos docentes como legítimas, que escapam de formas de valoração. Sobretudo o método das conversações, ao nos aproximar daquilo que acontece nos cotidianos dos professores “[...] nega a coisificação que transforma os sujeitos – sejam alunos, professoras, mães – em objetos e nega a arrogância que transforma o(a) pesquisador(a) em soberano(a) defensor (a) do estatuto da verdade” (SERPA, 2013, p. 125).

Ao nos colocarmos abertos a conversar com nossos sujeitos, na falta de uma terminologia melhor, adotamos as práticas docentes como formas de experimentação com e sobre o mundo, entendendo que toda ação sobre mundo é, da mesma forma, uma ação sobre si (ARAÚJO, 2002).

Acreditamos que as conversações nos possibilitem uma maior capacidade de nos transitarmos por entre os discursos e silêncios que venham a surgir sem nos fixar numa resposta esperada, correta para a pergunta, estabelecendo uma fuga dos dualismos de certo e errado, bonito e feio, homem e mulher, uma vez que: “[...] não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar” (DELEUZE; PARNET; 1998, p. 10).

Ao nos valermos das conversações aliadas aos percursos de vida dos nossos sujeitos, caminhamos numa direção a escapar de um entendimento ou explicação psicanalítica sobre os docentes. Encaminhamo-nos não em buscar o que há no interior dos professores, mas, sim, em seu exterior, nas relações que eles estabeleceram e continuam estabelecendo com as forças que os cercam, formando um curioso quebra-cabeças de peças heterogêneas, que, mesmo que não se encaixem perfeitamente, formam uma figura de fundo que desenha as linhas dos lugares cambiantes ocupados pelos professores.

Ao nos debruçarmos sobre essa temática, preocupamo-nos em estudar as narrativas dos docentes não como fidedignidade à história cronológica, mas como as práticas, discursivas e não dicursivas, às quais foram submetidos, e as formas pelas quais tais sujeitos perfazem as relações de obediência e ou resistência a elas e, dessa forma, constituem suas subjetividades, quais suas inquietações, seus silenciamentos perante as formas como a circulação do poder produz efeitos em suas *teoriaspráticas* docentes.

Ao juntar essas palavras, não nos aproximamos de criar um neologismo da moda ou estilo, outrossim ligamo-nos à conversa de Foucault e Deleuze (FOUCAULT, 1979) ao levantarem não haver teoria sem prática, ou melhor, toda a prática é inscrita numa teoria, num modo de construir sua realidade, logo, de se estabelecer contato com o mundo e, para além disso, tal vertente filosófica se aparta da dualidade mente/corpo, bem como rejeita quaisquer tipos de dualismos uma vez que as operações dos sujeitos se dão no âmbito da relação, da aplicação e recepção de forças.

As conversações e os percursos realizados pelos docentes são caras para nosso trabalho, uma vez que:

> A narrativa (auto)biográfica – ou, mais especificamente, o relato de formação – oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação. Entender as afinidades entre narrativas (autobiográficas no processo de formação e autoformação) é fundamental para relacioná-las com os processos constituintes da aprendizagem docente. Desta forma, as implicações pessoais e as marcas construídas na trajetória individual/coletiva, expressas nos relatos escritos, revelam aprendizagens da formação e sobre a profissão. (SOUZA, 2007, p. 4).

Ao analisar o discurso sobre as trajetórias de vida dos docentes, debruçamo-nos em como suas experiências se deram durante sua formação. Não é nossa pretensão estabelecer uma noção precisa de história ou de veracidade, e, sim, vislumbrar como eles percebem sua constituição no interior dessas experiências, ao buscarmos as formas pelas quais os docentes percebem esses processos, tentamos traçar, de uma maneira parcial, as maneiras que eles estabelecem um território para suas práticas.

> O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas. Daí a emergência e a utilização, cada vez mais expressivas, das autobiografias e das biografias educativas em contextos de pesquisas na área educacional. A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos (SOUZA, 2007, p. 20).

O entrelaçamento que ocorre nos cotidianos faz emergir, e a malha da rede, que por esses entrelaçamentos, nos permite buscar meios de pensar uma fuga a respeito de uma representação homogênea sobre a constituição do professor que se encontra sob as formas de uma determinação específica sobre o que constitui a figura do bom professor, as práticas que se configuram como lícitas ou não em sua atuação profissional.

Ao nos enredarmos na trajetória de vida, tomamos como base as noções de Foucault (2003), em que o sujeito não forma o discurso, mas, sim, é formado em seu interior. Assim, entendemos discurso não somente como aquilo que é

dito ou escrito, as práticas discursivas, mas também como as práticas não-discursivas, como gestos, posturas, os símbolos e sinais que atravessam a atuação dos sujeitos. O lugar fixo ao qual nos referimos surge desse discurso, o do “sujeito fundante” que está “[...] encarregado de animar diretamente, com suas intenções [...] é ele que, atravessando a espessura ou a inércia das coisas vazias, reaprende, na instituição, o sentido que se encontra depositado [...]” (FOUCAULT, 2003, p. 47).

Adotando as precauções e inspirações metodológicas que discutimos, ou conversamos, gostaríamos de frisar que nosso desejo de desenvolver a pesquisa não busca estabelecer uma forma dicotômica baseada em certo ou errado, bem ou mal por meio de nossas análises, mas, sim, experienciar e experimentar como as realidades dos docentes são construídas nas relações com o que os cerca.

Buscamos formas como os sujeitos estabelecem seus processos de constituição ao se perceberem como professores, suas formas de existir que passam continuamente por representações que tendem a encarcerar suas posturas e definirem suas formas de atuação profissionais. Interessam-nos os movimentos realizados por esses professores nos interstícios dessas forças, quais as sendas trilhadas no caminhar por esse processo de criação de si, nos quais se assentam, inclusive, modos de criticar as relações que eles estabelecem com o conhecimento e seu principal preposto, a academia.

5.5.2 Entrevista

Utilizaremos a entrevista como ferramenta para nosso trabalho, mais especificamente a entrevista semidiretiva, como ponto de partida para nossas conversações. Ao propormos essa abordagem de interação, acreditamos que:

> A entrevista semidiretiva tem o objetivo de contornar certos cerceamentos das entrevistas por questionário ou perguntas fechadas [...]. numa entrevista por questionário, existe estruturação completa do campo proposto ao entrevistado, este só pode responder as perguntas que lhe são propostas nos termos formulados pelo pesquisador e enunciados pelo entrevistador que detém o monopólio da exploração quando não da inquisição (MICHELAT, 1987, p. 192).

O autor não desmerece as entrevistas por questionários, mas se pauta que tal método, em comparação ao das entrevistas não-diretivas, abarcam, sobretudo, que a "[...] informação mais facilmente acessível [...] é a mais superficial, a mais estereotipada e a mais racionalizada" (MICHELAT, 1987, p. 193) pela relação que se estabelece entre o pesquisador e o entrevistado e o grau de liberdade que se concede ao entrevistado.

Relacionamos as noções de entrevista e conversação visando a associar uma forma mais estruturada, que permita ao participante da pesquisa uma melhor compreensão das questões que nos interessam, o que se oportuniza pelos princípios da entrevista, e que as formas pelas quais passe a produção dos dados respeite "[...] o percurso de pensamento e as demandas daquele(a) que buscamos para desenvolver nosso processo de pensamento" (SOUZA; GURGEL; ANDRADE, 2019, [s.p]).

6 ABORDAGEM ANALÍTICA

É difícil especificar uma abordagem analítica para tentar entender e qualificar as falas dos nossos companheiros de pesquisa, e não nos lançaremos em tal empreitada, propomo-nos a contar uma história dos nossos companheiros por meio de segmentos selecionados a partir de suas falas e apontar o que tais conversas suscitaram em nós em confluência com os intercessores teóricos.

Apoiando-nos em Foucault, entendemos, como Fischer (2001, p. 198), que "[...] precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas [...] é preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existências das palavras, das coisas ditas". Dessa forma, o que é dito não esconde um significado oculto ou escondido, não há o que interpretar, é necessário perceber que o dito não se inscreve no reino das ideias e sim em práticas reais e historicamente situadas (FISCHER, 2001).

No ato de falar de si o sujeito coloca em jogo as forças que circulam para delimitar aquilo que seria sua realidade, as normas pelas quais se espera que o indivíduo se sujeite e os processos de resistências que ele coloca em prática para adequar as demandas do poder e seus processos de construção de vida. Como nos aponta Fischer (2001, p. 201-202):

> Não há enunciado que não esteja apoiado em um conjunto de signos, mas o que importa é o fato de que essa 'unção' caracteriza-se por quatro elementos básicos: um referente (ou seja, um princípio de diferenciação), um sujeito (no sentido de 'posição' a ser ocupada), um campo associado (isto é, coexistir com outros enunciados) e uma materialidade específica [...].

Em outras palavras, o discurso está tecido entre um objeto que podemos identificar e alguém que efetivamente possa ocupar o lugar daquele que fala; e o que se fala não existe isolado, está sempre em relação com outros e as formas que tais enunciados aparecem inscritos na história (FISCHER, 2001).

Embora nosso trabalho não esteja adotando uma perspectiva clássica de análise de discurso, é necessário compreender algumas noções de Foucault sobre discurso a fim de contextualizar as formas pelas quais podemos entrever o modo como as coisas que são ditas estão sempre atravessadas por contextos, que são sociais, históricos e institucionais.

Ao voltar nossa curiosidade investigativa ao que os professores falam sobre sua própria vida, temos em mente que há diversos feixes, não necessariamente homogêneos, que se entrecruzam para constituir aquilo que nossos companheiros relatam. Existem vários saberes e práticas que se combinam para determinar o dispositivo - professor - e aquilo que pode ou não se pode falar dele mesmo, de seu trabalho e da sua família.

Dessa forma, “[...] a consciência humana não será mais o sujeito originário de todo devir, este se firmará na instabilidade, na incerteza” (FERNANDES, In.: PIOVEZANI; CUREINO; SARGENTINI, 2014, p. 111), sendo a grande narrativa do sujeito da razão como senhor de si, sobretudo o homem branco e heterossexual, europeu, possuidor de uma relação de propriedade da verdade, que se desvanece quando da análise arquegenealógica indicada por Foucault.

Temos, ao mesmo tempo, o sujeito que enuncia o discurso, cujas práticas evidenciam o lugar de suas falas inseridos em um determinado contexto social e histórico, o que Foucault menciona como “posição sujeito” (FERNANDES, In.: PIOVEZANI; CUREINO; SARGENTINI, 2014, p. 113).

Os autores relacionam, apoiados em Foucault, a posição-sujeito como a ocupação de um território ao enunciar um determinado discurso, que além de uma instância de produção do discurso, uma autoria, assume a posição de proponente da verdade, ultrapassando a noção de individualidade, porque tal posição pode ser ocupada por qualquer sujeito.

A ideia que apoia a análise Foucaultiana passa não pela enunciação de um dado discurso, mas pelas condições históricas que determinam o surgimento dos discursos, de uma forma que o sujeito assume uma posição subjetiva como enunciador e, ao mesmo tempo, produto do discurso que enuncia.

Ao tratarmos da posição institucional do sujeito, referimo-nos à posição-sujeito, uma vez que apenas a função do professor é determinada num campo de atuação específico, em que outros atravessamentos seriam outras posições ocupadas pelo sujeito separadamente de acordo com a necessidade que se apresenta.

Como uma soma de inumeráveis facetas, o sujeito possui margens de manobras e resistências ao(s) exercício(s) do(s) poder(es) que se colocam sobre

si, o que ultrapassa a regularidade discursiva que esperamos do professor como posição-sujeito e configura as formas pelas quais ele se constitui como sujeito e constrói suas resistências em seu cotidiano, em conjunto com seus pares.

Temos a noção de que os documentos oficiais não refletem uma posição de um sujeito, mas determinam os caminhos que se deve tomar para o projeto de sujeição daqueles sobre os quais tratam; em nosso caso de pesquisa, tanto de docentes quanto discentes. Temos aqui instâncias que determinam um sujeito formado por uma relação com o discurso por um exercício de poder, esfera da investigação arqueológica, entendendo o sujeito como formado no meio das inter-relações entre saberes e discursos, e um sujeito da esfera genealógica, que entende o sujeito como efeito dos dispositivos de poder que atuam sobre si (FERNANDES, In.: PIOVEZANI; CUREINO; SARGENTINI, 2014).

Pelas condições de aparecimento e imersos nesses discursos, os sujeitos usam suas relações com o ensino, com a família, com a instituição e com suas experiências, criando territórios existenciais que, em maior ou menor monta, ligar-se-ão às formas que o indivíduo se compõe como sujeito. Embora buscássemos aqui pontuar o início do projeto foucaultiano, a esfera arqueológica, sobre o entendimento do sujeito, que embora não seja a base do nosso trabalho, consideramos não ser possível simplesmente deixar de lado, uma vez que direcionam os caminhos tomados pelo filósofo.

Assim, podemos considerar que diversas posições-sujeito existem em concomitância, pela própria natureza heterogênea dos poderes que circulam pelos sujeitos, bem como as formas pelas quais esse sujeito acomoda em si as tentativas de produzir sua subjetividade (FOUCAULT, 2010a, 2010d).

Ao nos referirmos à aproximação de Foucault com o discurso, acreditamos que é importante abordar o discurso enquanto sua raridade, como afirma Veyne (2014, p. 239-240):

> A intuição inicial de Foucault não é estrutura, nem o corte, nem o discurso: é a *raridade*, no sentido latino dessa palavra; os fatos humanos são raros, não estão instalados na plenitude da razão, há um vazio em torno deles para outros fatos que o nosso saber nem imagina; pois o que é poderia ser diferente; os fatos humanos são arbitrários [...] não são óbvios, no entanto parecem tão evidentes aos olhos dos

> contemporâneos e mesmo de seus historiadores que nem uns nem outros sequer os percebem.

Buscamos fugir das considerações que entendam práticas como pertencentes a uma natureza intrínseca dos indivíduos, afinando nossos ouvidos para identificar o tilintar das falas que pareçam naturais e óbvias. Voltamos nosso olhar para o referencial que Foucault constrói ao se voltar para sua fase genealógica, ou mais para o final de seu trabalho da fase arquegenealógica, na qual ambas as visões se desenvolvem em paralelo.

Lançando mão de tais pilares, mesmo que tenhamos usado um roteiro para nos guiar sobre os temas pesquisados, optamos por abordar nosso instrumento como uma conversa, que percorre caminhos tortuosos e não lineares, sendo nosso principal papel o de provocar as falas dos nossos companheiros, considerando a ponderação de Arantes (In.: FONSECA, NASCIMENTO, MARASCHIN, 2012, p. 93-94):

> Escutar já foi pensado, nas antigas práticas gregas do cuidado de si (*epiméleia heautoú*), como primeiro estágio da ascese (*áskesis*), que é o que permite ao sujeito adquirir e dizer o discurso verdadeiro. A verdade, escutada e recolhida, como deve ser, entranha-se no sujeito, tornando-se regra de conduta. Assim como é necessário uma arte (t*ékhne*) para falar, é necessário uma experiência e uma habilidade (*empeiria e tribé*) para escutar. Para escutar, é fundamental uma economia de gestos e palavras, um silencia ativo e um certo recolhimento, que se opõem à tagarelice.

Sempre nos posicionamos ao ouvir as narrativas dos professores, como relatos de si colocados por eles, entendendo as falas e conversas apartadas de uma dicotomia certo/errado, obediente/revolucionário, mas com a intenção de reconhecer, nas falas dos nossos companheiros, os processos para alcançar a sua verdade, mapeando seu(s) território(s) existencial(ais).

A aposta do nosso movimento se constitui em nos colocar contra uma noção de trabalho unicamente intelectual e solitário do professor, baseado na competição e na formação individual do capital humano, que norteia a governamentalidade neoliberal, aproximarmo-nos de uma conciliação que misture a escrita de si com o falar de si, como nos traz Foucault (2010e, p.145)

> A escrita de si mesmo aparece [...] em sua complementariedade com a anacorese: ela atenua os perigos da solidão; oferece aquilo que se fez ou se pensou a um olhar possível; o fato de se obrigar a escrever desempenha o papel de um companheiro, suscitando o respeito humano e a vergonha; é possível fazer uma primeira analogia: o que os outros são para o asceta em sua comunidade, o caderno de notas será para o solitário. Mas simultaneamente, é levantada uma segunda analogia, que se refere à prática da ascese como trabalho não somente sobre os atos, porém mais precisamente sobre o pensamento: o constrangimento que a presença do outro exerce na ordem da conduta, a escrita o exercerá na ordem dos movimentos interiores da alma, nesse sentido, ela tem um papel muito próximo da confissão ao diretor espiritual [...].

Percebemos que as formas diagnosticadas pelo filósofo não estão diferentes em seus mecanismos básicos (FOUCAULT, 2010a), mas com a sociedade cada vez mais integrada pelas tecnologias da informação, a circulação das forças provenientes da racionalidade neoliberal, intensificaram suas empresas sobre o controle dos processos de subjetivação dos indivíduos.

Objetivamos, com nossas conversas, usar a tecnologia que dispomos a nosso favor, encurtando as distâncias entre nós e os professores para perceber seus processos de construção de sua docência, que está ligada, de certa forma, às formas pelas quais os sujeitos constroem as demais instâncias de suas vidas, já que consideramos impossível compartimentar a vida de um sujeito entre sua vida profissional e sua vida pessoal.

Foucault aponta a existência dos *hypomnémata* que, "[...] no sentido técnico, podiam ser livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembretes" (FOUCAULT, 2010e, p. 147), mas que, posteriormente, passaram a ser usados como "livros de vida" (FOUCAULT, 2010e, p. 147), nos quais os sujeitos anotavam lembranças de acontecimentos ou leituras e inferências que, por ventura, viessem a ter durante o dia.

Tais cadernos eram tomados como tesouros, pois eram o memorial das coisas que os sujeitos consideram importantes, aquilo que os tocava em suas vidas cotidianas, bem como apontavam para seus leitores sobre os maus atos que haviam cometido, para que pudessem refletir sobre seus atos e sentimentos e corrigir sua conduta (FOUCAULT, 2010e).

A matéria constituída pelos *hypomnémata* era da dimensão da construção de um "*logos bioèthikos*" (*Idem,* p. 148), do qual o sujeito deveria se

valer a todo o tempo que precisasse enfrentar uma situação, ou seja, quando era convocado a agir sobre si e sobre o mundo.

> Por mais pessoais que sejam, esses *hypomnêmata* não devem no entanto ser entendidos como diários, ou como narrativas de experiência espiritual (tentações, lutas, derrotas e vitórias) que poderão ser encontradas posteriormente na literatura cristã. Eles não constituem uma 'narrativa de si mesmo'; não têm como objeto esclarecer os *arcana conscientiae*, cuja confissão – oral ou escrita – tem valor de purificação. O movimento que eles procuram realizar é o inverso daquele: trata-se não de não de buscar o indizível, não de revelar o oculto, não de dizer o não-dito, mas de captar, pelo contrário, o já dito; reunir o que se pôde ouvir ou ler, e isso com uma finalidade que nada mais é que a constituição de si (FOUCAULT, 2010e, p. 149).

Nossa intenção é aproximar as falas de nossos companheiros às anotações desses cadernos, colocando suas experiências constitutivas como experiências coletivas, desenhadas sempre com outros a fim de estabelecer um contraponto ao solipsismo subjetivo e meritocrático, proposto pelo capitalismo neoliberal. Como em Foucault (2010d, p. 320), esperamos

> [...] não a compreensão do que o autor queria dizer, mas a constituição para si de um equipamento de proposições verdadeiras, que seja efetivamente seu. Portanto, nada que fosse da ordem do ecletismo. Não se trata de construir para si um mosaico de proposições de diferentes origens, mas de construir uma trama sólida de proposições que valham por prescrições, de discursos verdadeiros que sejam ao mesmo tempo princípios de comportamento.

Ouvir as entrevistas gravadas e ler as conversas após transcritas, em um misto de conversa e leitura dos *hypomnémata*, fizemos os exercícios de ler em voz alta para que as sensações, as verdades construídas nessas vidas e que fizessem eco conosco, no exercício similar à ginástica proposta pelos filósofos gregos (FOUCAULT, 2010d).

Aproximamos os discursos de nossos colegas de jornada a esses "cadernos de lembrança", que, apesar de serem lembranças dos sujeitos próprios, podem servir aos outros. Na qual "[...] nessa troca maleável de benefícios e favores, nessa troca maleável de serviços da alma em que ajudamos o outro no seu caminho para o bem e para ele próprio, compreendemos que a atividade escrita seja importante" (FOUCAULT, 2010d, p. 322).

Em nossas práticas docentes, somos, cada vez mais, levados a naturalizar o que se passa por nós, por mais racista, homofóbico, misógino ou apoiado na desigualdade, como parte do processo de trabalho do professor, e que os pequenos atos, que realizamos em nossos cotidianos, nada contribuem para alterar as vidas daqueles que estão a nossa volta, uma vez que não alteram o grande panorama geral, criando não só uma sensação de culpa como também de inutilidade.

Os esforços que fazemos na análise dos dados provenientes da pesquisa é trazer à tona as vidas desses professores, seus feitos mais cotidianos, suas contradições, as diversas posições que podem assumir para o rumo em suas vidas, pelas suas recordações, pelas formas como lembram das escritas de suas vidas, nas experiências que se dão na dimensão das possibilidades para os processos de construção desses sujeitos.

Foi um desafio contar suas histórias e conversar com elas, percebendo nossas conversas como um exercício de pensar a si mesmos que propusemos a nossos companheiros, para conversarmos com as conversas realizadas “[...] sem a agitação da mente, pela instabilidade da atenção, pela mudança de opiniões e vontades [...]” e “[...] dirigir a mente para o futuro, tornando-se ávida de novidades e impedindo-a de dar a si mesmo um ponto fixo na posse de uma verdade adquirida” (FOUCAULT, 2010e, p. 150).

Buscamos um lugar para respirar, uma respiração funda, que encha os pulmões e que nos forneça alguma pista de como é possível, por meio das narrativas desses professores, enovelar seu passado e seu presente para que se possa desfrutar do seu passado com alegria e como ponto de reflexão para sua constituição, apartado de culpa, medo do presente e futuro preconizado pelo neoliberalismo.

Dessa forma, adotamos as conversas com nossos companheiros como pistas de uma possível escrita de si, pelas marcas deixadas em nossos companheiros pelos encontros e acontecimentos que entendem como importantes em suas vidas, pois como nos indica Dias (2019, p. 23):

> A escrita de si, como uma prática de si, é um contraveneno para essa falta de memória e para esse vaguear da vontade. A escrita de si é um dispositivo para enfrentar a multiplicidade, a pluralidade de imagens e

> representações existentes no mundo exterior a nós mesmos. A escrita de si possibilita a rememoração do que merece ser rememorado e permite que a vontade não se disperse. A vontade tem uma única e permanente meta. O que se deve sempre querer, segundo os gregos, é o governo de si. Especialmente, aproximamo-nos mais com os filósofos que nos forçam a pensar que a vontade que deve ser permanente, duradoura, resistente, é a vontade de se alegrar consigo mesmo.

O problema que se coloca para nós é justamente a noção que se avizinha de que, ao trabalhar com relatos ou narrativas das pessoas, estamos nos pautando em um tipo de "eu" interior, dotado de uma pessoalidade, de forma similar que encontramos na representação sobre a subjetividade. Para que não persistam dúvidas a respeito disso, apoiamo-nos na noção de relatar a si mesmo, proposta por Buttler (2017) como leitora de Foucault, trabalho no qual aponta que, mesmo que o filósofo entenda, numa fase do seu trabalho, ser o sujeito construído no interior do discurso, a dinâmica das pesquisas empreendidas pelo filósofo francês, levam-no a entender que o sujeito

> [...] se forma em relação a um conjunto de códigos, prescrições ou normas o o faz de maneiras que não só (a) revelam a constituição de si como um tipo de *poiesis*, mas também (b) das suas pesquisas o levam a entender o sujeito como parte de uma operação de crítica mais ampla. [...] a realização ética de si mesmo em Foucault não é uma criação radical do si mesmo *ex nihilo* [...] (BUTTLER, 2017, p. 29.

Nessa perspectiva, o sujeito surge da necessidade de responder a respeito de quem ele é; dessa forma, ele não existe até que se fale dele, até que ele se coloque inserido na história, o que nos leva a pensar em um sujeito sempre em relação a algo, não um sujeito sempre existente e transcendente. Consideramos importante pontuar que, mesmo que exista a pergunta, não é garantido que exista uma resposta, ou uma resposta certa.

Butler (2017, p. 32) aborda a noção de "opacidade", apontando que um sujeito não é translúcido nem para si nem para o outro, pois vivendo em sociedade, ele não pode tomar as ações a seu bel prazer, bem como entendido como ser de relações não é completamente inteligível para si mesmo; parte de si se perde no interior dessas relações de dependência não podendo ser recuperado pela consciência que temos de nós mesmos.

A relação de opacidade ganha uma importância uma vez que

> [...] se é justamente em virtude das relações para com os outros que o sujeito é opaco para si mesmo, e se essas relações para com o outro são o cenário de responsabilidade ética do sujeito, então pode-se deduzir que é justamente em virtude da opacidade do sujeito para consigo que ele contrai e sustenta alguns de seus vínculos éticos mais importantes (BUTLER, 2017, p. 32).

A função ética é uma forma de o sujeito se colocar no mundo e é, ao mesmo tempo, uma relação com os demais sujeitos, balizados pela norma que não pertence a mim nem ao outro, sendo social e historicamente criada. Mesmo que seja interessante para os discursos de cunho conservador procurar colocar as normas em um lugar comum transcendental, criticar essa forma e entender que as maneiras com as quais os sujeitos tornam inteligíveis uns para os outros se alteram com as sociedades.

Trazemos todas essas observações por entendermos a atividade do professor como um processo de trabalho, eminentemente o estabelecimento de relações, com seus estudantes e famílias e colegas de trabalho, sendo que a constituição dessas relações passa pela norma, por isso, as relações devem ser criticadas permanentemente. Nossa pesquisa, e a produção de dados junto aos companheiros de caminhada, se apoia nas conversas estabelecidas; acreditamos que é salutar para nosso trabalho clarificar o nosso entendimento sobre a questão.

O próprio fato de estar contando a história para alguém cria um mecanismo pelo qual se estabelece uma relação com um outro, com uma exterioridade que não controlo e não crio. Dessa forma, quando o sujeito fala sobre si próprio, está fabulando uma história, pois muito do narrado não pode ser atribuído a uma origem cognoscível por parte daquele que narra; há um jogo de espelhos, fazendo surgir um narrador e um sujeito cuja história é narrada. Enquanto o relato vai tomando forma, o narrador, paulatinamente, vai criando a vida do sujeito cuja história está sendo narrada, colocando as referências pelas quais a história se desdobra, contudo sem um fio linear, podendo ir e voltar de acordo com a inserção de outros acontecimentos a essa história, que não possui um fim definido (BUTLER, 2017).

Expostos os caminhos em que acreditamos e as formas que desejamos conduzir a pesquisa, apresentamos abaixo o esforço de estabelecer as lentes pelas quais conversaremos com as nossas conversas. Nossa busca, com isso, é estabelecer uma composição com os territórios existenciais construídos pelos sujeitos, em que ao em vez do conceito de uma identidade imposta, possamos entrever, juntamente a eles, as formas pelas quais se desenrolam suas práticas.

Pensando com eles, e através deles, um movimento que escape de uma forma linear e se constitua num espiralar contínuo, em que é possível visualizar como se era e aquilo que se tornou como uma provisoriedade, um processo de idas e vindas, circulando pelas experiências constituintes desses sujeitos. A aproximação se faz como aposta ética – estética – política para perceber outros possíveis de viver a educação, cujo fulcro passa pelas formações dos professores e pelas dobras realizadas entre essas formações e as experiências cotidianas desses professores, em que a beleza se assenta no ordinário.

Apoiamo-nos em Foucault (2003) posto que um discurso não possui um início ou fim, mas condições específicas que fazem com que ele apareça, jogos de força que fazem com que determinadas regras se reafirmem ou arrefeçam, levados pelos jogos de poder, que são próprios de cada período, apontando, ainda, que o *a priori* a ser considerado, nessas condições, deve ser o histórico (FOUCAULT, 2008a), uma vez que o surgimento de problemas se dá em conjunto com as demandas contemporâneas a ele.

Nesse caso, em nossa leitura, as conversas com nossos companheiros constitui-se um artefato discursivo que possui o potencial de mover e tensionar as instâncias normativas que buscam nos moldar e [nos] forçam a adotar determinadas subjetividades (FOUCAULT, 1979) com a instância pré-subjetiva, impessoal, que pode nos impelir a pensar a(s) maneira(s) como pensamos (VEIGA-NETO, 2004) em busca de formações subjetivas outras, passíveis de se abordar para responder a situações que se apresentam (FOUCAULT, 2009).

Nunca estamos satisfeitos com como as coisas se apresentam mas, aprofundando, num movimento de pensar, tampouco com o como as situações e discursos se apresentam das maneiras pelas quais as percebemos.

Ao nos deixarmos conduzir em nossa prática cotidiana, encontramos a pungente polarização que, na contemporaneidade, acontece em relação ao

papel do professor, que, embora não seja recente, intensifica-se nos últimos tempos. Entendemos a constituição da subjetividade docente como uma instância de luta na medida em que a formação da identidade nos cursos de licenciatura e a da identidade docente daqueles que se encontram em atuação tornam-se pedras de toque com as quais uma evocação de um passado idealizado é realizada em busca de se adaptar a uma questão do presente.

Foucault (DREYFUS; RABINOW, 2010) alerta sobre tal visão: de que uma solução ou uma questão do passado assume a forma de uma resposta a um problema sobre o qual ela é anacrônica uma vez que a sociedade e as relações de poder que se constituem são outras, os mecanismos de validação e aceitação do saber são outros. A aventura do dar a ver advém de uma empresa calcada em: i) O professor, como qualquer sujeito, é criado numa teia discursiva, na qual, de forma geral, as posições e determinações do que ele deve/pode ou não fazer, falar ou pensar são colocados como formas naturais identificadas com sua posição social (FOUCAULT, 2003, 2008c); ii) Entre as características mais complexas da educação, encontra-se o movediço terreno onde todos são sujeitos da educação, além de serem simultaneamente formados no interior desse processo educacional, trazendo a noção de que por isso se tornam especialistas, sendo a resolução dos problemas que se apresentam no processo como sendo intuitiva, dada pela(s) vivência(s) possuída(s) pelos sujeitos;

Tais relações que percebemos nos processos educacionais constroem, no interior desse discurso, um sujeito professor, que é uma representação totalizante e universal a respeito dos predicados (ou se preferirem, pela nova legislação, habilidades e competências) que os indivíduos que se pretendem professores devam exibir. A falta de tais características faz com que uma norma de verdades apriorísticas coloque a capacidade profissional do professor em xeque. Dizer como o professor deveria agir ou se formar estaria em desacordo com o arcabouço que adotamos e, por isso, tentamos perceber os processos de subjetivação que nossos companheiros de jornada dão a ver, de constituição de vida, que escapam da imposição de uma norma determinada, de uma prescrição.

7 RESULTADOS DA FASE EXPLORATÓRIA DA PESQUISA

7.1 ODE AO ERRO

Como relato inicial da pesquisa, buscávamos a formação de um grupo de pesquisa com os professores do Ifes – *Campus* Vitória, o que, num primeiro momento, poderia ser visto como um fracasso, uma vez que não logrou êxito. E inviabilizou, temporariamente, uma das vertentes que perseguíamos em nossa pesquisa. Trazemos à tona nossa narrativa para nos despirmos da visão da pesquisa que apresenta resultados "verdadeiros" e evidenciamos nossos itinerários formativos como pesquisadores, um esforço ontológico em traçar outras paragens para pesquisar.

Durante a maior parte de 2019, encontramo-nos mergulhados em uma tentativa de construir um grupo de pesquisa, um grupo de estudo ou qualquer tipo de grupo que se constituísse com professores, e no qual, os envolvidos, por diversos motivos, nunca encontravam tempo para se reunir.

Em conjunto a isso, víamo-nos pressionados pela premência da pesquisa em que havíamos investido tanto tempo de estudo e preparação, o que, em nossa soberba, enquanto pesquisadores, devia acontecer. Ao perceber que a "bela proposta" de pesquisa não avançava e nem alcançava aos demais componentes do grupo, e, talvez, pensando bem, nem a mim mesmo, fui capturado pelo fluxo gravitacional de um buraco negro, formado pela negação e pela falta de coragem de encarar as formas como aquela realidade se desenhava a minha volta.

Some-se a isso o momento de instabilidade que os serviços públicos têm enfrentado, o ataque aos professores, que se instituiu pela extrema direita brasileira nas eleições de 2018, uma parte do discurso de ódio e preconceito que se constitui num discurso que optamos por chamar de *neofacista* e que uma grande parcela das massas assumiu, mais uma vez, pelos mais diversos motivos, como seus.

Por nossas perspectivas ético-filosóficas, que escapam de uma visão apenas academicista dos autores abordados, nos recusamos a dizer que as massas não sabiam o que faziam ou não estavam informadas ou que bastava um pouco mais de cultura para que elas pudessem enxergar a verdade, como se nós fôssemos os portadores do conhecimento, do farol que irá expurgar a "ignorância" dos menos afortunados. Mesmo que os constituintes dessa massa fossem membros da família ou colegas de trabalho, isso mesmo, professores de uma escola pública federal, logo, servidores públicos, que se aliaram a esses discursos, incluindo o da doutrinação da esquerda nas escolas.

No interior desses discursos, encontramos, ainda, as imposições de vontade de verdade da pós-graduação, muito mais preocupada com uma produtividade artificial e industrial em detrimento de fluxos investigativos sobre a realidade dos pesquisadores. Os programas de pós-graduação sofrem pressões cada vez maiores para manter sua classificação, logo sua alocação de recursos, sob uma aplicação de poder que torna homogênea a divulgação e publicação da produção do conhecimento, classificando de maneira silenciosa o que vem a ser pesquisa de qualidade e quais áreas possuem produções eficazes.

Na cadeia produtiva na qual se insere a educação, discentes e docentes muitas vezes adoecem, *físicamentalmente*[6], sob as mais diversas formas e manifestações. Sob essa égide, a produção de conhecimento se encontra numa versão mais atual do que nunca de Tempos Modernos, filme de Charles Chaplin, no qual podemos observar tais práticas, em 1936.

O sobrescrito não tem intenção de desabafo, um viés de vitimização do discente, ante os maléficos poderes da academia. Em um movimento que é estético, apoiamo-nos em Foucault (2014f) ao analisar o trabalho do filósofo alemão Bruno Cassirer que, na construção de sua obra, coloca às claras seus (des)caminhos (de)formativos, suas incertezas como fonte de seu fluxo de pensamento. Outro movimento que perfazemos é um movimento ético uma vez que, abordando tais assuntos, não optamos por panfletar ou denunciar, mas criticar os caminhos a que somos expostos como pesquisadores, trazer à

[6] Trazemos a junção das duas palavras uma vez que nos consideramos incompetentes para julgar em qual instância tal cansaço, doença e enfraquecimento se iniciou, bem como uma instância acaba se colocando como coextensiva a outra.

superfície não o que está escondido, mas o que está naturalizado (FOUCAULT, 2003).

Ao pensar sobre isso, deparamo-nos com os discursos sobre a organização do tempo de maneira empresarial, que se imiscui nas instituições de ensino, cujos integrantes devem possuir como principal característica a resiliência para absorver quaisquer golpes que sejam desferidos sobre sua subjetividade de forma estoica pois, assim, se constrói o jogo e apenas assim ele pode ser jogado.

Discurso que é assimilado pelos “produtores do conhecimento”, na plastificação de seus corpos durante a imposição dessa vontade de verdade, as malhas do gerencialismo se estendem ao saber e sua produção em detrimento da(s) vida(s) que acontece ao seu redor.

Faz um apontamento profundo no qual o pensador não pode se furtar ao desenvolver e clarificar a constituição dos seus conceitos, os lugares que seu pensamento ocupou em sua alteração até atingir seu limite. Realizando essa empesa, o autor demonstra não só as etapas pelas quais o pensamento é construído, mas também a heterogeneidades pelas quais se pensa o pensamento e, dessa forma, mina o discurso de continuidade e linearidade do pensamento.

Bem como sob o pretexto de uma escrita hermética, a todo momento há uma circulação de forças que o faça perceber que o sujeito que pesquisa e escreve não está autorizado a dizer qualquer coisa. Nesse movimento, percebemos um encaminhamento de escolhas que legitimam e retroalimentam formas e normas de propagar o conhecimento numa métrica ordenada.

Durante muito tempo, estávamos presos no interior dessa teia de luta pelo direito de dizer a verdade, de estarmos autorizados a dizer a verdade, o que não era nosso desejo, desejávamos apenas tecer uma crítica sobre as formas pelas quais percebemos o que há a nossa volta e abrir espaço para que se discuta com nossos pares.

Usamos a palavra errada, usamos a palavra discussão, quando deveríamos usar conversa, uma vez que a conversa é uma tentativa de pensar sobre um problema e buscar caminhos para resolvê-lo e não determinar quem

está certo ou errado, ou aquele que tem direito a dizer isso ou aquilo (DELEUZE, 1992; FOUCAULT, 2003, 2010d).

Que se faça então uma ode ao erro! Não como contraparte do acerto, mas como capacidade de errância, na procura por caminhos que nos constituam, enquanto pesquisadores, um constante lugar de estudante, sem pretensão de verdades, sem respostas prontas ou fáceis.

Apenas tentar entender como as coisas estão construídas. Logo, precisamos nos descontruir numa mutação constante, ou, nas palavras de Bruce Lee: “A vida é um processo fluente e em alguns lugares do caminho coisas desagradáveis ocorrerão. Podem deixar cicatrizes, mas a vida continua a fluir. É como a água fluente, que ao estagnar-se, torna-se podre; não pare! Continue bravamente... porque cada experiência nos ensina uma lição.”, para empreender uma crítica sobre nós mesmos e levar o pensamento para outro lugar, para pensar outras experiências, para que nossas incertezas potencializem nossa produção de vida, inclusive a acadêmica.

7.2 O QUE SE PASSOU CONOSCO

O grupo de professores que conseguimos articular iniciou suas conversas em 2018, pouco antes da realização do Seminário da pós-graduação em Humanidades, promovido pelo Ifes – campus Vitória. Algumas reuniões foram feitas sem contar com a minha participação, uma vez que ainda estava envolvido pelas atividades presenciais da pós-graduação. Recebi o convite para participar da discussão quando visitava a escola, por um amigo que já fazia parte do grupo, uma vez que ele conhecia minhas inclinações sobre pensar filosofia e educação, sendo a proposta do referido grupo estudar Nietzsche, Adorno e suas contribuições para a educação profissional, o que achei uma boa oportunidade, uma vez que, além de me inserir num grupo que pretendia pesquisar, ainda poderia conversar sobre filosofia e sua aplicação.

Em conversas informais com os membros do grupo, já percebi uma tensão interna nele. Pelo que pude perceber, uma aplicação de vontade de verdade nas discussões quando não se chegava a um consenso ou a falas que

efetivamente coadunassem a visão de determinados componentes e, antes mesmo da minha inserção no grupo, houve baixas em sua composição.

Tais movimentos nos fizeram supor algumas análises: alguns dos sujeitos do grupo estariam lutando pela sua vontade de verdade ao se depararem com maneiras de se pensar o conhecimento. Pelo teor das conversas, uma forte inscrição na norma passava pelo foco dessa discussão, havendo, pelo grupo, uma certa inabilidade de lidar com um pensamento divergente, buscando incorporar essa diferença nas conversas produzidas, seja pelo medo de perder uma amizade, o que sim, para nós é uma justificativa, ou pela análise psicológica do sujeito, que, uma vez assim, nunca haverá mudança.

Tais relatos foram interessantes, pois nos remeteram ao início de nossa jornada do doutoramento, quando outros colegas me parabenizaram pela coragem, uma vez que não tinham paciência para os discursos que são construídos pelos profissionais que se colocam a pensar os modos pelos quais os estudantes aprendem e desenvolvem suas relações com o mundo, o que por si só já demonstra um exercício de força na formatação das subjetividades dos sujeitos na esfera do saber fazer, em que o conhecimento técnico é suficiente para o sucesso de uma aula. O pensamento do estudante como aluno, como uma tabula rasa ou portador de experiências e conhecimentos que não dizem respeito ao saber escolar, compõe o dito senso comum. Com efeito, são saberes de segunda ordem.

Retornando à cidade de Vitória, comecei a conversar de forma mais ativa com o grupo, uma vez que se aproximava o evento, e era nosso desejo fazer uma participação nele. Para facilitar a discussão, foi criado um grupo de WhatsApp para que as conversas pudessem seguir mais intensamente, embora a maioria das conversas fosse feita pelos corredores da escola e, muitas vezes, as dinâmicas da vida, pessoal e profissional, impedissem uma participação mais ativa dos componentes.

Apesar de ser constituído um grupo, seus componentes, incluindo eu, decidiram seguir seu idealizador, pela sua formação e domínio do assunto e pela própria autoria do grupo, atitude que merece ser criticada, uma vez que nos inscrevemos na norma, mesmo numa tentativa de fazer diferente, nos inscrevendo na narrativa do saber levantada anteriormente, o que mais uma vez,

evidencia que estar munido do conhecimento teórico não se torna uma garantia de não ser cooptado pelos discursos do saber; suas técnicas de "emolduramento" dos corpos agem sobre nossa subjetividade sem que nos atentemos a isso.

As reuniões presenciais ocorreram muito mais como um guia do que uma troca de ideias sobre o que se desejava falar, não pela imposição de força, mas por um comodismo gerado pelos fatos supracitados. Mesmo assim, o assunto escolhido foi bem recebido pelo grupo. Como a noção de *Fake News* estava muito em voga, optamos por fazer uma conversa com os alunos e demais interessados sobre isso.

A participação no evento foi muito produtiva, mais do que eu particularmente esperava, impulsionando até mesmo alguns estudantes a quererem pensar mais sobre o assunto, interessados na divulgação do grupo que seria trabalhado com a participação deles, o que potencializou meu desejo de que o grupo se firmasse, pois, para além do fim da pesquisa, poderíamos nos reunir com os estudantes para discutir tais questões, que se transformavam, cada vez mais, em um tabu e motivo de polarização social.

O primeiro movimento do grupo foi paralisar suas atividades depois do evento, o que me causou estranheza e frustração, uma vez que vimos a passagem do desejo dos alunos em expandir suas discussões para além das paredes da sala de aula, para se imiscuir na imanência, embora tenha racionalizado isso como processo da vida e o conhecido final de ano letivo nas escolas de Ensino Médio.

Mas talvez o principal golpe do grupo tenha sido desferido ao final do ano, depois das eleições, uma vez que o sentimento de falha e impotência se apoderou de seus componentes: muitos, incluindo este que subscreve o texto, foram tomados por uma tristeza profunda, buscando culpados pelo ocorrido, tentando lamber as feridas que nos marcavam, incrédulos pelos discursos que haviam vencido o pleito. Ao se iniciarem as políticas, sobretudo para a educação, do governo eleito, nossos contatos rareavam, praticamente cessando durante as férias docentes e discentes. Encontrávamo-nos tão ligados às paixões tristes que não conseguíamos sequer apoiar uns aos outros.

Analisando o ocorrido, vemos não só os mecanismos de aplicação de força dos dispositivos de poder que nos cercam, mas também a nossa dificuldade de pensar para além do saber constituído e validado pela academia; buscávamos respostas num esforço de culpar a população e sua ignorância por isso, atribuindo sua vontade à falta de cultura e incapacidade de perceber os discursos que eram veiculados. Enquanto procurávamos culpados, usávamos as mesmas ferramentas de interpretação que criticamos. Em busca de mitigar nossa dor, assumimos o discurso do homem da modernidade, cujo conhecimento é sua principal ferramenta e, dotado das ferramentas, ele fará as melhores escolhas.

Apontávamos para a mesma direção em que esperamos fugir, cooptados, mais uma vez, pelo discurso do poder, não pensando num sujeito encarnado, mas num sujeito ideal e homogêneo, desprovido de capacidade de julgar, e que não é atravessado por uma infinidade de outras formas de constituição de vida. Como pesquisador, jogava fora todo o arcabouço teórico com o qual havia me munido pela incapacidade de lidar com a não execução do nosso desejo.

Por outro lado, as formas pelas quais as conversas eram colocadas ou iniciadas no grupo e a falta de abertura para uma conversa sobre as formas com que os docentes constroem seus espaços existenciais interferiram na nossa capacidade de compor com o grupo. Seria leviano de nossa parte responsabilizar o grupo ou qualquer de seus componentes pelo abandono da pesquisa, nem a nós mesmos. Apontamos a mudança de direção que tomamos está imbricada a, naquele momento, por inúmeros fatores, uma incapacidade de estabelecermos uma composição com o grupo.

Ao nos colocarmos sob o escrutínio do leitor dessa forma, esperamos nos colocar na pesquisa enquanto ato, como movimento vivo e não como um lugar daquilo que é eminentemente técnico, uma incapacidade que compartilhamos com Deleuze (1996), na qual não conseguimos falar sobre qualquer assunto; que precisamos, enquanto pesquisadores, nos enredar com o problema de pesquisa. Pensamos, também, em amadurecer tanto nosso arcabouço teórico quanto nossa prática de pesquisa, e, sobretudo, num momento no qual a relação com o mundo esteja menos conturbada, repensar as

nossas formas de nos aproximar desse problema e em como buscar uma saída para ele.

8 CONVERSANDO COM NOSSOS COMPANHEIROS

Estabelecer as conversas com nossos interlocutores não foi difícil. Nosso desafio pautou-se nas formas pelas quais deveríamos estabelecer parâmetros que direcionassem e classificassem as experiências, evidenciando formas de constituir existências, num movimento, sempre pautado em momentos históricos, por meio das quais os sujeitos se inscrevem na interface de discentes/docentes.

Consideramos importantes os documentos produzidos a respeito do cenário da educação pública brasileira como um todo, seus problemas e suas mazelas, com escolas sucateadas, professores mal pagos, sendo, via de regra, forçados a trabalhar em mais de uma escola e em mais de um turno.

Essa realidade descrita é a da maioria dos docentes da educação básica pública, e de alguns da privada, realidade diferente da maioria dos docentes do ensino técnico, ao menos se utilizarmos como base de comparação o padrão de vida de Vitória, onde efetuamos a pesquisa.

Utilizamo-nos da problematização acima numa perspectiva de pensar que o docente EBTT, até então, teria mais condições de (re)pensar sua prática. Empregamos a palavra “condições” em termos de maiores possibilidades de escolhas refletidas no interior do sistema neoliberal em que estamos insertos.

Além de estudar aquilo que nos é familiar, procuramos problematizar as formas pelas quais o poder instituído, o Ministério da Educação (MEC), enquanto preposto do Governo Federal, contraiu núpcias com os princípios do sistema neoliberal supracitado.

Um dos problemas enfrentados trata da obrigatoriedade de os EBTT praticarem ensino, pesquisa e extensão. As cobranças dessas práticas vêm sendo cada vez mais incisivas para as atividades docentes, uma vez que há uma demanda da universidade para muitos docentes que atuam somente no Ensino Médio. Dentro dessa malha discursiva, o ensino profissional encontra-se no papel de “protagonista”, ou melhor, “vedete”, na fala da atual administração federal, desde sua campanha, embora tenha havido uma redução do aporte financeiros às instituições de ensino, eufemisticamente referido como “contingenciamento” de verba.

Dentro desse quadro, interessam-nos, de forma mais aguda, as maneiras pelas quais essas pessoas convivem em tais políticas, com suas vidas profissionais e pessoais sendo atravessadas incisivamente por essas políticas.

Propusemo-nos, nessas linhas, a dar a ver o caos: político, imaginário, de incertezas, de amizades, em que estamos inseridos e, muitas vezes, optamos por nos alienar para que se possa manter um recurso cada vez mais caro e mais raro: a saúde mental.

Ao chamar os participantes da pesquisa de companheiros de jornada é esta a vontade que nos acompanha, uma maneira de perceber de que maneira é possível conceber formas de pensar e de resistir quando se está diretamente sob os holofotes, quando se busca um culpado ou um bode expiatório para a situação econômica do país.

Colocamos tais discursos em perspectiva para perceber de que modo irrompem os movimentos de existência dos docentes no interior desses discursos, como o processo educativo e a troca com os estudantes se caracterizam não só como forma de pensar o mundo continuamente, mas também como relação privilegiada para afirmação da vida enquanto desenvolvimento/concepção de estilo(s).

As conversas constituem uma parte fulcral em nosso trabalho, dessa forma, optamos por apresentar as falas de nossos companheiros como se estivessem conversando entre si, além de conosco. Optamos por representar tal movimento pela diferenciação na apresentação das falas.

8.1 APRESENTANDO NOSSOS COMPANHEIROS

A tarefa que se nos apresenta desfralda-se em organizar tanto as falas produzidas quanto as falas de nossos parceiros de pesquisa, de maneira cada vez mais delicada, uma vez que essa tarefa abriga perigos internos e externos que pretendemos minorar no presente preâmbulo.

O ato de descrever se apresenta complexo por si só, como nos mostrou, com maestria, Luiz Fernando Veríssimo[7] ao nos pôr a imaginar o que seria quase

[7] Referimo-nos à crônica Comunicação.

um artefato bélico ao falar de um alfinete de segurança, por não conseguir colocar em palavras o que passa em sua cabeça.

Encontramo-nos, com sentimento semelhante, ao buscarmos formas de falar sobre nossos parceiros uma vez que, ao mesmo tempo em que procuramos meios de entregar e empregar para e no papel alguma forma a fim de que o leitor consiga compartilhar nossa experiência ao ver *e* ouvir *e* sentir as conversas que compusemos sempre no espaço comum e familiar *entre* os dois corpos, estamos conscientes das restrições impostas pela obrigação ética estabelecida com nossos parceiros no intuito de manter suas identidades em sigilo.

Temos, também, a dificuldade de encontrar um “codinome” que não venha a ofender as pessoas devido a características de que não nos apercebemos, uma vez que, para nós, é impossível agradecer suficientemente a elas cujas vidas nos abriram para nossa pesquisa de forma tão generosa ou que venha a produzir sentido que cause qualquer tipo de desconforto, seja pessoal, seja entre nossos pares por uma possível identificação, o que é inaceitável.

Há, ainda, o pressuposto epistemológico basilar para a elaboração de nosso trabalho, no qual nossos companheiros são, ao mesmo tempo, aqueles que enunciam os discursos enquanto formam os nós de uma rede mais ampla e anterior a qualquer individualidade. De maneira que os processos de constituição de si, de nossos parceiros, são, igualmente, os nós de outras redes, incontáveis e espalhadas pelo tempo e espaço, nas quais cada nó é atravessado por fios feitos de substâncias heterogêneas entre si, o que, a nosso ver, nesses termos, impossibilita o estabelecimento de uma relação causal entre quem é o sujeito e aquilo que ele faz, em que há uma explicação exotérica e hermética para as ações praticadas pelo(s) sujeito(s).

Aliado ao exposto, ao cognominar os nossos parceiros, corremos o risco de fixá-los a uma identidade, que associa aquilo que é dito a um sujeito, o que individua e responsabiliza o sujeito pelo enunciado produzido no lugar das condições que o fazem aparecer.

Dessa maneira, optamos por numerar os/as docentes da exata forma que eles estavam organizados em nosso arquivo, sem uma ordem cronológica, usando apenas o acaso como fator de numeração. Além de optar por uma

descrição mais simples e caótica, sempre que possível evitaremos a generificação, bem como ressaltaremos aquilo que nos tocou durante a produção das conversas; falaremos um pouco dos participantes e tentaremos fazer com que os leitores compartilhem nossas sensações.

Outro ponto que faz com que nos coloquemos contra tal instrumento é a percepção que temos de que a noção de gênero também não constitui um já dado; é, da mesma forma, uma criação humana em que uma das características é fixar identidades e determinar normas aprioristicamente pautadas pela biologia. Optamos por uma linguagem mais literária para descrever nossos parceiros, como personagens aos quais nos ligamos e com os quais nos importamos enquanto seu desenvolvimento e seus processos de desenvolvimento.

De maneira que, para falar sobre nossos companheiros, e caracterizar melhor essas personagens, recorreremos a uma prática de nossa juventude, usar o “Rolling Playing Game” – RPG, sigla, em inglês, para Jogo de Representação de Papéis: prática em que os participantes dos jogos se imaginam como outros seres, humanos ou não, em outros mundos, nos quais se apresentam as linhas gerais sobre um personagem que se deseja interpretar de maneira a desenvolver o personagem ao longo da partida.

Assim, “[...] diremos quem são nossos companheiros, sem falar seus nomes” por meio das sensações mistas entre as conversas efetuadas no decorrer de nossa pesquisa e nossa convivência institucional, na qual convivem, simultaneamente, os afetos que nos movem por tais sujeitos, bem como as novas linhas que se desenham com as novas interações.

Como opção, para dar densidade a nossos personagens, aproveitamo-nos, mais uma vez, da arte na forma musical, pedimos que nossos companheiros escolhessem músicas que os representassem. Apontamos a dificuldade relatada por nossos sujeitos, uma vez que, assim como um retrato, uma música não pode representar toda uma vida, mas alguns dos afetos que perpassam pelos nossos sujeitos, no momento atual, evidenciando, como pano de fundo, o cenário político, pandêmico, emocional ou mesmo um movimento de fuga dele em busca da possibilidade de manter a saúde mental, tão fragilizada em tantos aspectos neste momento.

Apresentaremos as músicas escolhidas por nossos companheiros, e, sabendo que a maior parte das pessoas lerá o trabalho virtualmente, colocaremos os links das músicas, caso existam, do Youtube, para aqueles que quiserem mergulhar nos personagens de nossas narrativas.

Para além da simples escolha das músicas, nossos relatos a respeito de nossos companheiros foram todos encaminhados aos parceiros de caminhada para que fizessem uma validação sobre sua descrição, num movimento em direção a nossa percepção epistemológica de não falar sobre os sujeitos, ou definir indivíduos idealizados pelas nossas lentes, mas, sim, falar com os sujeitos e trocar com eles as lentes pelas quais percebemos os encontros que estabelecemos.

Assim, para cada um dos 10 sujeitos companheiros de caminhada em nossa pesquisa, apresentaremos a música escolhida pelo próprio sujeito e faremos sua breve caracterização com objetivo de que o leitor possa se aproximar daquilo que consideramos mais importante sobre os sujeitos para destacar nesse estudo de modo que, ao ler seus depoimentos, o leitor possa melhor compreender o universo de significados de suas falas.

Quadro 2 – Apresentação dos Professores companheiros, sujeitos na pesquisa.

#	Música	Características
1	**What a Wonderful Wold[8] - Louis Armstrong** Vejo árvores verdes Rosas vermelhas também Vejo-as florescer Para mim e para você E eu penso comigo mesmo Que mundo maravilhoso Eu vejo o céu azul E nuvens brancas O abençoado dia claro A sagrada noite escura E eu penso comigo mesmo Que mundo maravilhoso As cores do arco-íris Tão bonitas no céu Estão também nos rostos Das pessoas a passar Eu vejo amigos se cumprimentando Dizendo: "Como você vai?"	A fala e olhar do professor é um mergulho numa lagoa azul e transparente, surpreendentemente quente, mesmo durante a noite, na qual nos deitamos e nos deixamos flutuar e olhar para um universo de estrelas pulsando. Um professor que deixa ver, em todas as suas falas, acompanhadas de um sorriso franco e encantador, uma beleza que o atravessa ao falar de sua vida, sobretudo de sua trajetória docente. Nosso companheiro cresceu em uma cidade de interior, conhecida por valorizar a cultura, sobretudo escrita, em suas atividades cotidianas, ao lado de uma educação religiosa ligada à igreja católica, muito rigorosa, na qual as crianças eram estimuladas a participar, também, das atividades artísticas sacras. Outra característica que nosso companheiro traz é uma ligação entre os estímulos que recebeu, da família e da comunidade, muito comuns em sua comunidade e que o direcionaram para a área das humanidades. Possui uma vasta experiência na docência, em seus diversos níveis, atuando mais tempo na rede privada, sobretudo no ensino médio e pré-vestibulares, em que a manutenção do emprego se encontra engastada a enquetes direcionadas aos alunos e, nas quais, os professores mais velhos são sistematicamente eliminados dessas instituições. Uma visão de educação mercantilizada e voltada diretamente a seus clientes fez nosso companheiro buscar uma pós-graduação *stricto sensu*

[8] ARMSTRONG, Louis 2020. https://www.youtube.com/watch?v=rBrd_3VMC3c

	Eles estão realmente dizendo "Eu te amo" Eu ouço bebês chorando eu os vejo crescendo Eles vão aprender muito mais do que eu jamais vou saber E eu penso comigo mesmo Que mundo maravilhoso Sim, eu penso comigo mesmo Que mundo maravilhoso	para ampliar suas possibilidades de atuação no mercado de trabalho, o que efetivamente ocorreu e, possivelmente, teve uma importante contribuição para seu ingresso no Ifes, pela pontuação atribuída ao currículo, como etapa da prova de titulação. Para nossa tristeza, foi um professor que se aposentou[9] durante nosso processo de pesquisa, o que deixará os dias na escola mais cinza pela falta de seu sorriso, sempre acompanhado por uma palavra de ânimo, para colegas e estudantes. Um bardo que percorre os corredores da escola espalhando a alegria com o garbo e a elegância de um cavalheiro. Na tentativa de um maior delineamento de nosso companheiro, informamos, ainda, que o docente está na faixa de idade entre 60 e 70 anos, não é natural do Espírito Santo, veio adulto para as terras capixabas, onde, posteriormente, instituiu sua família, ao associar sua vasta experiência na iniciativa privada a considerar o Instituto Federal uma panaceia em termos de trabalho docente. Tomando como principal material a entrevista gravada, não é possível passar por seu relato sem apontar a principal característica de nossa conversa: a paz e a tranquilidade impressas na sua voz, o que ele confirma, ao final de nossa conversa, a satisfação com sua trajetória, ao dizer: "Combati o bom combate, acabei a carreira, guardei a fé"[10], com uma alegria e um sorriso que animam nossa prática docente.
2	**20 e poucos anos[11] – Fábio Júnior** Você já sabe, me conhece muito bem Eu sou capaz de ir, vou muito mais além Do que você imagina Eu não desisto assim tão fácil, meu amor Das coisas que eu quero fazer e ainda não fiz Na vida tudo tem seu preço, seu valor E eu só quero dessa vida é ser feliz Eu não abro mão Nem por você nem por ninguém Eu me desfaço dos meus planos Quero saber bem mais que os meus 20 e poucos anos Nem por você nem por ninguém Eu me desfaço dos meus planos Quero saber bem mais que os meus 20 e poucos anos Tem gente ainda me esperando pra contar As novidades que eu já canso de saber Eu sei, também tem gente me enganando, é Mas que bobagem, já é tempo de crescer Eu não abro mão Nem por você nem por ninguém Eu me desfaço dos meus planos Quero saber bem mais que os meus 20 e poucos anos Nem por você nem por ninguém Eu me desfaço dos meus planos Quero saber bem mais que os meus 20 e poucos anos	Esta companheira de pesquisa é a comida caseira e reconfortante que, normalmente, associamos à figura de alguém que tenha cuidado de nosso desenvolvimento e o acompanhado seja ele em qual esfera for. É aquela sensação que se tem quando alguém pousa seus olhos em nós, que sentimos, sem olhar, que passa perto de nós para saber como estamos, se precisamos de algo, da mesma maneira que é a vergonha que temos de olhar para alguém que nos pega fazendo uma traquinagem. Como ponto similar ao outro professor, essa professora também é de uma cidade do interior, cuja família atribui tanta importância à educação, à formação acadêmica dos filhos, que a vida da família, inclusive seu lugar de moradia, é pautada na busca de propiciar as melhores condições de educação possíveis. A importância da educação, em sua família, se constituía como uma prática na medida em que um dos pais de nossa companheira trabalhava e estudava à noite, o que esvaneceu uma barreira entre a teoria e a prática. A educação, sobretudo os processos formais, era uma característica basilar para si, que transportou ao formar a própria família; esta que alterou seus itinerários quando percebeu a necessidade de ajudar nos estudos de seus filhos. Suas experiências educacionais levaram-na para a área das ciências naturais, onde encontrou um dado curioso: a negativa de nossa companheira em atuar como professora, bem como a adoção, em seus primeiros anos de atuação, da docência como um não-lugar[12] onde não permaneceria até o final de sua carreira embora, hoje em dia, não consiga desatar os nós que se estabeleceram entre a docência e sua vida. A imbricação dessa professora com o estar em contato com os estudantes em sala de aula é uma característica tão marcante na professora que, reunindo as condições para requerer sua aposentadoria, a tensão envolvida na decisão de deixar ou não a sala de aula afetou diretamente a saúde desta professora, pois acredita que ainda possui muito a contribuir com a instituição e, sobretudo, com os estudantes.

[9] Devido à incerteza gerada no funcionalismo público, pela emenda constitucional n° 103, de novembro de 2019, quanto à possibilidade de se aposentar devido à reforma de cunho neoliberal que ocorreu na previdência social, o que fez com que vários de nossos colegas professores se aposentassem (dado empírico levantado em nossas conversas cotidianas).
[10] Paulo de Tarso, Bíblia, 2 Timóteo 4:7.
[11] FÁBIO JÚNIOR, [s.d.]. https://www.youtube.com/watch?v=SjJ5lTUjbag

[12] Conceito que emprestamos de Augé (1994) em que o que caracteriza um não-lugar como um lugar de passagem, no qual os indivíduos não despendem atenção a eles, lugares cotidianos com os quais as pessoas não se importam ou a que não dão atenção.

	Nem por você nem por ninguém Eu me desfaço dos meus planos Quero saber bem mais que os meus 20 e poucos anos Nem por você nem por ninguém Eu me desfaço dos meus planos Quero saber bem mais que os meus 20 e poucos anos Nem por você nem por ninguém Eu me desfaço dos meus planos Quero saber bem mais que os meus 20 e poucos anos Nem por você nem por ninguém Eu me desfaço dos meus planos Quero saber bem mais que os meus 20 e poucos anos	Optamos pela generificação, neste caso específico, pois, em seu relato autobiográfico, seu sexo aparece como elemento importante para a concepção de sua subjetividade tanto em sua formação acadêmica quanto em sua atuação docente, diferentemente de outras professoras entrevistadas, possui um fator marcante em sua trajetória. A docente está na faixa entre 55 e 65 anos e, apesar de ter trabalhado pouco tempo em sua área de formação, percebeu-se e se viu professora no Ifes, à época, Escola Técnica Federal do Espírito Santo (ETFES), que percebia aquele momento como um momento provisório em sua carreira, fato que lhe causa risos quando fala isso na atualidade. Risadas pela incapacidade que a professora aponta ao perceber-se incapaz de separar a docência de sua relação com o espaço escolar e seus alunos de seus processos de formação como pessoa, num relacionamento orgânico com suas salas de aula. A prática da docência se encontra tão imbricada na constituição desta, que sua decisão só foi tomada uma vez que foi-lhe assegurado que podia continuar atuando junto a seus estudantes mesmo aposentada.
3	**Tanto Faz[13] – Tim Bernardes** Tanto faz quem saiu, quem entrou Tanto faz de que lado ficou Tanto faz, eu vou sempre perder Eu, rapaz, sou você, somos nós Tanto faz se está mal ou pior Quem tem mais é que tem o poder De narrar como a história irá se contar E ninguém é capaz de opinar Se ouvir só um lado E se olhando com calma o buraco está bem mais embaixo Vai ter copa, vai ter carnaval, mas continua errado Nada é justo ou injusto se não há justiça de fato Tanto faz, tanto faz Tanto faz quem saiu, quem entrou Tanto faz de que lado ficou Tanto faz, eu vou sempre perder Eu, rapaz, sou você, somos nós Tanto faz se está mal ou pior Quem tem mais é que tem o poder De narrar como a história irá se contar E ninguém é…	Nossa viagem prossegue com o encontro com mais um companheiro, uma brisa marítima: refrescante, persistente e firme, que, em sua suavidade, mantém-se presente na aeração dos pulmões pelas partículas que traz consigo, que imbrica a seriedade que imbui em sua(s) prática(s) como profissional com uma suavidade ímpar ao estar com estudantes. Mesmo correndo o risco de passarmos por um lugar comum, talvez seja a pessoa que constitua o ditado que “o mais importante é a viagem trajeto”, uma vez que, segundo suas palavras, desde pequena queria saber sempre qual a próxima etapa na formação acadêmica, dizendo que queria chegar ao final, acabar, percebendo, hoje, que sempre há mais um passo. Ao se referir a suas origens, o orgulho e a admiração que sente por seus pais e seus avós se derrama e nos contagia. Não só pelas luta e honestidade que transparecem, deixadas em sua formação, mas também pela forma honrada como se portavam e se orgulhavam em exercer suas profissões, buscando, sempre, incentivar as crianças a fazerem o melhor, engastadas em suas memórias; tem entre 40 e 50 anos. No meio em que cresceu, a educação sempre constituiu uma pedra basilar, de maneira a fornecer os instrumentos necessários para que as condições de estruturar sua independência estivessem a seu alcance e de seus irmãos. Outro ponto que considera fundante, em seu relato, é esse desejo de ser docente desde a mais tenra idade, mais pelo orgulho que sentia da mãe, professora, do que pelo fato de estar com o outro durante o caminho. A construção do caminho é tão importante para nosso companheiro que, em suas palavras: “Deus guarda os bêbados e os bobos”, e se posiciona ao lado dos últimos, ao se referir às escolhas que fez, afirmando que, simplesmente, foi, em sua trajetória como estudante na Escola Técnica e na escolha de um curso superior na área das ciências naturais, pela orientação de um professor que “viu” seu potencial para a área. Como qualquer caminho que se inscreve numa narrativa, nunca se caminha sozinho: a docência é a interação com os transeuntes; nestes casos, os estudantes para que se possa conversar sobre as constituições de vida e como se enredam essas vidas, e o conhecimento a ser construído na sala de aula. Nessa caminhada, não apenas as batalhas vencidas são importantes no relato de nosso companheiro, consideradas algo que deve ser colocado em sua trajetória, uma possibilidade de se construir o caminho durante a caminhada, como também a possibilidade de voltar para encruzilhadas anteriores e redefinir seus caminhos. Ouvindo diversas vezes a conversa, ainda percebemos como o elã de nosso companheiro é sua relação com a educação, na educação como ato, não apenas como troca de conhecimento, mas também como movimento pautado na mobilização dos afetos, no emaranhar das vidas

[13] BERNARDES, Tim, 2017. https://www.youtube.com/watch?v=DnZmVGjufv8

		dos envolvidos em tal ato, uma construção conjunta de docentes e discentes. Mais uma vez, são nuances que delineamos, inspiradas naquilo que ouvimos e sentimos nas conversas, que ultrapassa o que podemos simplesmente descrever, uma vez que sentimos que esta é uma daquelas pessoas cujo amor pela educação transborda em suas falas, constituindo-se um modo de vida.
4	Krigsgaldr (Terra Mágica)[14] – Heilung (Tradução do autor) O lar se desvanece Vil lançou uma horda mortal sobre eles Os remos e o mastro se destruíram Quem trouxe? Quem trouxe a horda sobre essa terra distante? Os peixes dos rios Eles se desvanecem Da terra de brilhantes prados O que eu deveria fazer Se eu quero falar sobre a paz e compreensão Mas você só entende a linguagem da espada E se eu quiser fazer você entender Que o caminho que você escolheu leva à ruína Mas você só entende a linguagem da espada Eu quero dizer-lhe para deixar em paz a mim e meus entes queridos Mas você só entende a linguagem da espada Eu deixei a lâmina falar Então a minha língua se tornará ferro E as minhas palavras, o poderoso rugido de guerra Revelando que a flecha da minha raiva divina atacará Toda a ação para o bem de todos Eu vejo meu reflexo em seus olhos Mas a minha nova era apenas começou A espada é suave No fogo da fornalha Ela tem fome de ser atingida E quer ter uma centena de irmãs No estado mais frio de sua existência Elas fazem dançar o mais louco No pântano da chuva vermelha Amado irmão inimigo Eu canto minha canção da espada para você A canção de ninar de obliteração Então, eu posso acordar com um sorriso E felicidade no meu coração E felicidade no meu coração E felicidade no meu coração Coexistência, conflito, combate Devastação, regeneração, transformação Isso é o melhor que eu posso fazer por você Vejo uma penumbra cinzenta no horizonte Que promete um Sol poderoso que subirá Para derreter todas as luas Isso fará com que os antigos fogos de	O companheiro que mais nos desestabilizou, talvez por ser o mais parecido conosco, um maelstrom[15] de sentimentos e emoções e pensamentos que se escondem sob águas calmas e plácidas que se agitam num mar interno que nada tem a ver com uma interioridade do sujeito, contudo sem aplicar uma noção de interioridade em suas relações, numa peregrinação que o coloca num *erro vagabundo marginal*. Antes de sermos mal-entendidos, referimo-nos a uma errância por entre as fileiras do pensamento, que se coloca simultaneamente nos discursos do senso comum e do academicismo formal e conservador, na qual são fixadas as condutas e apresentações lícitas para tais profissionais, carregando as vezes de profissionalismo e de um pretenso preparo para a função. Nosso companheiro vaga, constantemente, por essa margem, uma vez que se coloca em evidência pela forma de se apresentar, o que deixa, muitas vezes, os estudantes confusos, devido aos papéis pré-concebidos, atribuídos às áreas do conhecimento o associarem à área das ciências humanas, quando ele habita as paisagens naturais, reiteradamente aquelas que são consideradas mais áridas. Ele considera a relação de seus pais franca e aberta, com ele e com os irmãos, no sentido de que a única coisa exigida era que precisavam estudar, encontrar algo de que gostassem e com o que pudessem se manter. Mesmo que em sua vida ele não se visse associado à acadêmica, estava mais ligado às artes em sua infância e adolescência. Como alguns outros docentes, pertenceu aos quadros discentes da escola em sua adolescência, na época em que a escola oferecia ensino propedêutico, e atribui sua escolha pela área a um professor da escola, que o tocou, um afeto que traz consigo como eixo de escolha. Encontra-se entre a faixa dos 35 e 45 anos, e sua trajetória como docente teve início no próprio Ifes, quando da expansão da rede, saltando no desconhecido de uma vida acadêmica com uma mentalidade específica, uma bolha de saberes e linguagem, para a convivência com adolescentes e adultos que percebiam o universo sobre o qual trazia o evangelho como sendo ficcional, ou mesmo como não se considerarem dignos para sua entrada neles. A postura como muitos estudantes recebem sua disciplina em sala de aula bastante lhe incomoda uma vez que luta para vencer os obstáculos discursivos construídos acerca dessa disciplina mais que a maioria, um campo hermético, um caminho que beira o misticismo e não deve ser trilhado pelos não iniciados. Sua militância sobre essas ideias é tão forte que, ainda que talvez ele mesmo não use essa palavra, que defenda, em suas aulas, as diversas formas de saber que se desdobram na sociedade, de colocar o conhecimento acadêmico sempre em perspectiva, sob a forma de ser um tipo, mas não a única forma de se conhecer um objeto e, sobretudo, não é uma forma ou justificativa plausível para medir alguém.

[14] KRIGSGALDR, 2017. https://www.youtube.com/watch?v=QRg_8NNPTD8

[15] Uma palavra nórdica que descreve um turbilhão gigante, que emprestamos do conto “Uma descida ao Maelstrom” (1841) de Edgar Allan Poe (1809 – 1849), que conta a história de um sujeito que aparenta ser idoso, com um turbilhão distante, cujo enfrentamento dessa força da natureza e o esforço pela sua sobrevivência suga suas forças tirando anos de sua vida e envelhecendo sua aparência.

	purificação Pareçam com brasas morrendo Pareçam com brasas morrendo Pareçam com brasas morrendo O lar se desvanece Vil lançou uma horda mortal sobre eles Os remos e o mastro se destruíram Quem trouxe? Quem trouxe a horda sobre essa terra distante? Os peixes dos rios Eles se desvanecem Da terra de brilhantes prados Quem trouxe? Quem trouxe a horda sobre essa terra distante? Ylir Men Aero Their Era Mela Os	
5	**Noturno (Coração Alado)[16] – Fagner** O aço dos meus olhos, o fel das minhas palavras Acalmaram meu silêncio mas deixaram suas marcas Se hoje sou deserto é que eu não sabia Que as flores com o tempo Perdem a força e a ventania vem mais forte Hoje só acredito no pulsar das minhas veias E aquela luz que havia em cada ponto de partida Há muito me deixou, há muito me deixou Ai, coração alado Desfolharei meus olhos neste escuro véu (Não acredito mais no fogo ingênuo da paixão) São tantas ilusões perdidas na lembrança Nessa estrada (só quem pode me seguir sou eu) Sou eu, sou eu, sou eu Hoje só acredito no pulsar das minhas veias E aquela luz que havia em cada ponto de partida Há muito me deixou (há muito me deixou) Ai, coração alado Desfolharei meus olhos neste escuro véu (Não acredito mais no fogo ingênuo da paixão) São tantas ilusões perdidas na lembrança Nessa estrada só quem pode me seguir, sou eu Sou eu, sou eu, sou eu Ai, (coração alado) (Desfolharei meus olhos neste escuro véu) Não acredito mais no fogo ingênuo, da paixão São tantas ilusões perdidas na lembrança Nessa estrada, só quem pode me seguir, sou eu Sou eu, sou eu, sou eu	O próximo a somar ao *entourage*, para nós, é um cavalheiro altivo, envolto numa aura de mistério, não pelo fato de guardar segredos ou uma verdade oculta; ao contrário: pela mistura entre seu riso fácil quando se encontra em um ambiente em que se sente acolhido e seu ímpeto furioso para lutar por seus ideais, sobretudo quando estão envolvidas sua dedicação e sua devoção pela escola. Que se pese que, ao atribuir tais características a nosso companheiro, foge do nosso interesse estabelecer um grau de comparação de qualquer forma com quem quer que seja, mas trazemos com nossa descrição a paixão palpável que cerca nosso companheiro de pesquisa, um código de ética e conduta que, independentemente de concordância ou não, é invejável. Outra característica indelével em nosso companheiro é sua devoção aos amigos a ponto de sentir mais quem os fere do que quem fere a si próprio; outra característica de uma pessoa apaixonada. Talvez paixão não seja a palavra mais correta para descrever nosso companheiro, pois, como o amor é "chama e, depois, fumaça...o fumo vem, a chama passa"[17], tampouco devoção. Ao pensar em nosso amigo, vemo-lo como alguém que busca afetos, bons encontros, e, muitas vezes, é considerado impopular por tentar se aproximar, com todas as suas forças, daqueles que com ele componham e aumentem sua potência de agir e lutar ativamente contra as paixões tristes que o cercam. Em sua atuação profissional, deixa, sempre, tudo o que tem, sob forma de rigor científico e de disposição para os estudantes, uma vez que acredita firmemente na educação como um meio para melhorar a vida do indivíduo e promover ascensão social – postura que carrega de suas origens familiares. Também capixaba, do interior do Estado, é mais um docente cuja família mudou para a Grande Vitória procurando melhores condições de vida, tanto pelo fato de que suas lembranças mais tenras lembram-no de ajudar sua mãe em sala de aula, bem como as conquistas alcançadas pela sua família, atribuídas à educação. Possui um comprometimento profundo com a escola, pois apresenta uma grande gratidão à Instituição, uma vez que é egresso desta, e a formação desenvolvida em suas fileiras transformou a sua vida ao encaminhá-lo para seu primeiro emprego como técnico, o que lhe possibilitou, posteriormente, ingressar no ensino superior. Encontrando-se entre 45 e 55 anos, acreditamos que o sentimento de amizade com o qual nos referimos a ele é extensivo à Instituição, que defende ferozmente, tanto em prol de uma manutenção adequada quanto em sua atuação profissional nos mais diversos níveis.

[16] FAGNER, Raimundo, 2017. https://www.youtube.com/watch?v=AGnwAUXYOqE
[17] Extrato de "Chama e Fumo", poesia de Manuel Bandeira.

6	**Contrários[18] – Pe. Fábio de Melo** Só quem já provou a dor Quem sofreu, se amargurou Viu a cruz e a vida em tons reais Quem no certo procurou Mas no errado se perdeu Precisou saber recomeçar Só quem já perdeu na vida sabe o que é ganhar Porque encontrou na derrota algum motivo para lutar E assim viu no outono a primavera Descobriu que é no conflito que a vida faz crescer Que o verso tem reverso Que o direito tem o avesso Que o de graça tem seu preço Que a vida tem contrários E a saudade é um lugar Que só chega quem amou E o ódio é uma forma tão estranha de amar Que o perto tem distâncias E o esquerdo tem direito Que a resposta tem pergunta E o problema, a solução E que o amor começa aqui No contrário que há em mim E a sombra só existe quando brilha alguma luz Só quem soube duvidar Pôde, enfim, acreditar Viu sem ver e amou sem aprisionar Quem no pouco se encontrou Aprendeu multiplicar Descobriu o dom de eternizar Só quem perdoou na vida sabe o que é amar Porque aprendeu que o amor Só é amor se já provou alguma dor E assim viu grandeza na miséria Descobriu que é no limite Que o amor pode nascer Que o verso tem reverso Que o direito tem o avesso Que o de graça tem seu preço Que a vida tem contrários E a saudade é um lugar Que só chega quem amou E o ódio é uma forma tão estranha de amar Que o perto tem distâncias E o esquerdo tem direito Que a resposta tem pergunta E o problema há solução E que o amor começa aqui No contrário que há em mim E a sombra só existe quando brilha alguma luz	Agregamos suavidade e força ao grupo que nos acompanha ao 'trazermos' esta docente: suavidade que se coloca no tratar quem quer que seja, mesmo aqueles que empreendem ataques a sua pessoa, e sempre estendida a todos com os quais se encontra nos cotidianos escolares. A força que traz consigo aparece ao desenvolver suas práticas docentes, uma vez que traça, claramente, uma fronteira entre o carinho que transparece em sua relação com colegas e alunos e, talvez, uma ingenuidade inerente, bem como uma alegria efusiva que percebemos ao falar sobre uma experiência que considera positiva no processo ensino-aprendizagem; sobretudo se sente que os estudantes acompanham o fluxo do processo de maneira satisfatória. Outra nuance em relação à força mencionada, é a devoção com que se empenha ao propor atividades aos estudantes. Apesar de confiar muito no ambiente da sala de aula, gosta muito e se diverte ao propor atividades em outros ambientes, bem como em conjunto com outros professores. Sempre uma estudante bem aplicada, ela e sua família desenvolveram diversas estratégias para que pudesse estudar, uma vez que sua vida se colocava no dilema entre aconselhamentos contínuos para que prosseguisse seus estudos, pela sua excelência acadêmica, e a família, com dificuldades financeiras imbricadas a uma alteração para uma "escola de melhor qualidade", numa mudança de um ambiente público para um ambiente privado. No desenvolvimento de tal contexto problemático, encontramos, nas palavras de nossa companheira, o que ela considera uma posição privilegiada uma vez que havia condições de vida mais favoráveis que seus outros irmãos para que isso acontecesse. Destacamos que, em nossas conversas, foi citada uma pressão social, feita por muitos docentes da comunidade, a sua carreira na área das ciências naturais, desejada pela nossa personagem, que lhe rendeu muitas críticas à relação direta entre sua área de conhecimento e a prática docente. Em resposta aos discursos contrários, enfrentou seus receios e se colocou na linha de frente de sua formação, o que a levou a perceber, pela segunda vez, as distâncias entre as formações oferecidas pelo ensino público, de massa, e privado, e, também, entre as escolas privadas "menores" e "maiores" pelo abismo de conteúdos que "tinha que saber" para ingressar na universidade. No seu desenvolvimento acadêmico, mais uma mudança de trajetória se colocou em seus planos: ela, que não queria ser docente, como sua mãe, viu-se professora para tentar complementar sua renda: imiscuiu-se à seara que nunca imaginou tanto em sua relação com a docência quanto em sua escolha da área de especialização em seu curso. As crenças religiosas dessa personagem cuja faixa etária está entre 40 e 50 anos foram um amparo extremamente importante em sua trajetória, pois auxiliaram-na a enfrentar diversas intercorrências, sobretudo para aprender a lidar com seu desenvolvimento profissional como um processo e conseguir perceber a necessidade de sempre renascer: um movimento constante que faz transparecer a todos a sua volta, o amor por sua área de conhecimento ao mesmo tempo em que se envergonha de demonstrar esse amor a seus colegas. Acreditamos que tais crenças constituem um dos suportes para decisões adotadas por nossa companheira quando encontra um desafio ou assume um compromisso, uma capacidade de enfrentar as dificuldades em uma mescla de delicadeza e "sangue nos olhos".
7	**Fábrica[19] – Legião Urbana** Nosso dia vai chegar Teremos nossa vez Não é pedir demais	Estar com este professor é uma imbricação com o riso, uma vez que, ao se aproximar de nós, geralmente, carrega um consigo. Além disso, uma característica que nos impressiona nele é sua capacidade de trocar. Nosso companheiro é um mercador, e, mesmo que ele considere o

[18] MELO, Fábio, [s.d.]. https://www.youtube.com/watch?v=PH2jrSbV-C4
[19] URBANA, Legião, 1986. https://www.youtube.com/watch?v=8R2nsYInSL8

	Quero justiça Quero trabalhar em paz Não é muito o que lhe peço Eu quero o trabalho honesto Em vez de escravidão Deve haver algum lugar Onde o mais forte não Consegue escravizar Quem não tem chance De onde vem a indiferença Temperada a ferro e fogo? Quem guarda os portões da fábrica? O céu já foi azul, mas agora é cinza E o que era verde aqui já não existe mais Quem me dera acreditar Que não acontece nada De tanto brincar com fogo Que venha o fogo então Esse ar deixou minha vista cansada Nada demais Nada demais	dinheiro importante, como todos nós, a troca, à qual nos referimos, encontra-se na dimensão das experiências de vida. O companheiro se coloca como um contador de histórias ou, quem sabe, seja melhor chamá-lo de "trocador de histórias", uma vez que percebemos seu processo mais voltado para a troca, para a conversa. Nesse processo, nenhum assunto é tabu, e sempre há uma brecha e uma possibilidade de trocarmos histórias que nos envolvem de maneira natural, em relação não apenas às nossas vivências particulares, mas também às nossas colocações como professores e profissionais (não sem motivo, foi a maior entrevista tomando como quesito a questão do tempo). Natural de uma cidade do interior, nosso interlocutor, por pressão de seu pai, já foi trabalhador rural, uma informação que fornece ao comparar suas notas antes e depois de completar a idade para trabalhar na lavoura, trazendo, anexo a isso, em sua história, a forma com que empreendeu diversas estratégias para continuar seu processo de escolarização. Associa o fato de sua mãe ser professora diretamente ao enfrentamento, no interior de sua família, para que pudesse continuar estudando: foi para uma escola agrícola a fim de buscar sorte diferente da de seus pais, bem como de abrir caminho para seus irmãos. Ao encerrar o ensino básico, encara, novamente, o dilema: voltar para casa ou continuar estudando. Optou pelo último, no qual escolheu a área das ciências naturais. Algum tempo depois, optou pelo ensino devido à necessidade de se manter e poder permitir que sua mãe, a responsável integralmente por sua manutenção fora de casa, pudesse proporcionar a mesma oportunidade a seus irmãos. A necessidade de sobrevivência fez que com que ele desenvolvesse uma capacidade de comunicação forte, aliada aos caminhos da universidade, fê-lo ter contato com o movimento estudantil, o que foi determinante em sua percepção sobre a necessidade tanto de se posicionar politicamente quanto de atuar politicamente a fim de alterar seu entorno, o que o fez participar ativamente das mais diversas organizações de classe. Tal docente, que possui entre 40 e 50 anos, percebe tanto a necessidade quanto a importância dessa participação engastadas em suas práticas em aula como uma possibilidade de questionar, em conjunto com os estudantes, o mundo no qual estamos inseridos, bem como em perceber a educação como uma dimensão capaz de efetuar mudanças, para melhor, nas vidas dos estudantes.
8	**A Minha Alma (A Paz que Não Quero)[20] – O Rappa** A minha alma 'tá armada E apontada para a cara do sossego Pois paz sem voz paz sem voz Não é paz é medo Às vezes eu falo com a vida Às vezes é ela quem diz Qual a paz que eu não quero Conservar para tentar ser feliz Às vezes eu falo com a vida Às vezes é ela quem diz Qual a paz que eu não quero Conservar para tentar ser feliz A minha alma 'tá armada E apontada para a cara do sossego Pois paz sem voz paz sem voz Não é paz é medo Às vezes eu falo com a vida Às vezes é ela quem diz	Nosso próximo companheiro quase possui uma placa de patrimônio da Instituição, de tão comum sua presença nos pátios e a forma indiferenciada, pautada pelo carinho e pela disposição para ouvir, com que se relaciona com todos os membros da Instituição, independentemente de serem servidores docentes ou administrativos, servidores efetivos, temporários ou terceirizados. É uma pessoa tão carinhosa e acessível e amistosa, que isso o faz escorregar do lugar comum de um membro da administração, da qual fez parte durante muitos anos, antes de se aposentar[21]. Aqui, é salutar pontuar que não percebemos sua atuação imbricada à recepção de vantagens políticas, uma vez que se constitui uma prática cotidiana sua vida institucional. Eis outro docente cuja família apontava a educação como forma de mudança de vida, como principal forma de criar condições de sustento mais dignas para os membros de sua família cujo projeto era personificado pela sua mãe. O projeto de vida abraçado pela família de interior tanto estava ligado à oportunidade oferecida pela estabilidade do funcionalismo público que a família só se convenceu de sua escolha pela área da saúde depois que ele conseguiu se sustentar por meio de seu ingresso na, à época, ETFES. Para que pudesse ter condições de seguir suas aspirações, ele precisava deixar sua cidade de interior para estudar fora, onde percebeu suas

[20] RAPPA, 2007. https://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY

[21] Outra aposentadoria em que pesou muito a reforma pautada no Estado mínimo e que possui como um dos objetivos o sucateamento da educação pública.

	Qual a paz que eu não quero Conservar para tentar ser feliz Às vezes eu falo com a vida Às vezes é ela quem diz Qual a paz que eu não quero Conservar para tentar ser feliz As grades do condomínio são para trazer proteção Mas também trazem a dúvida se é você que 'tá nessa prisão Me abrace e me dê um beijo Faça um filho comigo Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo Procurando novas drogas de aluguel Nesse vídeo coagido É pela paz que eu não quero seguir admitindo As vezes eu falo com a vida As vezes é ela quem diz Qual a paz que eu não quero Conservar para tentar ser feliz As vezes eu falo com a vida As vezes é ela quem diz Qual a paz que eu não quero Conservar para tentar ser feliz As grades do condomínio são para trazer proteção Mas também trazem a dúvida se é você que 'tá nessa prisão Me abrace e me dê um beijo Faça um filho comigo Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo Procurando novas drogas de aluguel Nesse vídeo coagido É pela paz que eu não quero seguir admitindo Procurando novas drogas de aluguel Nesse vídeo coagido É pela paz, pela paz que eu não quero seguir admitindo Me abrace e me dê um beijo Faça um filho comigo Mas não me deixe sentar na poltrona no dia de domingo, domingo Procurando novas drogas de aluguel Nesse vídeo coagido É pela paz que eu não quero seguir admitindo Procurando novas drogas de aluguel Nesse vídeo coagido É pela paz que eu não quero seguir admitindo	dificuldades como estudante e, até o final de sua carreira, usava suas próprias dificuldades para auxiliar seu público a atingir seus objetivos. Outra referência que traz de sua formação superior é a força que a proximidade entre discentes e docentes possui na formação e na constituição do mundo de ambas as partes: a amizade como maneira de se colocar no mundo e como forma determinante para efetivamente criar afetações nos estudantes. Em sua constituição de vida, nosso interlocutor nos mostra a importância de uma noção de movimento; em sua formação familiar e em sua atuação profissional, atribui a força e a capacidade humana à curiosidade e à habilidade de sempre ir de um ponto a outro em busca de conhecimento cuja base se desenvolve nos bancos escolares e na família, mas que se operacionaliza para resolver os problemas que se apresentam em sua vida. Uma parte importante, em sua passagem na escola, foi sua participação em diversas administrações, onde lidava com diversos tipos de servidores, docentes e administrativos, pelos quais foi afetado e lutou, dentro de suas possibilidades, contra uma hierarquia invisível que existe entre esses servidores. Entre as dificuldades encontradas, percebeu que existe, sobretudo nos servidores mais antigos, um sentimento de posse, sobre suas atividades ou seus setores, que precisa ser tratado com uma empatia e tato incríveis, o que, muitas vezes, consome mais tempo do que se gostaria para que se possa efetuar alguma alteração.
9	**Moço Velho[22] – Roberto Carlos** Eu sou um livro aberto sem histórias Um sonho incerto sem memórias Do meu passado que ficou Eu sou um porto amigo sem navios Um mar, abrigo a muitos rios Eu sou apenas o que sou	Quem nos acompanha aqui nos remete a um chocolate, do tipo que, ao se abrir a embalagem, perfuma a totalidade do ambiente, cujas notas marcam tanto a memória gustativa quanto a olfativa; não um chocolate qualquer, mas um daqueles com alto teor de cacau, que nem sempre agrada e, mesmo sabendo disso, não se importa: uma mistura de espanto e curiosidade que, em nossa visão, determina o charme, o estilo do docente.

[22] CARLOS, Roberto, 2020. https://www.youtube.com/watch?v=qljOM6gJ1OE

	Eu sou um moço velho Que já viveu muito Que já sofreu tudo E já morreu cedo Eu sou um velho moço Que não viveu cedo Que não sofreu muito Mas não morreu tudo Eu sou alguém livre Não sou escravo e nunca fui senhor Eu simplesmente sou um homem Que ainda crê no amor Eu sou um moço velho Que já viveu muito Que já sofreu tudo E já morreu cedo Eu sou um velho, um velho moço Que não viveu cedo Que não sofreu muito Mas não morreu tudo Eu sou alguém livre Não sou escravo e nunca fui senhor Eu simplesmente sou um homem Que ainda crê no amor	Tal estilo é completado pela seriedade com a qual conduzia seu trabalho, reconhecido pelos estudantes, bem como um profissional a quem, apresentada uma proposta de trabalho que ajudasse os estudantes, não se negava a oferecer seus préstimos, independentemente do que isso exigisse de seu tempo, seja ela oriunda de demandas dos estudantes, seja de colegas de trabalho. A dinâmica, seja ela qual for, entre aprender e ensinar, está presente desde sempre em sua vida, uma vez que uma de suas primeiras lembranças está relacionada a sua avó, recitando poesias, o que, de alguma forma, encaminhou sua formação para a área das ciências humanas, bem como sua boa relação com alguns de seus professores. A atuação dos professores foi fundamental para que fosse possível vencer a grande barreira colocada pela sua timidez para falar em público, promovendo uma base de confiança e segurança para se lançar sem temer o erro, entendendo-o como parte integrante do processo, aliando a seriedade e a disciplina à sua vontade de ser desafiada e prosseguir. A relação professor e estudante também se desdobra em suas falas a respeito da diferença das formas que ocorrem nas redes pública e privada, sob a maneira que percebe que, na última, se constitui num número, uma cabeça numa sala cheia, em que, por mais que o professor tente, por diversos motivos, é muito mais difícil uma relação de proximidade entre as partes do processo. Já na primeira, é de onde advém a sensação de proximidade e de segurança, uma percepção mais aguda na preocupação com a formação do estudante por alguns docentes, ao menos uma possibilidade de se aproximar dos estudantes caso seja seu desejo. Outra frente que impulsionou sua caminhada em direção à docência foi sua relação com a religião, ao se aproximar das turmas de crianças, nas quais já percebia a necessidade de se preocupar com a preparação das aulas e com as formas pelas quais deveria se dirigir a seu público. Para que pudesse ter a liberdade de escolher seu curso e poder se manter no preparatório noturno, precisou trabalhar no comércio durante o dia. Nesse caldeirão de experiências, percebeu que era necessário que ela perseguisse sua felicidade, mesmo indo contra a vontade ou, pelo menos, as pressões, oriundas de seu meio familiar. Uma conversa, ou luta, consigo mesma em busca de aliar uma maneira de se manter com seu trabalho fazendo algo de que gosta. Sua relação com a academia é conturbada, uma vez que, em sua formação universitária, percebeu a distância do que era idealizado em seu interior e o que era praticado na sala de aula, o que gerou uma frustração ao apontar uma objetivação da formação dos estudantes como bacharéis, numa profundidade doutrinária com a qual, muitas vezes, se tratam os pesquisadores. Esse movimento, empreendido nos bancos da universidade, coloca-se em conflito com a aspiração que fazia com que se apaixonasse pela sua área do conhecimento: algo a fazia perder o chão, sair de si e mover o pensamento para diferentes posições, ativando conhecimento e imaginação. Faz-se mister apontar que, num movimento diferente dos demais, nossa companheira, que possui de 50 a 60 anos, aponta que sua aposentadoria se constrói numa mistura de cansaço, solidão e tristeza, uma necessidade para manter sua saúde, uma vez que as mudanças que se estabeleceram nas relações entre professor – estudante – família – escola se degradaram de uma forma tão intensa que não era mais possível continuar.
10	**Metal Contra as Nuvens[23] – Legião Urbana** Não sou escravo de ninguém Ninguém, senhor do meu domínio Sei o que devo defender E, por valor eu tenho E temo o que agora se desfaz Viajamos sete léguas Por entre abismos e florestas	Talvez o nosso último companheiro nessa viagem se constitua do mais quintessencial personagem de RPG, pois nele percebemos características que nos remetem a um paladino, um tipo de guerreiro que possui uma causa pela qual, no extremo, ele devota sua vida, empregando, em sua atuação institucional, uma grande quantidade de energia. Num primeiro momento, parece que falamos de qualquer um dos outros docentes, o que não seria errado, mas associamos especificamente este professor pela sua dedicação à docência e à instituição com sua prontidão

[23] URBANA, Legião, 2009. https://www.youtube.com/watch?v=IDTs12pcvOM

	Por Deus nunca me vi tão só É a própria fé o que destrói Estes são dias desleais Mas sou metal, raio, relâmpago e trovão Eu sou metal, eu sou o ouro em seu brasão Eu sou metal, me sabe o sopro do dragão Reconheço meu pesar Quando tudo é traição O que venho encontrar É a virtude em outras mãos Minha terra é a terra que é minha E sempre será Minha terra tem a lua, tem estrelas E sempre terá Quase acreditei na sua promessa E o que vejo é fome e destruição Perdi a minha sela e a minha espada Perdi o meu castelo e minha princesa Quase acreditei, quase acreditei E, por honra, se existir verdade Existem os tolos e existe o ladrão E há quem se alimente do que é roubo Mas vou guardar o meu tesouro Caso você esteja mentindo Olha o sopro do dragão, olha o sopro do dragão Olha o sopro do dragão, olha o sopro do dragão É a verdade o que assombra O descaso que condena A estupidez, o que destrói Eu vejo tudo que se foi E o que não existe mais Tenho os sentidos já dormentes O povo quer, a alma entende Esta é a terra de ninguém Sei que devo resistir Eu quero a espada em minhas mãos Eu sou metal, raio, relâmpago e trovão Eu sou metal, eu sou o ouro em seu brasão Eu sou metal, me sabe o sopro do dragão Não me entrego sem lutar Tenho, ainda, coração Não aprendi a me render Que caia o inimigo então Tudo passa, tudo passará Tudo passa, tudo passará Tudo passa, tudo passará E nossa história não estará pelo avesso Assim, sem final feliz Teremos coisas bonitas pra contar	para empreender, constantemente, um combate pelo que pensa ser melhor para a escola como um todo. Ao colocarmos o termo combate, desenhamos uma contenda que, de maneira polida e honrada com relação a seu interlocutor, independentemente do nível de antagonismo demonstrado, a condução do comportamento que adotou para si é caracterizada por um estilo que alia charme e firmeza ao defender suas ideias e posições: uma conduta cavalheiresca e uma capacidade de acolher o que é trazido pelos outros. Que se pese que mencionamos acolher, que é totalmente diferente de aceitar, pois sua visão sobre os valores é bem clara, aceita ouvir, mas a situação se delineia sob a forma que esteja mais vantajosa para a Instituição, postura que o conduziu ao cargo de gestor do *campus*. Tomamos, também, um estilo relacionado a tal docente quanto à concepção/criação de sua trajetória tanto com os estudantes quanto com profissionais que compõem a Instituição: mantém contato com alunos de tempos idos até os dias de hoje; acompanha, com carinho e interesse, suas vidas. Sua sala está sempre aberta a todos que sua agenda permite receber, mas, iniciada uma reunião, ela toma o tempo que for necessário. Como vários de nossos companheiros, há uma clara marca, determinada pelos valores familiares, que indica a educação como a principal forma de ascensão social, como possibilidade para que o sujeito tenha uma trajetória de vida menos árdua que seus pais. Como egresso dos quadros da Escola Técnica, nosso companheiro atribui à escola a gama de possibilidades que se colocaram em sua frente; uma gratidão profunda expressa à instituição, desde suas aulas iniciais, quando acompanhava estudantes da sua vizinhança que não se saíam bem. Além de ser uma maneira de conquistar uma certa independência monetária para pequenas coisas, fez nascer um sentimento de satisfação em ajudar o próximo. Muito mais que servir para ganhar pequenas quantias, sua formação na escola faz com que ele escolha seu curso superior, na área das ciências exatas, pela boa relação que desenvolveu com seus professores, bem como pelos constantes estímulos que recebeu de modo a sempre buscar o conhecimento e usar tal conhecimento para resolver um problema atual. Essa tarefa de perceber como se desdobra tal conhecimento se coloca como fundamental para seu sucesso no curso; curso este que possui expressiva evasão relacionada a uma grande dificuldade dos estudantes nas disciplinas e à falta de suporte que encontravam no corpo docente. O que, efetivamente, torna nosso companheiro um paladino, um sujeito que tem entre 55 e 65 anos, é sua mudança: de um emprego melhor renumerado, mas que não lhe satisfazia pessoalmente; muito pelo contrário: aumentava sua solidão, para uma vaga como docente na escola que o formou, pela sua percepção de que seu desejo profissional estava associado àquele sentimento que experimentara em sua juventude, e, mesmo tendo idade e tempo para se aposentar, não vê esse momento chegando.

9. CONVERSANDO COM NOSSAS CONVERSAS

Resgatando os princípios de nossa abordagem analítica apresentada em capítulo anterior, é importante recuperar a ideia de que procuramos, em nossas conversas evocar, também em nós, a luta cotidiana do sujeito no lugar entre a regulação da norma e uma estética da existência, calcada em processos de subjetivação que tocam mais a relação de si para consigo. Vemos a base do que caracteriza o homem do neoliberalismo (FOUCAULT, 2010a) no discurso da culpa que corrói os professores enquanto buscam por se libertar de um destino definido.

Muito das angústias dos nossos companheiros se inscrevem na falta de horizonte, oriunda da época em que nos encontramos, não uma incerteza peculiar da trama da vida cotidiana, mas a incerteza com relação aos discursos que proliferam e ganham força, em especial, nas tramas dos espaços e tempos escolares, nos pequenos exercícios de resistências de nossa prática docente; nas incertezas das interdições que direcionam a moral que se pauta no medo e na punição, em que a relação consigo deixa de ter importância desde que se atenha ao que está posto nessa norma.

Buscamos não estabelecer verdades com a evocação dos gregos, mas tentar pensar processos de subjetivação outras, que tenham um componente mais voltado para a ética, para pensar uma relação consigo e com o mundo de modo não dialético, posto que uma teoria já se constitua como uma prática (FOUCAULT, 1979). A barreira entre a relação consigo e com o mundo é uma distinção que se apoia em um dualismo artificial, pois qualquer relação que se estabeleça com o mundo passa, necessariamente, por uma relação consigo mesmo e vice versa; a relação consigo mesmo só pode se estabelecer se mantiver vínculos com a relação do sujeito com o mundo.

Debruçamo-nos no pensar sobre como nos mover por entre o caos e a ordem de maneira que não sejamos dominados pela culpa nem pelo remorso, tendo em mente que estamos imersos na teia do discurso, da qual não é possível escapar, tais relações são sempre positivas, no sentido de produzir subjetividades; com efeito, produzindo novas formas de liberdade.

Quando nos referimos à Liberdade, voltamos para uma relação consigo, com que podemos lidar, na direção de uma ascese enquanto prática filosófica, num autocontrole do corpo e do espírito, que se manifeste numa relação com suas práticas sociais, na qual nos encaminhamos para composições entre os corpos sem, no entanto, alienar o que não conversa conosco, apenas reconhecendo como diminuidor de nossa potência de agir. Liberdade como aspecto da positividade, produzindo novas formas de relações subjetivas entre os sujeitos.

Procuramos formas de pensar como escorregar na trama construída a nossa volta para que não nos transformemos em heróis trágicos, sem certezas sobre passado ou futuro, em busca de balancear, em nossa luta cotidiana, o caos e a ordem, lutando, permanentemente, contra a manufatura de subjetividades dóceis-tristes.

Associamos os eixos temáticos que encontramos previamente em nossa revisão de literatura com algumas reflexões com as quais nos deparamos, de uma maneira intuitiva, nas falas dos pesquisados, para construir nossas quatro categorias de análise.

Definimos, para esse trabalho, após as leituras teóricas que guiaram a realização e primeiras audições das entrevistas, as seguintes categorias analíticas: i. Importância das vivências pessoais enquanto estudantes; ii. Trajetórias teóricas e práticas na formação docente; iii. Atuação profissional e processo de trabalho dos professores e iv. Processos de subjetivação e práticas de liberdade.

Tais categorias de análise se colocaram inicialmente a partir do problema e dos objetivos, que preliminarmente se constituíam em torno do eixo temático História e/ou narrativas de vida, Formação e atuação docente e construção da identidade docente. Durante o processo de conversar com nossos sujeitos e depois da primeira leitura das transcrições das entrevistas, foi-se construindo e consolidando um outro encaminhamento do previsto para nossas categorias de análise.

A categoria analítica “**Trajetórias teóricas e práticas na formação docente**” reflete a articulação entre a formação acadêmica teórica e suas práticas de atuação como docente, uma vez que aqui percebemos as formas

pelas quis o sujeito se vê como professor no exercício de sua profissão, enfrentando diferentes intempéries da prática docente, lidando com a normatização imposta pelo e ao seu campo de atuação e se encontrando com outros sujeitos, sejam servidores, sejam estudantes, que acreditamos que, de alguma forma, terão influência tanto em sua prática quanto em sua forma de ver o mundo.

O que havíamos denominado previamente como eixo temático "**História e/ou narrativas de vida**" se transformou em "**Importância das vivências pessoais enquanto estudantes**", ao percebermos uma dimensão maior nas falas dos entrevistados, na qual apareceram como relações constituintes para os professores aquelas que eles construíram enquanto ainda eram estudantes, acrescidas dos atravessamentos pelas relações apreendidas por meio das experiências de seus pais e seus irmãos e seus colegas de turma.

A categoria analítica "**Atuação profissional e processo de trabalho dos professores**" nos parece importante uma vez que se constitui no encontro dos docentes com as especificidades profissionais no interior da academia, o ponto de articulação entre aquilo que pensavam ao escolher uma área do estudo, e mesmo sobre a universidade, e a forma como esse processo de formação se desenrolou, o que reconfigurou o eixo inicial de construção de si como sujeito docente.

A categoria analítica "**Processos de subjetivação e exercício das práticas de liberdade**" emerge das maneiras pelas quais os docentes se percebem enquanto sujeitos e como encaminham suas práticas de resistência e transgressão no interior da instituição, como percebem meios alternativos para determinar outras formas de se relacionar com seus colegas e seus estudantes.

Estabelecemos os seguintes enfoques ao pensar com as falas de nossos companheiros:

❖ Pelas narrativas dos nossos sujeitos se constituírem como ficções, são visões sobre uma dada realidade, captadas há um tempo dado e atravessadas por incontáveis feixes que determinam as memórias e vivências; como um de nossos companheiros faz de maneira brilhante ao citar *O Jardim Secreto*: "*Não vou contar o que aconteceu, vou contar como me lembro*": I) Os movimentos de pensar a si mesmos não só como seres humanos, inseridos

numa sociedade, mas também como indivíduos cuja função implica o cuidado do outro, seus estudantes; logo, preconiza um cuidado de si; II) As formas pelas quais suas atitudes, via de regra, tendem a resistir e ressignificar as imposições das técnicas governamentalizantes por um exercício de poder normativo institucional por meio de escorregamentos através das malhas daquilo que é preconizado; III) A maneira como ele, decidido em descobrir mais sobre si mesmo, se lança ao mundo, como um estrangeiro de si mesmo e passa a vender seus serviços e, com isso, estabelecer novas relações; IV) Um perigo constante de, muitas vezes, sem perceber, dada a naturalização das formas de se portar em sala de aula, associadas à dinâmica atordoante, determinada pelo regime de produtividade neoliberal, fazer com que se retorne à relação professor-aluno determinada pela norma.

Para organizar a discussão dos resultados, optamos por colocar as falas de nossos companheiros em um bloco como uma conversa que flui entre os nossos companheiros para que o leitor possa ter uma sensação de, como nós, estar envolvidos na conversa.

Role Playing Game pode ser um jogo de tabuleiro, mas a modalidade mais interativa é aquela que usa apenas fichas de personagens, roladas e dados e imaginação, um jogo mais dinâmico que um jogo de tabuleiro. O grande desafio em tal modalidade é que o “mestre do jogo”, que também pode ser chamado, em versões mais recentes de “narrador”, visão que preferimos, precisa dos fatos das vidas dos personagens até que se desenvolvera, até o momento em que se inicia a aventura para então imaginar uma história para contar. Dessa forma, munidos das motivações dos personagens, ou por parte delas, nos aproximamos da modalidade que mais nos apaixona, uma escritura coletiva de um livro.

Em tal modalidade de jogo, construímos vidas, nos apaixonamos por nossos personagens, criamos passagens que são lembradas como passagens de bardos, na qualidade tanto de atos heroicos quanto sobre as piadas geradas.

Acima de tudo, o RPG é uma desculpa para fabular realidades, para viver seus sonhos, para colocar suas melhores ou piores qualidades e pensar sobre si mesmo, assim como interagir com os amigos, e até mesmo conhecer outras pessoas, tocar outras vidas.

É uma maneira de perceber a vida como uma composição, um trabalho coletivo e colaborativo que expande as formas de se relacionar com sujeitos, os mais diversos e conversar sobre os mais variados pontos dos acontecimentos da vida cotidiana: a opção de organizar as falas como uma conversa entre os participantes conosco e entre si para trazer ao leitor nosso processo de experienciar a conversas com as conversas.

Encontramo-nos aqui com as análises empreendidas por Foucault (1999b, 2010a, 2014a), apreendendo de suas falas modelos de formações e conformações que se associam, ao mesmo tempo, relativas ao enquadramento dos desejos e das normatizações das formas de vida, nas quais, as formas de vida e as profissões são enquadradas e hierarquizadas, bem como, no interior dessa hierarquia, quais os tipos de saberes devem ser priorizados para que haja, dentro da sociedade posta, uma ascensão social.

Um saber socialmente construído, que hoje conhecemos como complexo de vira lata: a proposição encaminhada na conversa entre Foucault e Deleuze (FOUCAULT, 1979, p. 71), que se desdobra para nós, ao percebemos as formas pelas quais as formas de se constituir os desejos dos sujeitos em conhecer passavam por uma colonização, pois

> Existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder não se encontra somente nas instâncias superiores de censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da "consciência" e do discurso também fazem parte desse sistema.

Ultrapassa a condição unicamente de teoria, uma vez que ao se colocar como parte do discurso ela se articula como uma prática, é uma forma de se colocar no mundo e de perceber as formas e normas que são ditas corretas para que se viva nesse mundo.

9.1 A IMPORTÂNCIA DAS VIVÊNCIAS PESSOAIS ENQUANTO ESTUDANTE

E fiz então ***meu ensino médio, que na época podia fazer científico, clássico ou se fosse as meninas, né, as mulheres raramente faziam científico, o clássico elas faziam curso normal, que era para ser professora****, né. E eu fui fazer o científico, e no científico me dediquei, estudei muito, graças a Deus sempre fui, tirei notas muito boas. Mesmo no fundamental, também tirei notas muito boas.* ***Não tinha um comportamento muito bom não, eu era muito espoleta. Eu tenho um boletim do primário aqui, que é o fundamental 1, com notas muito boas, mas comportamento regular****. –* ***Professor 1***

E aí quando ele nos teve [o pai], ele tinha muito certo na cabeça dele, que ele queria que a gente estudasse, desde sempre. A gente sempre teve tanto lá em [cidade do interior], depois a gente veio pra Vitória, os melhores lugares pra estudar, ele se empenhou muito com relação a isso. Eu sou de uma família onde a gente, nós somos em três filhas, né, e as três tiveram a mesma oportunidade, nós três formamos, né, e aí quando eu estava na quarta série primária, que era assim que chamava antigamente, hoje é o quinto ano, o papai resolveu que tinha que mudar de [cidade do interior], se ele queria que a gente estudasse, ele não podia ficar lá. *”* - ***Professora 2***

A gente não consegue muito estabelecer essa coisa do nossa, quão importante foi pra minha vida, papai abrir mão da vidinha dele*, lá em [****cidade do interior****],* ***estava tudo tranquilo, nós tínhamos a nossa casa, ele tinha o emprego dele****. (...).* ***E aí abriu mão daquilo tudo pra investir na gente. Eu só tive essa coisa mais ligada a esse fato, da importância que foi na nossa vida****, já um pouco mais velha, né, já estava lá na faculdade, então quando eu contava isso, é que eu contava e ao mesmo tempo ficava feliz, orgulhosa e tudo mais por meu pai ter feito isso por nós.* ***Pra você ter ideia, papai trabalhou a vida inteira durante o dia e estudou à noite, né, eu cresci vendo papai fazendo isso****. -* ***Professora 2***

Meu pai estudou até a quarta série, antiga quarta série, e sabia ler e escrever, e as quatro operações. Minha mãe professora, né, minha mãe é professora de ensino fundamental, *hoje chamado de ensino fundamental, né****. E graças a ela, a minha mãe, é que a gente acabou estudando, obviamente que papai ele concordou com o projeto, porque ela colocou e papai concordou, isso foi importante também. A família, papai trabalhava na roça, mamãe lecionava numa escolazinha, só que surgiu a oportunidade de a gente vir para Vitória estudar****, né. No caso eu o mais velho, tinha uma bolsa e minha irmã também, aqui tive escolas melhores e minha família mudou pra cá****. Então assim, a educação sempre foi importante na família****, e somente por que mamãe que era professora,* ***valorizou e sabia que isso era um futuro melhor pra gente****.”* - ***Professor 5***

Na verdade, a minha mãe era professora da educação infantil. Só que a minha relação com a docência, na verdade, não é nada positiva. Na minha família, e, na cidade de onde eu venho também, a maioria das mulheres exercem à docência, até hoje. E a maioria não gosta, tem pavor dessa profissão. Que pra ela não foi uma escolha, foi meio que ou você fazia ou não tem o que fazer, que é uma cidade bem pequena. E a minha mãe se aposentou muito rápido, que eu me lembro com bastante clareza o dia que ela recebeu o telefonema avisando que a aposentadoria dela tinha saído, e ela ficou superfeliz assim, como se tivesse ganhado na loteria*. Então assim, a impressão que eu tinha é que ela não gostava de exercer a docência, embora ela tenha, né. Só que por outro lado, essa* ***minha irmã mais velha****, né, que me ajudou lá nos estudos, ela fez [****área do conhecimento****] e* ***ela gosta bastante****, né, na verdade,* ***eu acho que mais do que da [área do conhecimento], ela gosta é de estar ali acompanhando aqueles meninos****, que ela trabalhava em zona rural, que agora ela está aposentada. Então dela poder acompanhar aqueles meninos, aquelas crianças, foi muito importante pra ela.* ***Só que essa consciência eu só fui tomar muito tempo depois, nesse período da minha vida que eu saí da escola, eu vou te falar bastante a verdade, eu sempre fui muito inocente, na verdade, eu queria aprender, eu não tinha planos naquele***

momento nem sequer de fazer faculdade, não passava isso na minha cabeça, só queria aprender, aprender bem e surgiu essa oportunidade, e a minha mãe jogou a responsabilidade pra mim, você vai embarcar com isso, para dar conta**." **Professor 6

E esse negócio da educação, por minha mãe estar dentro de casa, uma italiana muito enérgica, então você não tinha opção. Você tinha que estudar, você tinha que estudar. Então apesar de a família humilde, o meu uniforme era branquinho, branquinho, branquinho**, eu sou da época da gravata com as listinhas, que uma listinha, primeiro ano, duas listinhas, segundo ano, três listinhas, até chegar no quarto ano e depois no quinto ano que você usava outro tipo de uniforme, mas o grupo escolar era assim**. Então uma mãe muito enérgica que não tinha como, você tinha que estudar mesmo. E o objetivo era assim, e meu pai também tinha essa consciência, tem que estudar, tem que estudar. Meu pai advogava assim pra mim: se for preciso, eu vou rodar de caminhão noite e dia sem parar, para os filhos estudar**. **Professor 8

Olha, a minha avó por parte de mãe, a gente foi, a nossa família sempre esteve muito próxima dos meus avós maternos. Da família do meu pai, a gente não se aproximou tanto assim. ***Porque passamos por muitas dificuldades, inclusive financeiras, e em alguns momentos nós moramos na casa dos meus avós. E desde muito pequena eu comecei a ler e a escrever aos quatro anos por conta própria. Eu tinha assim muito estímulo dessa parte assim de aprendizagem. A minha avó era professora, aposentada, mas era professora. Meu avô era formado em direito, mas nunca exerceu a profissão, ele era funcionário público federal. E a minha infância foi muito permeada de histórias, de contos, de adivinha. Vovó recitava muitos textos poéticos, e a gente cresceu nesse meio assim, a mamãe nem tanto, porque minha mãe não gostava muito de escola, não, sabe Breno, a verdade é essa, ela estudou o mínimo necessário, mas mamãe nunca, não, mas isso não significa que ela tenha negligenciado a nossa educação, porque ela cobrava muito da gente, ensinava as lições de casa e tal, existia muita, principalmente nota. Porque na época mais importante do que aprender, era nota, se tirava a nota, estava tudo certo. Professor 9***

Então, eu vou dizer pra você assim, todos, nós éramos cinco irmãos, enquanto o meu irmão ainda estava vivo, nós éramos cinco irmãos. ***De nós cinco, só eu e ele fizemos curso superior, os outros três, minhas três irmãs não têm formação superior nenhuma. Mas uma porque teve que optar muito cedo pelo trabalho pra ajudar no sustento da família, então ela começou a trabalhar aos 12 anos de idade, e aí talvez entendida que o ensino não era tanta coisa, o estudo também não, não sei, eu não sei te falar exatamente o que é que aconteceu**. As outras duas, elas nunca realmente foram chegadas a estudar, Breno. Nunca. E assim**, de onde vem isso em mim, também não sei te falar**, (...) **Professor 9***

*"**filho de um pai caminhoneiro e de uma que cuidava do lar, cuida, né. Semianalfabetos, eles apenas assinavam os nomes por necessidade. Mas sempre tive deles todo o estímulo e apoio pra seguir em frente. Então estudei toda a minha trajetória, estudei em escola pública**, vim pra Vitória e aí fui em **nome do Bairro 1**, comecei no Colégio XX, depois em **nome do Bairro 2**, quando mudava pra **nome do Bairro 2**, um colega me perguntou se eu não queria fazer Escola Técnica, **Escola Técnica era uma boa escola e tal, mas que eu teria que definir por um curso, por uma área**. Eu nunca tinha ouvido falar, de **município do interior do estado do ES** a gente não tinha, né, na época Escola Técnica era uma coisa muito aqui da Grande Vitória e tudo. E eu falava: tudo bem, mas fui mais conduzido do que propriamente como uma busca que eu tivesse feito, aquela coisa dos amigos, vamos seguir os amigos, né?" – **Professor 10***

*"**Ah, total apoio, total, total, total [da família]. Eles entendiam que precisavam que o filho tivesse uma vida diferente da deles, né. Então assim, tudo que eu precisava, não mediam esforços**, né, então eu lembro quando eu consegui comprar a primeira régua T, primeiro compasso pra ir pra escola, uniforme, isso foi de um orgulho muito grande pra eles.* ***Eu lembro até hoje disso, então nunca me faltou absolutamente nada em termos de material, até se eu tivesse que optar entre um regular e um melhor, eles iam buscar o melhor, livros,***

sempre fui muito incentivado, e a participar das atividades culturais também, quando tinha excursão, estavam lá comigo ajudando a arrumar a mochila, o que precisasse**, né. Então quanto a isso, é total, total. Foram incentivadores, mesmo...” – **Professor 10

Pelos backgrounds que nossos companheiros percebem em suas famílias, como ponto comum, um profundo comprometimento com a educação, com a formação acadêmica, para que seja possível conseguir um posicionamento social e econômico mais elevado que seus pais, não medindo esforços para que se lograsse tal intento.

Tratamos então, essa primeira parte das conversas, e das análises que possam advir delas, como uma extensão do empreendido na descrição dos sujeitos de pesquisa, estabelecendo as falas dos nossos companheiros como principal forma de falar sobre si mesmos, como suas primeiras formações, contatos e impressões com e sobre a educação.

Travamos um confronto direto com a noção de sujeito de pesquisa, mesmo que nomeados por razões já explicitadas, lidamos com indivíduos dotados de nome próprio, não seres genéricos idealizados, mas como subjetividades historicamente constituídas no interior dos processos de escolarização, mediadas pela família e pela escola.

Entre os pontos comuns, as continuidades na maioria das narrativas de si dos professores, apontamos sobretudo a noção da educação como principal forma de sujeitos, de origens que poderíamos colocar como humilde, como um dos principais fatores concretos de ascensão social e econômica, bem como um investimento, um projeto, da família para que o acesso de nossos companheiros a bens de consumo seja mais fácil, o que caracterizam como uma vida melhor.

Algumas famílias estavam tão dedicadas ao projeto da educação que mudaram de cidade para levar a cabo tal projeto; em outros casos, os sujeitos que se mudam para poderem continuar seus estudos, uma vez que a maioria é de cidades do interior.

Outra continuidade que se apresenta nos discursos é que a maioria dos professores é oriundo de escolas públicas, sobretudo até o que hoje é denominado como nono ano da educação básica.

*E daí [**os professores] ficaram incentivando a minha mãe para que eu mudasse de escola. Aí a gente esbarrou em dois problemas, né, um era o problema financeiro, que***

essa escola de fora era particular *e a nota era muito baixa****. Então não seria fácil ficar fora de casa durante a semana, e o outro problema era o meu pai, meu pai sempre foi muito rigoroso, e era daquelas pessoas antigas****, (...). E a princípio, ele recusou e falou "não, de jeito nenhum". (...),* ***ele falou [para minha mãe]: "olha por mim não vai, mas se você quiser, você que arque com isso e com todas as consequências.".*** *Quando eu fui pra [****Cidade X****], meus irmãos ajudaram minha mãe na divisão. Então meu irmão cuidava da alimentação, (...) a mãe pagava o pensionato que era eu e mais nove. E a minha irmã pagava o percentual da escola, que não era descontado.* ***Professor 6***

O meu pai antes dele casar com minha mãe, meu pai trabalhou em bancos... Quando o Bradesco começou a comprar esses bancos pequenos, meu pai como não tinha estudo, ele perdeu o emprego. E aí a saída pra ele foi trabalhar na roça, e naquela época casar com uma Professora, era uma coisa massa, né, tipo assim, bom, Professora era respeitada, tinha salário*. E aí cara, eu cresci meio que nessa, meu pai era muito rigoroso, não deixava sair, ter contato com os amigos assim muito fora dos horários habituais de escola****. Me fazia acordar muito cedo pra ir pra roça. E aí eu fui crescendo nisso e fui pegando ao contrário do que meu pai imaginava, isso foi tornando meu relacionamento difícil. Então quando eu cheguei no ensino, no ginásio que a gente chamava, antigo ginásio, quinta série, sexta série, eu sempre tive boas notas, sempre era um bom aluno, estudioso, meus boletins até pouco atrás, eu achei alguns boletins meus assim e fiquei admirado. Mas assim, inclusive você vê nitidamente esse processo meu de transição. Quando eu cheguei na sétima série, eu já estava aí com meus 13 anos para 14, 13 anos eu acho, eu já fazia um trabalho, vamos dizer assim, mais, meu pai resolveu me passar da transição da sétima pra oitava série, meu pai resolveu me colocar pra estudar à noite, pra eu poder trabalhar na roça durante o dia****. -* ***Professor 7***

Os discursos nos mostram uma dispersão com professores **6** e **7**, na qual as figuras masculinas das famílias entendiam, por motivos diferentes, que não era necessária uma continuidade dos estudos: os dois oriundos de cidades do interior. Parece-nos a visão de que eles lá permaneceriam, associada, também, à premência da subsistência das famílias.

Nas duas narrativas, as figuras femininas, que eram professoras, entendiam a formação educacional como importante, tomando para si tal responsabilidade. A movimentação de resistência ao discurso das duas mulheres desenvolve uma grande carga de responsabilidade para os sujeitos.

As cargas foram recebidas de forma diferente: para o professor **6**, houve toda uma movimentação no interior da família para tornar sua educação possível, o que determinou todo um estado de vigilância sobre si, para responder ao esforço empreendido por sua família.

A mãe do professor **7** contou com ajuda de outras formas, como favores, assumido sozinha a carga financeira. Como ele já havia trabalhado na plantação com seu pai, ele respeitava todo o esforço de sua mãe, mas percebia a educação como a principal maneira de escapar do trabalho no campo.

Apontamos, ainda, uma relação, desde cedo, engastada com a educação, para a maioria, principalmente pela relação com a prática da docência exercida pelas suas mães, bem como quando não era o caso, a mãe era o membro da família responsável pela supervisão da educação das famílias, via de regra, uma formação familiar que poderíamos denotar como normal, família nuclear, na qual o pai é o provedor e a mulher responsável pelos outros afazeres da casa.

Um dos relatos que aponta isso é o do docente **1**, o mais velho dos nossos companheiros de caminhada, em que, quando da chegada ao Ensino Médio, era necessário escolher entre o itinerário formativo científico e o normal, sendo o científico dotado de mais matérias das áreas de exatas, e o normal era uma formação técnica para a preparação técnica para o ensino infantil, sendo esse último associado diretamente às mulheres, o que cria a figura da professorinha, sobretudo nas cidades do interior.

O docente **6,** indica em sua fala, que, oriundo de uma cidade do interior, quase todas as mulheres, assim como sua mãe, eram professoras de Ensino Fundamental.

Outra professora que aponta tal fato é a **2**, em que existia um horário próprio de meninos e meninas separados. Só depois de um certo ponto, as turmas se tornaram mistas.

Mesmo que nosso trabalho não se proponha a estudar a questão de gênero, não é possível não perceber um discurso que se coloca como uma formação histórica, discurso que encontramos como vivência pessoal na graduação, que existe uma diferença na capacidade cognitiva para determinadas áreas, que está diretamente relacionado ao gênero do estudante, especialmente uma incapacidade das mulheres com as ciências exatas.

Dessa maneira, não podemos nos furtar a levantar tal questão, bem como perceber que, na própria história de uma instituição centenária como o Ifes, em menos de metade de sua história, as mulheres fazem parte de seus quadros. Bem como tendo como base nossa própria história como egressos da instituição, trazemos à superfície que existiam áreas de formação técnica próprias para as mulheres e para os homens.

Sendo que tal relato não se constitui apenas numa prática discursiva, uma vez que a maioria de nossas colegas, mesmo tendo interesse, encontravam uma grande dificuldade em conseguir colocação profissional, depois de formadas, em áreas ditas masculinas.

> ***E meu pai eu lembro o dia que ele parou pra falar comigo: 4, eu tenho tatuagem, mas isso é uma lavagem cerebral que eu tive, eu sei que não tem nada a ver, ele tem essa coisa, questão na cabeça dele assim. Sabe, parece que com o tempo ele vai, ele foi se desvencilhando das coisas que ele foi ensinado****. Ele fala: não, que a* ***gente é ensinado que tatuagem é coisa de cadeia, tatuagem é coisa de bandido, mas não tem nada a ver, eu sei que tem relação, então eu acho que ele foi com o tempo tirando da cabeça, não sei.*** *Um curso desse deve ser muito, deve ser, além de toda prática filosófica que tem lá dentro, eu imagino, né, mas ela é bem assim, ensinando você a enxergar, a ter preconceito das pessoas, né.* ***Professor 4***

> *Meu pai teve uma formação,* ***meu pai é militar, hoje está na reserva, e ele fez direito e filosofia****, meu pai, né, ele fez CFO, direito e filosofia.* ***Então eu sempre tive muita, eu sempre conversei com meu pai, até hoje a gente conversa, sobre filosofia, ele tem muita referência nesse sentido****. Então* ***sempre conversei com ele sobre essas coisas, sobre realidade, eu nunca tive amarra na família para poder falar as coisas, falar sobre Deus, sempre eu lembro de catecismo assim****, ah, todo mundo da rua fazendo,* ***eu falava: eu não quero fazer esse negócio não e tal****. Mesmo perguntando pra minha mãe, tem uma história que a minha mãe queria que eu fizesse catecismo, todo mundo fazia catecismo, e eu não sei quando que o Papa veio aqui, o papamóvel, (...)*
> ***Meu pai falava: 4, só fala que você é católico apostólico romano e vai ser feliz, esquece isso, desde que eu me entendo por gente, meu pai fala isso comigo****.* ***Professor 4***

> ***Então eu tive duas realidades bem diferentes, na escola particular era uma realidade, na escola técnica outra totalmente diferente. Apesar de a escola técnica ter aquele ensino que era naquela mais ainda, né, o objetivo era preparar você para ser técnico, então tinha o mínimo ali,*** *você estudou lá, você deve lembrar bem disso, tinha o mínimo de conteúdos aí, chamado hoje de ensino médio, mas mesmo assim, acho que ela, com esse tempo, ela mostrou que é bem diferente, ela ficou bem diferente da escola particular, na escola particular,* ***na escola particular era basicamente o conteúdo, aprender aquilo, até porque eu tinha que passar na prova. Na escola técnica, eu comecei a perceber que a coisa tinha que ser mais coletiva, né, a sala funcionava coletivamente.*** *Uma turma de escola técnica é assim, né, até hoje, até o IFES é assim, né?* ***Então você fica muito junto, faz muita coisa junta, você faz coisas diferentes, aulas práticas, isso acaba ficando um sentimento de corpo ali também. Então você vê que a coisa funciona muito mais coletivamente, você começa a preocupar com o colega lá que não foi muito bem, ou você também não foi bem, você começa a pedir ajuda para os outros****. E a coisa funciona, pelo menos na minha turma de maneira muito harmônica. De um modo geral é assim, existem turmas lá que tem alguns probleminhas, né, uma separação maior, mas pelo menos a maior parte da experiência que eu tive como aluno e tenho como professor, e costuma funcionar assim coletivamente.* ***Então isso é uma visão completamente diferente da escola particular, lá era cada um por si. Não tinha essa coisa de se preocupar com o outro.*** *E minha missão ia parar ali, então eu não preocupava em fazer graduação.* ***Professor 5***

> ***Aí quando eu terminei, terminei a escola técnica, via colegas se inscrevendo no vestibular e tal, eu até preocupado em fazer. Eu achava que pra mim tinha terminado ali em princípio. Acabei indo pra graduação porque a família, parte da família cobrou****, falou não, você tem que continuar, não pode parar aí,* ***inclusive não só família, né, eu fiz estágio na antiga CST, e o pessoal do trabalho também ficava falando isso comigo: rapaz, não para aqui não, hein, vai fazer universidade****. Todos eles, todos. Eu até acabei fazendo*

*vestibular, né, passei para **W** que eu acabei optando por fazer, mas porque não tinha opção, não tinha [**área do conhecimento**]. Não gostava de **W**, não, quando surgiu [**área do conhecimento**], eu fiz outro vestibular e fui fazer [**área do conhecimento**]. E aí foi muito bom.* ***Professor 5***

Então, a minha mãe sempre apoiou, a minha mãe sempre apoiou. Que ela disse, você tem que fazer uma faculdade, terminar a faculdade e começar a trabalhar. Então minha mãe, a minha mãe quando passei pra fazer [curso x], ela não teve questionamento nenhum, ela não questionou, você vai fazer faculdade**. E a teoria é o seguinte: **se seu pai não conseguir pagar pra você estudar, eu vou fazer cocada pra poder vender, pra você estudar**. Então não tinha essa daí, não, você vai estudar, você tem que estudar e todo apoio dela."* – ***Professor 8

Breno, sou daquela época que não existia escolher, eu fiz escola técnica porque mamãe mandou, e mamãe mandou porque ela não tinha mais dinheiro. E eu fui para a UFES porque eu nem sabia que existia uma outra coisa, naquele caminhozinho que eu tracei lá na minha terceira, quarta série, depois do segundo grau você ia para a UFES, nunca me passou pela cabeça fazer qualquer outra coisa em outro lugar assim, né. E foi uma ótima escolha**, curso que eu fiz de [**área do conhecimento**] apesar de não ter sido, do ponto de vista da licenciatura deixa muito a desejar, mas do ponto de vista de [**área do conhecimento**], o curso era muito bom, e eu tive oportunidade de me divertir com a [**área do conhecimento**], sabe, de trabalhar.* ***Professor 3

*Isso. Aí ele falou comigo, são duas frases que me marcou, né, a primeira**, tudo que você tem, tudo, era em casa, falou: olha pro lado, tudo isso aqui veio, isso tudo tem como facilitador o fato de eu ter graduado, de eu ter feito graduação, isso facilita**. A minha vida toda foi construída, então que é a graduação do CFO, né, que é um curso superior, e tudo e tal. E a frase**, você não quer fazer, então faz por mim**, então. Eu lembro disso, então faz por mim**. Eu, então está bom, então vou fazer. E eu lembro que eu perguntei pra ele, aí, eu faço o quê? Aí ele me respondeu: não sei, você que vai fazer, não sou eu.** Toca o caderno aí e lê todos os cursos e escolhe um. Eu lembro que tudo que é data de entrega era na sexta. Eu tinha até às 6h da tarde. Botei o caderninho debaixo do braço, fui pro CEFET, fui estudar e tudo mais, e eu tinha que entregar até 6h da tarde, preenchi tudo, menos o curso, deixei em aberto, tinha que entregar na Caixa Econômica ali no Lago e tal, deixei o curso em aberto. Sentei naquela escadinha, não tem a entrada das cancelazinhas que tem uma escadinha ali.* ***Professor 4***

*"Além da empatia, do gosto pela [**área do conhecimento**] desde cedo, eu tive no ginásio uma professora que foi minha professora dois anos, ela foi minha professora na sétima e oitava série.* ***E ela era excelente, excelente. E ali ela, ela desafiava a gente sempre, e aquilo ali me fez gostar bastante**. E quando eu tive o acesso à química e biologia, a professora também era muito gente boa.* ***E o professor influencia muito no meu ponto de vista você gostar ou não da matéria.**" -* ***Professora 2***

A minha primeira nota baixa em [área do conhecimento], acho que a minha única nota baixa em [área do conhecimento] na educação básica. Na terceira série na escolinha do bairro, uma professora mais velha, porque geralmente professoras de escolinhas assim, são mais novas, ela era mais velha, mais sisuda**. E ela, tirei 3 de 10, eu acho, 3 ou 4, acho que eu tirei 4, e a turma tirou 3, **um fracasso total assim, não lembro qual era o conteúdo, lembro dela conversando com a gente, que a turma tinha ido mal, não sei o que, e lembro do dia que ela sentou comigo para pintar um desenho de uma lista de exercícios que eu guardei por muitos anos, eu acho que talvez ainda esteja guardada. Então assim, a relação de afeto que pode acontecer quando a tia não tem cara de boazinha, quando a tia não é uma mocinha, quando a tia não pega todo mundo no colo, né, essa recordação pra mim foi importante assim.** E de novo, eu tirei uma nota baixa e eu não estava naquele contexto, e foi uma coisa marcante pra mim, né, mas não foi, eu não fiquei pelo menos com a recordação de dor, que é horrível, eu detesto fracassar, não gosto de tirar nota baixa, ninguém quer, né.* ***Professor 3

Mais um relato que gostaríamos de apontar é do professor **5,** que traz o problema do preconceito em sua narrativa. Como bolsista numa escola particular, ele apresenta a prática de um racismo (FOUCAULT, 1999b), ligado à sua possibilidade de acessar os bens disponíveis na escola, mas não percebemos, em sua fala, quaisquer lembranças sobre qualquer tentativa de a escola para coibir tal prática; temos, ao contrário, uma legitimação dela, sobretudo pelo racismo estar direcionado de estudantes para um estudante bolsista.

Dado o momento histórico em que aconteceu, algo entre os anos 70 e 80, muitos dos arranjos sociais se colocavam para que se perpetuasse tal prática, principalmente pelo nosso companheiro ser bolsista, tendo o acompanhamento de perto de seu comportamento, uma vez que sua bolsa era um presente para sua mãe.

O citado docente (**5**) enxergava o curso técnico como uma etapa final de sua formação, na qual poderia exercer uma profissão, para que pudesse ter uma fonte de renda e ajudar a família. O ensino superior apareceu como um incentivo tanto da família quanto dos superiores de seus locais de trabalho.

Um discurso que se relaciona com isso e nos chama atenção é o do professor **3,** que se aproxima do docente **4** (ambos egressos da escola), que não percebiam uma possibilidade de escolha nesse ponto: seus caminhos acadêmicos eram determinados pelas famílias.

Os dois professores, mesmo sendo totalmente diferentes, possuem uma relação familiar de muita afetividade com a família, sempre obedientes aos desígnios familiares, referindo-se aos pais de maneira sempre carinhosa e com admiração, características que partilham com a professora **2**, que possui como um dos maiores orgulhos o exemplo de um pai que sempre estudou, junto com as filhas, sendo um de seus orgulhos seu pai ter se formado na universidade no ano em que ela iniciou seus estudos no nível superior.

Um apontamento levantado pelo professor **4,** que achamos importante salientar, uma dispersão, talvez, no olhar pedagogizado e nos nossos próprios preconceitos (BUTLER, 2017). Ele relata que seu pai era policial e, simultaneamente, era o responsável a trazer uma visão crítica sobre a sociedade, questionando até mesmo a sua formação pelas forças policiais,

levantando questões a respeito do dispositivo (FOUCAULT, 1979) de segurança, principalmente considerando que o preconceito faz parte do treinamento, uma necessidade de prever aquilo que pode vir a constituir um perigo.

Uma relação que ele relata sobre seu pai é que, desconhecendo quem era o Papa, numa visita ao Espírito Santo, perguntou sobre ele a sua mãe e, depois, lembra de seu pai dando a instrução: “[...] diz que é Católico Apostólico Romano e vai[...]”

Percebemos não só como uma ordem, ou conselho, mas um discurso que remete a uma prática de resistência, sobre não criar problemas para si, e, ao mesmo tempo, não se importar com rótulos que porventura fossem colocados sobre ele.

Dentro de todas as práticas instituídas que apresentamos, percebemos algumas práticas de resistência dos professores e das suas famílias.

Entre os relatos dos nossos companheiros, podemos perceber, no relato da professora **2**, que possui duas irmãs e que a família sempre fez questão de que todas estudassem, para que fossem independentes nas escolhas que pudessem fazer na vida.

Sentia-se, ainda, desafiada, pois se dizia o patinho feio da família, pois a beleza de suas irmãs sempre era enaltecida e, para chamar a atenção dos pais, seu desafio era ser a melhor dos estudos para marcar seu lugar na família, o estereótipo da mulher que não seria bonita, então precisava ser inteligente.

O professor **4** sempre se mostrou muito curioso a respeito do funcionamento das coisas, dos mais variados tipos, uma atitude sempre incentivada pela família. Outro relato interessante é a relação mais isomorfa dele e seu irmão com os pais, sobre os gastos e sobre como eles iriam gerir a verba que possuíam para os gastos com suas coisas, sobretudo datas festivas.

Entre nossos companheiros de viagem, pelo que percebemos por meio das falas, aquele que mais se aproxima do que seria um estudante, é o professor **4**, principalmente porque se posicionava contra as representações de aprender que se colocavam, nunca se importando com as notas, apenas o suficiente para passar nas disciplinas. Conseguido esse intento, ele seguia as disciplinas por seus interesses.

Outro apontamento sobre esse companheiro é que ele, por diversas vezes, em nossas conversas, fala sobre si mesmo como “perdido na vida”, traço que, embora descreva com palavras diferentes, possui em comum com o professor **3**, que alega nunca ter se preocupado, ou tomado seu futuro como uma prioridade, mas sujeitos que se deixam tomar pelo fluxo do presente: atitude que podemos apontar como fora da norma, daquilo que poderíamos tomar como normalidade, tanto por eles quanto por suas famílias, porque, mesmo que elas os guiem, o que é uma atitude normativa, não é colocado sobre eles o peso do futuro, como uma responsabilidade premente que deve ser perseguida a todo tempo. Sobre isso, talvez o professor **3** tenha a melhor frase: “Deus protege as crianças, os bêbados e os bobos[...]” (PROFESSOR 3).

Em uma escala diferente, mas, de certa forma seguindo uma linha de raciocínio parecida, temos o professor **8**, cuja família não impôs uma carreira, desde que seguisse nos estudos e conseguisse se manter com os ganhos de seu trabalho. A subsistência era, sim, uma parte importante de sua vida, mas havia a liberdade para sua escolha, um peso que, de alguma maneira, podemos perceber que pesa sobre o professor **5**.

O peso do manto e do trono de rubi sempre se coloca sobre os ombros de nossos companheiros. A diferença, parece-nos, é a intensidade que se coloca sobre os ombros, o que notamos como uma resistência, uma forma de, apesar das necessidades que se colocam em suas vidas, sobretudo a subsistência, percorrem caminhos diferentes que permitem certos graus de liberdade nas escolhas empreendidas pelos sujeitos.

Falamos em graus de liberdade, uma vez que, para nenhuma das famílias, encerrar os estudos se mostrava factível; para a grande maioria, a seleção do curso era negociável, desde que os estudos continuassem.

A leveza com a qual nossos companheiros falam sobre as formas pelas quais suas escolhas se deram, as relações que estabeleciam com as famílias nos permitem fazer tal apontamento e emergem, sobretudo, os professores **1**, **2**, **3**, **4**, **8** e **10**.

Dentro de diferentes projetos familiares sobre o que seria uma formação de vida ou para a vida, percebemos que muitos dos *backgrounds* de nossos companheiros passam por uma relação intensa com algum professor, alguns

virão mais tarde, no Ensino Médio, mas fomos surpreendidos pela grande quantidade de professores cujas relações de afeto que carregam de sua infância, dos anos iniciais da educação básica, as formas pelas quais, de alguma forma, tanto suas preferências pelas áreas se desenvolviam, bem como suas lembranças dos professores se colocam como parte fundamental sobre suas escolhas.

Tal apontamento dá a ver uma valorização de uma relação entre a sobrevivência engastada ao cuidado de si, na qual a busca de uma profissã possa, simultaneamente, trazer prazer satisfação para os sujeitos nas articulações entre suas vidas e profissões.

Dessa forma, entendemos, por meio das falas de nossos sujeitos, o apoio de suas famílias para carreiras que despertem seus afetos e que os permitam construir trajetórias que potencializem a criação de paixões alegres para si.

Bem como são colocadas as experiências constituídas entre os docentes e seus próprios professores, de modo que ajudem nossos companheiros a encontrar caminhos para trilharem, como uma inspiração.

Afetos que trazem consigo sobre a forma que era tanto, estimulados quanto desafiados, sempre considerados como sujeitos capazes de produzirem seu conhecimento, com o auxílio das mãos dos professores, sendo tratados como estudantes, aqueles que tem afeição pelo estudo e procuram conhecer mais, em vez de alunos, aqueles cujo alimento deve ser levado à boca.

Uma característica que aponta para tal fato aparece nas conversas com os professores **3** e **9**, nas quais o primeiro percebe que uma questão primordial em sua formação é perceber o erro como parte do processo, bem como nos traz o professor **9**, que nos relata que, em determinada disciplina, suas significações eram levadas em consideração, em que não sentia medo de errar.

Ambos constroem seus enunciados com muita paz, muito numa forma muito orgânica, que nos parece se entremear não só em suas práticas profissionais, mas em suas trajetórias de vida.

O professor **1** coloca que, além de todo o meio em que foi criado, a cidade toda respirava um ar cultural, bem como as formas pelas quais suas produções eram recebidas pela sua professora, na porta da sua casa.

A professora **2** relata sobre o carinho dos professores e as formas pelas quais ela era desafiada em seu processo formativo, relato parecido ao feito pelo professor **10**, só que em nível do Ensino Médio. Mesmo dentro da formalidade exigida institucionalmente no comportamento interpessoal de professores com estudantes, ele relata um constante estímulo, muitas vezes desconfortável, de seus professores, associando a uma possibilidade de ir além em seus estudantes.

O professor **9** coloca a área de conhecimento que a apaixona, que apesar de uma parte definida por regras muito cifradas e características, o que o fez escolher sua área foi a capacidade que a mesma disciplina possui em fazer com que sua imaginação se expanda, ultrapassando a si mesmo, instabilizando – o, causando um “frio na barriga”, tirando seus pés do chão em seu exercício.

Apontamos dispersões nesses discursos: a) A primeira no professor **8** que, afirma, categoricamente, que suas melhores experiências educacionais foram a de seu ensino fundamental, no interior, lugar no qual conseguia estar em contato com a natureza em conjunto com as aprendizagens escolares e, b) do outro lado, os professores **5** e **10**, egressos do Ifes em diferentes momentos, percebem suas vivências com a diversidade e a camaradagem da escola como elementos extremamente importantes em diversas facetas de sua formação.

Os professores **2**, **3**, **4**, **5**, **6**, **7** e **8** dão a ver uma relação muito intensa que eles constituem com suas famílias: por estarem inseridos num contexto universitário, era importante não apenas para sua sobrevivência, mas também pela significação que tal movimento representa para esses sujeitos, a força que sentimos emanar de orgulho de si para sua construção nas falas desses companheiros.

Tal percepção se coloca sobre a tensão emocionada nas vozes dos professores, sobretudo pelas maneiras com as quais eles colocam não uma necessidade de aceitação, em sua maioria, mas o reconhecimento do esforço realizado pelas suas famílias, ou pelo menos parte dela, para que se dessem a realização desses projetos como construções coletivas nos grupos familiares.

O professor **10** não enunciou tais considerações, mas tal tensão está dispersa em toda a sua fala sobre sua família e como sua formação aconteceu.

Um dos comentários que mais no tocaram foi o do professor **4**, em que seu pai pede para que ele curse universidade por ele, demonstrando que aquilo que ele tinha à sua disposição em casa era facilitado por seu pai não ter feito ensino superior, e, mesmo sendo um estudante de música há muitos anos, não pensava em viver disso, porque não queria mercantilizar o relacionamento que desenvolveu com a arte.

Seu desejo escorrega de colocar um preço naquilo que ele considera o sentido que ele afirma ter criado para sua vida, um medo de se cansar desse sentido pela exploração dele ao extremo.

Consideramos importante apontar tal fala, porque de todos nossos companheiros, ele é o que coloca melhor uma característica de ficção na vida, uma vez que ele afirma que não há sentido na vida, nós criamos tal sentido.

Concordamos com ele e consideramos que tal sentido é criado por meio experiências que construímos no decorrer de nossas vidas, não cabendo colocar um rótulo de positivo ou negativo, mas como experiências com as quais buscamos aproximações ou afastamentos de acordo com esses feixes de relações nos atravessam.

É importante salientar que encontramo-nos envolvidos nos discursos e somos todos, cooptados e coagidos pela circulação do poder a seguir por determinado caminho, através do dispositivo (FOUCAULT, 1979) da educação, mas, por outro lado, onde há circulação de poder há possibilidade de resistência (*Idem*), nas quais acreditamos que se inserem nas relações construídas em nossos itinerários de vida.

Percebemos, ainda, práticas de afeto em que se inscrevem algumas práticas em que nossos companheiros se colocam, percebendo-se em ambientes nos quais foram acolhidos, estando tal percepção de acolhimento imbricada em todas as práticas que direcionam, em maior ou menor escala, as dinâmicas de vida dos sujeitos.

9.2 TRAJETÓRIAS TEÓRICAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

As falas dos professores, em nossa análise, para essa parte, passam pela articulação realizada por nossos companheiros de pesquisa entre sua atuação profissional, que acreditávamos, inicialmente, ser o começo de sua trajetória como professores, mas no decorrer de nossas conversas, percebemos atravessamentos muito maiores e que se confundiam tanto com a nossa categoria anterior, bem como criavam uma névoa em contato com a categoria posterior.

Cientes que podemos ser criticados por uma falta de critério e má formação de nossas categorias, começamos nossa narrativa ficcional para delimitar nossa exploração de um lugar *éticoestéticoplítico*[24].

Colocamo-nos na construção de uma instância em que nos posicionamos contra uma outra construção discursiva na qual é erigida uma figura de professor profissional, imersa no pensamento neoliberal, em que é necessário desenvolver uma persona relativa ao que seria o professor, que fixe uma identidade relativa sobre o que seria o professor.

A circulação de tal discurso não regula apenas as formas e forças pelas se tentam fixar as relações que se deve estabelecer simultaneamente pelas partes envolvidas na relação do dispositivo educacional, que repousa na governamentalidade neoliberal.

Ao levantar a questão da governamentalidade, referimo-nos às relações que os sujeitos constroem com os demais a sua volta, mas, principalmente, nas construções de vida consigo mesmos, circunscrevendo seus modos de vida aos ditames oriundos do mercado de capital, no qual o sujeito deve conduzir sua vida, tomando a competição e a produtividade como pontos focais da vida dos seres humanos.

Imbuídos nessa perspectiva, buscamos os modos pelos quais os professores desenvolvem suas trajetórias com o conhecimento como enovelados ao cuidado de si, como estratégia de sobrevivência às práticas educativas totalizantes às quais foram submetidos e crítica ao conhecimento,

[24] Não juntamos essas palavras por juntar, mas para deixar claro o caminho que já nos encontramos seguindo e desejamos continuar a seguir, mas pedimos que nossos novos companheiros de caminhada, os leitores deste trabalho, tenham um pouco de paciência para o desenvolvimento dessa ideia.

estabelecido como objetivo, e sistematicamente puro, não só trazendo suas vivências, mas também valorizando as produções de vida dos estudantes em uma construção rizomática.

O lugar que criticamos aqui é o em que os alunos, aqui como aqueles que devem ser alimentados na boca, devem estar numa postura passiva, como receptáculo, uma ânfora vazia que deve ser ocupada pela sabedoria e pelo conhecimento vertido pelo professor, que, por sua vez, é a fonte do que seria o conhecimento verdadeiro.

Essa Visão, por experiência própria, é muito forte numa escola como o Ifes, uma vez que está muito engastada na imaginação da população capixaba sobre o Ifes, por grande parte de estudantes que são parte de uma linhagem de egressos da escola, bem como por professores que igualmente são egressos de lá. No caso específico de nossa pesquisa, quatro professores (acrescido do pesquisador), mas que poderia ser realizada, caso fosse o escopo da pesquisa, apenas com professores egressos da escola.

Percebemos aqui uma continuidade ou uma intensificação dos discursos na formação universitária, nas quais se confunde privilegiar a autonomia do estudante com deixá-lo à sua própria sorte, sobretudo nos cursos das ciências ditas duras, mais próximas das ciências exatas ou cujos critérios validação se aproximem as dessas ciências.

Acreditamos que esses processos de legitimação de conhecimento objetivam tanto criar uma hierarquização entre os próprios conhecimentos, como percebemos, na prática, com nossos colegas de trabalho, sejam professores, sejam estudantes, bem como tem, como outro efeito, alimentar a competição preconizada no ideário neoliberal entre os professores, através dos discursos sobre o que seria ou não o desejável para um professor.

Usando a palavra desejável, referimo-nos à adoção de habilidades e competências relativas para a transmissão do conhecimento, para um adestramento calcado na repetição em detrimento da criação de pensamento e formação de mundo(s), inserido pelo cuidado do outro como ponto focal para o cuidado de si.

No interior do que resolvemos ensaiar enquanto categoria, debruçamo-nos nas experiências que nossos companheiros construíram em suas trajetórias

iniciais, que constituíram sua formação universitária, alguma atividade docente anterior à no Ifes e o início de sua atividade docente no Ifes.

Mas aí fiz para o curso de [**área do conhecimento**] da faculdade **X** [**em outra cidade**], fiz o vestibular, passei**, e aí precisava me manter**, né, ali na cidadezinha, [**cidade de nascimento**], **me ofereceram, porque era uma época que, você podia naquela época, você para ser professor de matemática ou professor de português, você tem que ter a licenciatura, português ou matemática.** Na época, não, era um professor, por exemplo, no ensino médio, meu professor de biologia, era um médico, ele não tinha feito biologia. O meu professor de matemática do ginásio, era um funcionário do Banco do Brasil, ele tinha passado bem em matemática no Banco do Brasil, então ele dava aula de matemática, **rarissimamente tinha professor que tinha feito a licenciatura naquela sua área que ele lecionava. Aí o que é que aconteceu comigo, eu fazendo [área do conhecimento], precisava de sustentar, né, então na cidadezinha o colégio que eu tinha estudado, que eu tinha feito o ginásio, me chamou pra dar aula de [duas outras disciplinas]**. Então eu com 19 anos, eu tenho aqui na minha carteira de trabalho, eu tenho registro, né, eu com 18, 19 anos de idade, dando aula de [**área do conhecimento**] pro ensino fundamental, de quinta, primeiro ao quarto ano de ginásio, ou seja, de sexto a nono ano, aula de [**área do conhecimento**] e aula de [**área do conhecimento]. E daí me chamaram na cidadezinha também para poder dar aula pro ensino médio. E lá eles não tinham o ensino médio assim, o científico e o clássico, eles não tinham. Mas eles tinham lá o curso de contabilidade, era um curso profissionalizante. E era discriminado, só pouca gente fazia, porque esse curso profissionalizante era para se formar contador, era um curso de contabilidade**. E aí eu fui chamado pra dar aula de [**área do conhecimento**] para esse curso de contabilidade, e eu dei aula de [**área do conhecimento**] pro ensino médio. **Onde ainda tive um desses alunos, em geral, eram todos alunos mais velhos que eu, no ensino médio. No ensino fundamental, esses alunos eram mais novos que eu, mas assim, um pouco mais novos que eu, eram cinco anos, quatro anos mais novos que eu.** Então você imagina, um rapaz de 18, 19 anos, dando aula pra gente de 11, 12 anos de idade**. Eu tive que rebolar pra poder manter a disciplina, eles me encontram, eu tenho encontrado vários deles, me contam que eu era muito bravo, eu era muito rígido dentro da sala de aula.** Mas era por causa disso, porque senão eu não mantinha, não conseguia, 18, 19 anos, dando aula pra 12, 13 anos de idade. Do curso de contabilidade, que era o ensino médio, esses eram mais velhos do que eu, todos mais velhos que eu, não tinha nenhum mais novo, eu era o mais novo da sala de aula, era o professor. (...) Mas aí comecei a dar aula e a ganhar, ganhar meu dinheirinho. Quando chegou no último ano da faculdade, a faculdade, porque também era possível isso, eles me chamaram para dar aula da disciplina que eles estavam precisando de professor, que era [**disciplina X**]. **Aí se eu aceitava, eu aceitei, então terminei a faculdade dando aula pro primeiro e pro segundo ano da faculdade. Eu estava fazendo o quarto ano, que era por ano, eu terminava o quarto ano e já dava aula pro primeiro ano e para o segundo ano com essa disciplina, né**. E aí terminei o curso de [**área do conhecimento**] e comecei, comecei a dar aula. **Durante um certo tempo, eu fiquei assim meio, meio desiludido com o Brasil e fui, resolvi de repente ir para os Estados Unidos, e aí fui para os Estados Unidos, e passei por incrível que pareça, passei anos lá, entrei em contato com fundações, e junto a essas fundações, eu acabei fazendo pesquisas de [área do conhecimento] também, mas não gostei muito não. E voltei pro Brasil**, continuei dando minhas aulas, e num determinado momento, uma das minhas irmãs que morava aqui em Vitória, ela me chama, diz olha, vamos morar em Vitória e em Vitória você pode fazer uma boa carreira e tudo. Aí vim pra cá, comecei a dar aula, eu cheguei num momento aqui em Vitória, foi no momento em que o Colégio **Y**, não sei se você chegou a conhecer o colégio. **Professor 1**

É, eu sempre me guiei um pouco por isso, quando eu decidi fazer [**área do conhecimento**], aí papai: (...), **você tem certeza? Sim. Você não acha melhor fazer medicina? Ah não**, acho melhor fazer [**área do conhecimento**]. **Que é uma referência também muito forte que eu tenho na minha vida, é que meus pais sempre me apoiaram, sempre**. **Professor 3**

Eles dois me tratavam assim o tempo inteiro, eles tiravam momentos da aula para falar de concepções de vida, sociedade, né, e foi nesse período que eu decidi estudar história da [**área do conhecimento**], primeiro semestre da UFES. **E todas essas memórias vão, né, eu estava conversando um dia desse, falei: será que as memórias são ressignificadas, são transformadas? Que a gente estava olhando justamente sobre narrativas e memórias**. Mas a gente vai fazendo outras conexões, não sei, né? **Professor 3**

Tinha um professor, o nome dele é **H**, como eu disse pra você**, eu tinha muita dificuldade de tirar dúvida, de me manifestar durante as aulas, eu era muito tímida. E esse professor, e esse professor ele trabalhava o conteúdo de [especialidade da área do conhecimento], e foi uma pessoa que me viu, vamos dizer assim, como eu era muito tímida, e teve, eu me lembro de um trabalho que eu fui apresentar**, até com essa menina doida lá que me recebeu no laboratório, que nós apresentamos muito bem, e eu acho que foi um reflexo do como, é aquela coisa, ele me enxergava, **então às vezes ele direcionava à pergunta pra mim, às vezes depois da aula ele me questionava alguma coisa, porque ele via a dificuldade que eu tinha de até mesmo de me enturmar**, sabe, as pessoas têm uma visão da [**área do conhecimento**] muito de oba-oba, festa, drogas e tudo mais. Só que eu acho que eu sempre fui tão careta, que eu nunca fui chamada pra nada disso, então **eu era bastante desenturmada também, não que eu fosse, não é questão de ser antipática, mas enfim, eu não enquadrava nem no grupo das pessoas que fazem bagunça, nem, sabe, eu era, eu estava ali, quando precisava de mim, eu estava pronta pra ajudar. Mas então assim, eu acho que ele percebeu isso e ele me enxergou, foi ao meu encontro. Então até hoje eu lembro dele com bastante carinho.** Teve uma outra professora também que eu fiz uma disciplina dela como optativa, que é a **U** (...). **Gente, ali eu vi o que é uma pessoa trabalhar também com o que gosta, sabe, porque ela dá aula prática assim, ela estava namorando (...) enquanto ela estava mostrando pra gente, aquele fascínio e aquele sorrisão, ela tem um sorrisão assim, ela falando daquele negócio**. **Professor 6**

Quando eu vi que o negócio estava começando a ficar ruim, o que é que eu vou poder fazer. Até tem gente que acha que trabalhar em escola particular é a oitava maravilha do mundo, mas esse público que começou a aparecer no [escola X] de [ano] em diante, o público era pior do que o público do [interior do Estado] lá. Que era uma escola, também estava uma indisciplina. Mas era totalmente diferente o programa de ensino, né. **O cara de uma escola estadual não tem a arrogância que tem uma camarada que tem uma certa grana, que a família disse pra ele que ele com dinheiro pode fazer qualquer coisa, e esse cara te tratava como se fosse realmente um empregado dele.** Então em escola particular tem essa possibilidade grande de acontecer isso. **Aí eu fui fazer o mestrado, que de repente eu possa dar aula para ensino superior, embora já trabalhasse com ensino superior,** porque em [**ano**] eu fiz um concurso na [**instituição de ensino superior pública**]. Trabalhava na [**instituição de ensino superior pública**], nessa época, [**escola X**] e [**instituição de ensino superior pública**]. Só que na [**instituição de ensino superior pública**]eu ganhava um salário mínimo. **Era legal trabalhar lá, mas o salário era péssimo, muito ruim.** Que foi na época que a [**instituição de ensino superior pública**] começou entrar em declínio, logo depois ela fechou. O governo (...) pagava muito mal, e aí eu pensei, bem, eu vou pro mestrado, eu vou conseguir trabalhar no ensino superior em escolas particulares, né. Que ainda o mercado, todo mundo dizia que era razoável.
Sim, na época era [**Instituição de ensino superior pública**], na verdade, **eu entrei para ser auxiliar dele, lá tinha esse negócio de professor auxiliar, adjunto, lá na universidade, eu era professor auxiliar, eu trabalhava com ele, e como ele era mais velho, mais experiente, eu fiquei com essa mesma de ser discípulo e o mestre, né.** Eu aprendi muito no [**escola X**], a equipe do [**escola X**] era muito boa, os professores eram muito bons, eu aprendi um monte de coisa lá, (...). **É por que a gente, essas referências que a gente traz para a vida de professor, né, os melhores professores que eu tive na minha vida de estudante, vários colegas com quem eu convivi ou que faziam coisas interessantes, importantes assim. Professor 5**

"... **durante ainda minha trajetória como estudante universitário, eu também precisando, né, ter algum dinheirinho, passei a dar aulas particulares pra comunidade lá**, particular, às

vezes de voluntariado mesmo, pra comunidade lá de [Bairro], onde eu morava. **Aí eu comecei a pegar também esse gostinho de ensinar, de ver resultados. Porque eram alunos que estavam fadados ali, encaminhados pra reprovação, e comecei a dar aula de matemática pra esses alunos, e a gente ficava muito feliz então em reverter essa situação, ou pelo menos contribuir pra reverter essa situação. E com isso também eu fui olhando pra essa questão do ensino como uma aptidão, falei poxa, eu acho que eu levo jeito pra isso, os resultados estão sendo bons, tenho paciência, porque eram alunos que realmente quando chegam nessa situação, é porque estão, não tem estímulo**, não gostam de [disciplina], que tem aqueles alunos que não gostavam. E a gente então reverter esses quadros foi muito legal" – **Professor 10**

Eu acho que eu dou aula, porque, é o que eu falo para os meus alunos, eu dou aula porque a Nasa não me chamou, entendeu, mas ela que perdeu. Eu não quero mais, está vendo Nasa, eu não quero mais vocês, não. KGB não me chamou, então eu estou dando aula. Mas foi meio assim, eu nunca planejei dar aula, meus amigos na época, o **4** já estava no IFES, a maior galera já estava no IFES me incentivando e tal, então comecei dar aula meio por acaso assim. **E quando eu comecei a dar aula, eu percebi que esse meu jeito falador pra caramba, eu sempre fui falador pra caramba, quando eu estava fazendo o mestrado, graduação, graduação em [área do conhecimento**], e eu estava tomando uma cerveja no bar, e alguém amigo de alguém sentava lá e perguntava: que legal, você faz [**área do conhecimento**], e como é que é, todo mundo já baixava a cabeça assim. Lá vem. Mas você faz mestrado e você estuda o quê? Todo mundo já baixava, putz, lá vem, lá vem. Porque é que você perguntou isso, né, eu sempre era esse cara assim. **E eu comecei a dar aula e eu meio que me identifiquei, já sou apaixonado por dar aula assim, e como é que eu relaciono, a minha graduação, eu fiz puramente por curiosidade, sobre as coisas. Puramente por curiosidade, puramente, nunca pensei em trabalhar, não que eu pudesse não trabalhar, mas eu sempre fui voado o suficiente para não me preocupar com isso, e tinha relativamente apoio financeiro para não preocupar com isso, né. Mas, e aí eu junto uma coisa na outra, eu falo pra caramba e eu tenho curiosidade das coisas, e eu tento despertar a curiosidade das coisas nos alunos assim**. Não sei. **Professor 4**

Quando eu entrei na graduação, no meu primeiro período eu falei: tem duas coisas que eu tenho certeza que eu não quero ser aqui nesse curso, é professora e [tipo de cientista]. E foram as duas coisas que eu me formei. Eu profetizei naquele momento, em vez de falar o que eu não queria, eu acho que eu falei o que eu queria. **Porque realmente a minha ideia não era de modo algum trabalhar com docência, pela experiência que eu já tinha ouvido, era uma coisa terrível e eu não queria pra mim. E assim, eu confesso pra você, que tanto na [área específica de sua disciplina], quanto na docência, eu ingressei por causa da minha situação financeira.** Eu precisava, eu comecei a ter problemas, eu queria ter uma certa independência, nessa época eu ainda estava com o [**namorado**], ele me incentivava a ter essa independência financeira também. **E eu vou falar uma verdade pra você, eu comecei não foi porque eu, ah, como eu amo ser professora, não, é porque eu precisava de dinheiro naquele momento**. **Professor 6**

Então, eu entrei pra dar aula daquele jeito que eu te falei, eu não queria morrer dando aula. Então você pode imaginar como foi difícil os dois primeiros anos, né. E fora essa minha mentalidade de cabeça oca, né, que eu tinha lá com relação a ser professor, **eu tive barreiras grandes dentro da escola, tanto com os alunos, quanto alguns colegas, de aceitação de uma mulher no curso técnico.**
Como preparar a avaliação, não tive essas coisas, não aprendi isso. Fui aprendendo na prática, não tinha, a gente discutia muito assim essas linhas de pensamento, que agora confesso pra você, é um conteúdo que não ficou. E questões filosóficas e tal, mas pela prática, e aí, eu vou ser professora, gente, e agora, o que é que eu faço? Sabe. Eu senti falta. **Professora 2**

A maioria de nossos companheiros ingressaram em seus cursos universitários sem pensar em se constituir professor, o que poderia acontecer tanto pela área de formação quanto pelo investimento em outras instâncias no interior da academia.

Para apontar o que afirmamos, apresentamos uma conversa colhida, no que chamamos, no meio escolar, de rádio corredor, que nada mais representa do que conversas na hora do café, no cigarro na porta do estacionamento, nas mesas da cantina.

No caso específico, temos uma colega que foi aprovada numa pós-graduação na área de humanas e, por acaso, encontra um antigo orientador, que a parabeniza pela conquista e diz: “Mas você sabe que isso que você está fazendo não é ciência?”

Queríamos que essa história fosse uma lenda urbana e, mesmo sob o risco de parecermos estar apoiados em um lugar comum, percebemos em tal rápido caso mas não se constitui como único, tampouco isolado. Muito pelo contrário, é uma constante, sobretudo para aqueles que resolvem seguir por pesquisar sobre e na educação.

É importante para nós que se aponte esse enunciado como a percepção de uma perseguição constante por uma pretensa exatidão sobre aquilo que pode ser quantificado e medido como um critério para determinar a cientificidade, com o peso do discurso da construção da verdade enquanto aquilo que pode ser medido.

Tal artifício cria uma determinação causal e linear através da qual um sujeito pode ser completamente entendido por meio de mecanismos numéricos e comportamentos determinados, criando uma especificação que também é responsável por delimitar as normas.

Laval (2004) aponta as mudanças que o sistema de educação francesa sofreu ao longo dos anos, baseado em Bernard Charlot, e que a escola, em seus primórdios, possuía como principal função a união nacional e determinação moral dos cidadãos em um segundo momento com a industrialização do país, a organização das escolas se coloca ao redor do eixo de fornecer a formação necessária para o aparelhamento das indústrias e, na atualidade, as escolas se

colocam a serviço do mercado, divulgando os modos de vida apropriados para a competição orientada pelo mercado.

Apesar da crítica empreendia por Laval ser voltada para a realidade da educação francesa, percebemos que não se trata de um problema específico do seu país, percebemos que tais formatações são próprias da governamentalidade neoliberal, na qual firma-se o homem como sujeito da competição, cuja principal característica é prescrutar seu entorno em busca de oportunidades para empreender.

Reiteramos, talvez de forma insistente, nossa percepção sobre os regimes impostos pela governamentalidade neoliberal uma vez que, como Foucault (2010a), as práticas que constituem os entrecruzamentos entre o poder e os saberes que o legitimam na construção de regimes de verdade intensificaram sua atuação, sobretudo usando como campo de testes. para suas estratégias econômicas de implementação e exploração, os países do sul global.

Tal apontamento é constante e circular em nossas escritas ou, como diria Conceição Evaristo, *escrevivências*, que em suas palavras:

> [A escrevivência] seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria das mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda a minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência (LIMA, 2017, s/p).

Ao ouvirmos nossos colegas de caminhada, enlaçamos nossas mãos com essa intelectual brasileira contemporânea, ao perceber que seu conceito é mais que uma teoria, é uma construção de vida, uma prática que percebe os sujeitos inseridos em seu meio e entrecortados por atravessamentos heterogêneos que direcionam, de alguma forma, seus modos de ser e estar no mundo.

Detivemo-nos e prestamos nossas homenagens à Conceição na qualidade de portadora de uma literatura a qual nos toca e nos representa, que simultaneamente escreve, inscreve e sobrescreve, como as formações

acadêmicas superior de nossos companheiros, em que a maioria, em suas narrativas, não questiona as formas pelas quais eles foram formados para o ofício de cientista específico em suas áreas do conhecimento.

As narrativas de nossos companheiros se alteram ao se referirem a suas formações para a docência, consideradas insuficientes por muitos deles, pelos mais diversos motivos. Apontamos aqui que nem todos cursaram licenciaturas, são professores responsáveis por disciplinas técnicas, nas quais não é necessária uma formação pedagógica para atuar como docente.

Podemos apontar aqui um eco que sustenta a fala a respeito da cientificidade, os regimes de veridicção dos conhecimentos relativos às ciências humanas, nos quais só são digno de serem enunciados como científicos determinadas formas e conteúdos de transmissão e (re)produção do conhecimento que estejam inseridos em critérios de reprodutibilidade e mensuração.

Por meio de nossas conversas, é possível perceber que a maioria de nossos companheiros não imaginava seguir a carreira da docência, pelas suas experiências pessoais e pelos discursos que circulavam sobre tal atividade laboral.

E aí, cara, por um interesse político na época, mas tinha um cara que tralhava com a gente no movimento estudantil que era um cara mais velho, hoje eu entendo que é aqueles caras mais velhos dos partidos que vão pras universidades, tomar conta dos centros acadêmicos e tal. Mas era um cara que vinha de uma história de vida também muito difícil, e ele resolve montar um cursinho popular, dentro da universidade. E aí cara, isso mudou a minha vida no aspecto da educação, eu me torno Professor das primeiras turmas de cursinho popular, vou pra bairro de periferia dar aula, e além de entrar um dinheiro extra, né, eu sou, vamos dizer assim, picado pela fada da educação, entendeu? **Eu começo a ver o quanto que aquilo ali era importante pra aquelas pessoas, até por ter tido aquela experiência lá atrás com o projeto do SESC, eu comecei a de certa forma entender um pouco dessa coisa**. **Mas assim, pra mim, também significava o que, um dinheiro a mais, entendeu? Eu tinha minha bolsa de iniciação científica na faculdade, e com essas aulas que eu comecei a dar no cursinho, eu comecei a ganhar um dinheirinho a mais também**. Eu tinha vale-transporte, coisa que eu não tinha, eu ia muito de a pé pra universidade, subia o morro, dobrava o morro pra chegar na universidade, ou então era de carona. **E, mas assim, o fato de eu ter entrado pro cursinho popular, ele me permitiu tomar gosto pela coisa, porque aí eu tive uma experiência que eu não tinha tido no Esporte Solidário, que era ter uma sala de aula, era dar aula de [área do conhecimento]. E assim, hoje seria como se fosse uma turma de mais ou menos de um Proeja assim, sabe, eram alunos muito fora da faixa etária da idade escolar, que estavam ali de alguma forma tentando alguma coisa. Eu não tinha talvez, tanto a dimensão social da coisa ali, do tanto que aquilo socialmente significava para inserção daquelas pessoas, assim como tinha sido pra mim ter acesso à educação**. Mas eu vi o quanto que aquela galera olhava pra minha cara assim, falava pô, ele é Professor, novinho, sabe, pô, eu estou aqui mais

velho do que ele. **E aí eu começo a ter esse contato de fato com sala de aula. Então assim, se você me perguntar assim quais foram os fatos mais marcantes pra mim na minha época de universidade, talvez tenham sido esses quatro, a iniciação científica, o Esporte Solidário no SESC, o movimento estudantil que eu levei até o final da faculdade, mas sem ter a dimensão do que é que eu poderia ter, ter extrapolado a partir daquela experiência assim, eu fiquei muito nessa contaminação, lado A, lado B**. **Professor 7**

Tal prática não se constitui em uma novidade, como podemos perceber pelas conversas com os professores **5**, **6** e **7**, que atuaram como professores de designação temporária, conhecidos no Espírito Santo como **DT's**, que existia mesmo no CEFET-ES, em que havia diversos professores com designações temporárias, fato que praticamente se encerrou com a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, que se iniciou com a revogação do parágrafo 5º do artigo da Lei n° 8948/94, na qual a ampliação do ensino tecnológico só poderá ocorrer em parceria entre Estados ou Municípios ou setor produtivo ou organizações não governamentais e a União, e não implementada puramente pela União (BRASIL, 1994) pela Lei n° 11.195/05 (BRASIL, 2005).

Em nível estadual, pela falta de docentes, podemos afirmar que tais práticas se estendem até os dias de hoje, em que se possibilita o acesso à sala de aula para profissionais das áreas afins, que não possuem formação específica para lecionar, que recebem o nome de "áreas afins".

Deixamos claro que a discussão proposta não se constitui numa derivação ou tergiversação mas, sim, na percepção do fracasso da "década da educação", definida pelo artigo 87 da Lei n° 9394/96, que, em seu parágrafo 4º, define que, passado esse período, encerrado há 14 anos, apenas serão aceitos profissionais especificamente formados para tal atuação (BRASIL, 1996).

Percebemos o quão falaciosa se constitui essa legislação, ao nos depararmos com a Lei n° 13.478/17, que reestabelece o processo seletivo diferenciado a professores efetivados por concurso público e no cargo há 3 anos e que não possuam diploma de graduação, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2017b), que reconhece falha do Estado em pensar o magistério como uma carreira e estimular a formação dos professores.

Ao mesmo tempo, queremos trazer à superfície os discursos que atravessam tais práticas, reconhecidas legalmente pela noção de "notório saber", legitimado pela Lei n° 13.415/17, na qual dispensa a formação desde que

seja atribuído a um determinado sujeito uma certificação do conhecimento por uma instituição pela qual tenha passado.

O perigo que percebemos em tais práticas é a tendência que se tem a privilegiar o conhecimento técnico em detrimento do conhecimento desenvolvido sobre o ser humano, que reforça a visão de um sujeito apenas como componente de uma máquina econômica e social, uma engrenagem que pode, e deve, ser trocada ao menor sinal de desgaste.

Colocamos aqui diversas pistas deixadas por vários de nossos companheiros de jornada na preparação do solo que será apoiado o monumento (FOUCAULT, 2003) do que seria um conhecimento científico desejável.

Referimo-nos ao termo monumento, uma vez que captamos sua forma seus contornos, mas é necessária uma crítica mais incisiva nas formas pelas quais tal conhecimento se apresenta para trazer à tona as relações de poder e saber que as sustentam.

Buscamos as leis, mais uma vez, com o viés de uma legitimação de práticas que se dão em torno da educação, o terceiro elo entre o poder e o saber (FOUCAULT, 2014a), leis que aproximam cada vez mais o discurso das empresas privadas, da concorrência e o empreendedorismo tanto para as dinâmicas administrativas escolares, quanto para o interior das salas de aula (BALL, 2013; LAVAL, 2004).

Cara, a começar pela minha graduação, né, as disciplinas de licenciatura eram horrorosas. A **gente chamava a formação da licenciatura**, as disciplinas específicas, psicologia da educação, didática, era **o mundo encantado**. Era o termo que a gente usava, ah, agora hoje a gente tem aula lá no mundo encantado, vamos lá conhecer o Peter Pan e a Sininho. **Então assim, eu não sei se a gente não era motivado, os Professores na maioria das vezes eram substitutos**, é tipo assim, a galera da educação pra [**área do conhecimento**], era substituto, sabe? **Então assim, é uma falha muito grande na minha formação, por incrível que pareça, eu ser Professor há tanto tempo, eu dou aula desde, eu comecei a dar aula em 2001 no Esporte Solidário, então eu estou aí há 19 anos em sala de aula e ter tido uma formação pedagógica tão frágil**. Eu até costumo dizer, há pouco tempo atrás a gente resolveu montar aquele grupo de discussão de ciência, e adorno e por aí afora, **até mesmo se você pegar Paulo Freire, né, são coisas muito distantes na minha formação, são coisas que eu estou tentando me apropriar agora, depois de 18 anos em sala de aula, que eu sinto falta disso, entendo que é uma apropriação muito importante pra um Professor, né, ter essa formação da prática pedagógica**, enfim. E é uma parte muito falha da minha formação. E te garanto que de todos os meus colegas que tiveram essa vivência fazendo esse mesmo caminho que eu fiz. **Porque logo depois que você entra no mestrado, no doutorado, não existe parte pedagógica, aliás, você aprende a como não lidar com sala de aula, né, os piores Professores que eu tive na minha vida foram no doutorado. Então assim, aliás, os piores exemplos de maus Professores foram na pós-graduação**. Então hoje eu tenho buscado por conta própria, e uma coisa que mudou muito

minha forma de começar a imaginar como que eu posso melhorar a minha sala de aula, foi a experiência que [**X**] está tendo aqui em [**Estado**], em que ela entra **numa universidade, onde não existe educação formal, né, eles trabalham com metodologias ativas no ensino superior, e por estímulo dela o ano passado, eu numa disciplina técnica em meio ambiente, eu resolvi trabalhar sobre a forma de metodologia ativa. Foi fantástico, assim, surreal, mudou minha forma de enxergar a sala de aula. E o que é que mais hilário nessa história, o que é mais triste, talvez, é que eu tive muita dificuldade de oficializar isso, junto ao pedagógico e a direção de ensino, porque os projetos pedagógicos não preveem utilização de metodologias ativas, o que é um absurdo. Então o pedagogo chegava pra mim e falava assim: você não pode trabalhar, porque se um aluno for mal e ele reclamar, isso não está no projeto pedagógico, a gente tinha que mudar**. E aí de uma hora pra outra, o IFES resolve colocar uma nova modalidade de ensino, e o problema era a minha proposta de fazer uma metodologia ativa em sala de aula. **O que me deixa mais indignado ainda. Então assim, sendo muito sincero comigo mesmo até, essa formação pedagógica ou essa complementação em práticas pedagógicas, não tive**. **Professor 7**

Na verdade, **o meu curso eu acho que não prepara a gente para ser professora, direito, não. Eu não me senti, quando eu me formei, eu obtive o diploma de licenciada, eu não me senti preparada para entrar numa sala de aula, sabe. Eu não sei se algum curso te dá plenamente essa capacidade pra você já sair dali, acho que é na experiência, mesmo**. Mas a gente tem aquelas disciplinas de estágio supervisionado, que eu acho que pra mim, foi tão pouco, era praticamente assim, você assistia sei lá, duas aulas de um professor numa escola, e aí você preparava uma aula pra dar naquele horário, sabe. **Não sei se tem condição de ter mais também, mas eu não me senti preparada não, quando eu fui para a sala de aula, eu falei assim: que é isso, a hora que eu não sabia nem preencher o diário, cara, que é isso, o que é que eu tenho que fazer**?
Professor 6

Você conversava com ele [professor universitário], todo respeitoso, muito educado, ele explicava todo o conteúdo daquela aula, por exemplo, e você retirava ali suas dúvidas, tudo bem, passou, aí ele te passava um exercício daquilo que ele explicou pra casa. Na hora que você pega pra fazer, você volta ao que ele explicou na aula, e o que ele explicou na aula, não te dá embasamento pra responder aquilo que está perguntando. E você não tem referência de onde você vai buscar, ele não te indica nada. E você tem que voltar com o exercício pronto, é desesperador. Então quando você não volta com o exercício pronto e você chega assim: professor, eu não consegui responder essa pergunta, por causa, aí você explica, porque eu não entendi o que é isso, isso, assim, assim, assim. **Mas eu falei durante a aula, aqui, eu anotava até a tosse do cara, por que não podia passar nada, não tinha celular pra gravar aula não, tá? Então era na caneta, assim, a gente se dividia pra ir anotando, pra ficar com a aula toda, e era interessante porque ele explicava na aula, não respondia o que ele passava pra gente fazer em casa. E eu vou te falar até hoje, eu não sei o que é que era aquilo**, eu não sei o que era aquilo. Mas assim, passei com 7, com 7, raspando, lixando, não sei te dizer. Aprendi? Aprendi, hum, hum. Então pra que é que serve a [área d conhecimento]? (...) Então eu não sei o que é que era aquilo. **Aí quando você chegava com uma dúvida, ele te olhava, o olhar dele pra você, eu juro, eu me sentia assim, um bicho, sabe, um quadrúpede, era assim que eu me sentia**. Aí eu falava assim: professor, eu não consigo entender o que é que eu tenho que ler, onde eu tenho que buscar, o que é que eu preciso saber pra entender, conseguir responder isso. **Chegou ao ponto dele passar um questionário de 20 perguntas pra prova, ele falou assim: eu vou fazer a mesma pergunta que eu fiz no questionário, vocês respondam, corrigiu o questionário em sala de aula, e ele deu três perguntas na prova, e a gente, com consulta, tá bom, coisa linda, com consulta. A gente copiou a resposta e todo mundo tirou a nota baixa**, eu não entendi, não consigo entender, cara. É, isso aí, não sei, não sei te falar o que é que é aquilo, não sei. **Professor 9**

(...) **a universidade me marcou mais pelo aspecto, pelas referências negativas. Negativas. Nós tínhamos ali no núcleo comum, alguns professores da Índia, Portugal, que**

simplesmente colocavam a referência no quadro em inglês, livros em inglês, e saíam da sala. Iam embora. E somente no profissional depois encontrei uma professora de [disciplina], que até hoje está em atividade, e é mega homenageada pelos seus alunos, tem pós, orientação, poderia estar aposentada e está lá trabalhando. Então essa professora trabalhava com cordialidade com seus alunos, deixava eles bastante à vontade, oferecia bolsas de iniciação, abria projetos. E ela tem até inclusive boa relação com os doutorandos do IFES... ela participa da banca de vários dos nossos professores, de vários ex-alunos que estão no programa de doutorado lá, de mestrado e doutorado da UFES. Mas as referências que eu tenho são ruins, exatamente porque era muito diferente daquilo que eu imaginava com um docente, né. **Ok, vamos estimular a autonomia, vamos mostrar pelo menos os meios, se os alunos acharem o caminho, ok. Mas o que a gente tinha ali, em sua maioria, eram pessoas que não tinham compromisso assim de ver o aluno, tanto é que muitos deles, como te falei ali no núcleo comum, abandonaram e foram fazer [curso universitário]**. Que não viam como, e os que ficaram, ficaram com ajuda dos alunos egressos de Escola Técnica. **Então as referências ali foram bem negativas. Não poderia te citar uma como positiva**." **– Professor 10**

Então assim, **aí você tem que aprender exatamente o que você vai, o que é que você vai ensinar, tem um programa, tinha, claro que tem, toda escola tem, mas, e a maneira, sabe. E o que me deu assim base pra buscar isso, foram os antigos professores da escola**. **Porque a questão de saberem muito, e aí isso me remetia a uma professora de [área do conhecimento] o tempo inteiro, eles sabiam muito, mas eles não se recusavam a te mostrar o pulo do gato**, sempre falei do pulo do gato. **Eu falava assim: gente, como que vocês entregam tudo, vocês falam tudo. Não, a gente tem que fazer isso, porque quando a gente sai da faculdade, a gente aprende muita coisa lá, mas não é o que vai ser usado aqui, eu não consegui entender isso**. **Mas descobri isso a duras penas, é verdade. O chão da sala de aula é completamente diferente da faculdade e de outra escola qualquer, são realidades completamente diferentes**. E a gente só se dá conta depois. Infelizmente ou felizmente, depois, talvez se eu tivesse me dado conta disso antes, eu nem tivesse estudado tanto. Mas nunca é demais saber, não é? Eu acho, pelo menos. **Professor 9**

Então, aqui, na minha**, no meu trabalho do mestrado, a minha orientadora, ela não aceitou a parte final do meu, da minha dissertação, a conclusão ela não concordou quando eu disse que a minha formação se deu mais pelo chão da escola que eu frequentei, no convívio com os professores antigos, que é exatamente na graduação**. Nossa, a mulher virou o bicho, é, sua formação vem apenas da graduação. **Eu falei pra ela, não é assim, as coisas se misturam, e uma coisa não tem relação com a outra**. Eu não vou ensinar na sala de aula, não tem cabimento. Aí **ela não aceitou, pediu pra eu trocar, pediu pra retirar o parágrafo que eu afirmava isso, e eu mantive.** Então estamos de relações cortadas, por isso que eu não consegui passar, não conta pra ninguém, não, tá? **(risos) Professor 9**

Pois é, e a banca não me bateu, não, mas ela não concordou e pediu pra trocar depois. Falei não, não vou trocar. Por que pelo menos ali eu precisava ser verdadeira. Ainda que, é história de vida de professores, eu sei que tem muito e tal, mas eu precisava, eu falei não, eu preciso colocar isso, isso é fato, isso é real na minha vida, eu não posso negar. Eu não posso dizer pra você assim: aprendi tudo na faculdade, como você que fez faculdade lá, no seu curso de graduação, **você saiu do curso de graduação, tudo que você aprendeu lá, é o que você dá em sala de aula? Não é nada daquilo. É assim, ínfima parte daquilo que você trabalha em sala de aula. Por quê? Porque o objetivo é outro, os alunos são outros, e é tudo diferente, mas ela acha que não, que está lá, você vai fazer, e não é. Infelizmente ou felizmente, eu não sei bem, mas não tem uma coerência entre aquilo que você fala, ah, é bonito o discurso, é lindo, e você faz. Talvez por isso aqueles cursos lá do começo do ano, não deem tão certo, porque tudo que é falado lá é lindo, é maravilhoso. Sala de aula é pé no chão, vamos lá. Professor 9**

O professor **7** nos apresenta um dado interessante sobre sua formação docente, uma brincadeira sobre “estar no mundo da fantasia” como as disciplinas de formação pedagógicas eram colocadas. Falas que também não novas para nós em nossa formação como professores, sobre disciplinas que: a. Possuem seu critério de cientificidade constantemente posto em dúvida; b. Não instrumentalizam o professor para o trabalho cotidiano do professor, principalmente no que tange à burocracia institucional da escola, como nos lembra o Professor **6**. c. Legitimam o discurso que dicotomizam as ciências em duras e moles, atreladas às práticas de validação do conhecimento desenvolvido em seu interior.

Entendemos como um dos fatores pelos quais as percepções se colocam desse jeito é que não há uma identificação entre os estudantes (os futuros professores) com aquilo que é discutido nas salas de aula das disciplinas pedagógicas.

Ao utilizarmos a palavra identificação, referimo-nos à formação de uma relação entre o que o estudante viveu até aquele momento de sua vida, inserto no processo educacional, via-de-regra dicotomizado entre sucesso e fracasso, como único espaço de pensar a educação para eles. Uma resistência empreendida por nem na universidade haver práticas desse tipo como comuns.

Podemos também pensar naqueles estudantes que não acreditam em tais práticas simplesmente por associarem o conhecimento produzido a uma técnica, na qual a responsabilidade de aprender é do aluno.

Há, ainda, àqueles que já possuem contato com a prática da educação institucionalizada, como regentes de sala, o que acontece de forma mais comum em comunidades e escolas precárias, como nos relata o professor **6**, como meio de garantir sua sobrevivência, ou, quando o fazem nas instituições privadas, percebem que a garantia de seu emprego é refém de enquetes realizadas pelos alunos, sua faixa etária e associado ao seu nível de reprovação, que se encontra ligado à satisfação do cliente (os estudantes e suas famílias), como nos dá a ver o professor **1**.

O Professor **9** aponta, ainda, que a formação operada pela universidade é, muitas vezes, dissociada da realidade da docência da educação básica, privilegiando aqueles que desejam seguir pela carreira acadêmica do nível

superior, reiterando as falas anteriores, de que as disciplinas pedagógicas não fornecem arcabouço para uma entrada na sala de aula.

Outro apontamento importante feito pelo mesmo companheiro é a relação de saber e maestria apresentada pelos professores de seu curso superior quando há matérias que se apresentam como continuação de outra, em que vale a interpretação do professor atual e tudo o que foi produzido anteriormente deve ser ignorado pelo aluno.

Dessa forma, é criado não só um lugar de poder (FOUCAULT, 2014a), mas uma permanente incerteza de se o estudante sabe é correto, diferente de um constante vigiar sobre suas convicções, assemelhando-se mais a falsas verdades que lhe foram apresentadas.

Por último, ainda há a desvalorização daquilo que é produzido pelo aluno ser totalmente colocado de lado, desvalorizado, como um conhecimento inferior, independentemente de ser desenvolvido em suas práticas cotidianas ou nos bancos da universidade.

Relato que recebe apoio do professor **3**, que questiona as formas que tanto os professores das disciplinas específicas quanto das de preparação para a docência se colocam em relação aos seus alunos. Atitudes em que os conhecimentos possuídos pelos sujeitos são sempre inferiores ou de segunda linha, desenvolvendo uma objetivação na qual o conhecimento do estudante é sempre inferior e tributário de valoração pelo detentor do poder, representado por diplomas e produção acadêmica.

Bem como em nossa conversa, além de colocar a pobreza de argumentos que alguns professores universitários usam, por considerar seus alunos indignos ou incapazes, percebe como o conhecimento se articula em situações, locais e com sujeitos diferentes, ao narrar uma experiência que havia sido um sucesso com seus colegas de curso e um fracasso quando aplicado num ambiente de alunos.

Quando da falha na aplicação de um método que havia sido aprovado por seus pares de curso, com vergonha, ela admite que usou dois discursos que, olhando em perspectiva, são completamente descabidos, culpando os alunos pela falha, pela sua falta de preparo e associando essa falha ao gênero da turma que era formada mais por mulheres, o que implicitamente ainda carrega os

discursos de que as mulheres possuem menos afinidade por essa ou aquela área de conhecimento.

Narrativa corroborada pelo professor **7**, na qual ele ajuda um colega em um procedimento laboratorial, baseado no conhecimento que havia desenvolvido pela exaustiva repetição da técnica e teve seu conhecimento desvalorizado pelo professor e foi humilhado em meio a seus colegas de turma, conflito que quase chegou às vias de fato, separados por colegas de laboratório.

Em sua formação superior, o professor **10** narra um outro tipo de violência, mais sub-reptícia e silenciosa, que é conhecida por todos nós. Conta-nos que possui lembranças negativas em termos de ensino de sua formação superior, tanto no que tange à constituição da relação entre professores e alunos, quanto nas relações que se estabelecem entre os alunos e o conhecimento, na qual, sob o pretexto de liberdade de aprendizagem, deixam seus discípulos entregues à própria sorte.

Reconhecemos os méritos dos professores universitários e o saber desenvolvido por eles, bem como a ciência ser um desenvolvimento de conhecimento que deve ser avaliado e discutido com seus pares. O que questionamos é justamente o lugar de poder de que se assenhoram alguns professores.

Mesmo nos referindo à postura dos professores, não apontamos os sujeitos em si, não buscamos culpados, pois seria usar o mesmo tipo de discurso usado por eles, uma dualidade entre certo e errado. O que nos interessa é perceber, com as conversas dos nossos companheiros, a constituição do saber enquanto lugar de poder e de controle da vida, que veremos ainda se repetir nas falas de outros companheiros, bem como percebemos no nosso cotidiano.

Os apontamentos delineados pelos nossos companheiros de caminhada reforçam um enredamento de práticas discursivas e não discursivas que determinam a objetividade de certos conhecimentos em detrimento de outros, sobretudo das ciências puras e suas aplicações, as engenharias, bem como as ciências que balizam as formas de saber que possuem utilização para o controle das populações por meio dos conhecimentos que desenvolvem, como a economia e a biologia.

Entendemos tais práticas como reprodutoras de uma idealização dos alunos, tanto nas disciplinas específicas para o exercício da docência, definidas pela existência de um perfil de aluno, bem como um perfil de estilo de vida que se coloca como homogêneo, assim como visões de realidade similares.

A idealização que se prega sobre tais alunos, posição em que se encontram os futuros professores e aqueles com quem cruzarão suas vidas, promove uma sensação de igualdade inexistente, em que todos possuem as mesmas capacidades de aprender e alcançar os mesmos objetivos, massificando a produção de seres humanos, assujeitando os sujeitos reais às normas impostas e irreais, demarcando o campo de uma cultura do mérito.

O cultivo do mérito é nefasto para todos os envolvidos no processo educacional, uma vez que o aluno é medido pelo sucesso ou pelo fracasso por meio de um valor; no seu caso, a nota, e, em contrapartida, o professor tem sua competência medida pelo número de alunos que passam ou ficam reprovados, o que pode gerar culpa ou manutenção de um lugar de poder.

Simultaneamente, ao se delimitar a legitimidade de um conhecimento, objetivam-se as pessoas que se interessam por estudar uma ou outra área, como percebemos pela fala do professor **6**, ao informar seu deslocamento de seu curso universitário pela associação entre seu curso e o tipo de sujeito que se torna estudante do curso.

A construção dessas hierarquias se inicia na divisão entre humanas, exatas e biomédicas, na escolha da carreira, que podemos observar em diversas conversas de nossos companheiros e sua relação com a docência, sendo os desvios os Professores **3** e **9**, que buscavam a docência em sua formação. No caso do Professor **6**, sua família e seu meio constituíram, em parte, uma visão negativa da docência, bem como o pai do Professor **8** tinha uma dificuldade de entender como sua área de conhecimento poderia gerar seu sustento.

O professor **3** coloca outra faceta dos cursos que possuem licenciatura, relatando uma disputa, ou melhor dizendo, uma hierarquização, no interior dos cursos, entre as ciências aplicadas e as licenciaturas, discurso também conhecido por nós, e que, em alguns casos, aqueles que escolhem por fazer somente a licenciatura são tratados como estudantes de segunda classe.

Acreditamos que essa hierarquia seja criada por uma aproximação dos estudantes que optam exclusivamente pela licenciatura aproximação desses sujeitos das ciências moles, que se debruçam sobre a complexidade humana e suas relações com as formas que a sociedade se coloca em nossa atualidade.

No discurso que nos encontramos em nossa formação e nas conversas da pesquisa, tais ciências são ditas moles, uma vez que a complexidade humana, tomada como fator ontológico, e nas relações constituídas por eles não há um caráter determinístico que pode ser convertido imediatamente em ganho para o mercado, algo que possa ser aproveitado na formação do sujeito empreendedor e totalmente passível de responsabilização pelo seu sucesso ou fracasso.

Então, quando eu passei no vestibular, eu passei pro primeiro semestre, e junto comigo passaram mais três meninas, então dos 40, quatro eram meninas e 36 eram homens. Quando a gente passou para o segundo semestre, duas colegas desistiram do curso, e depois eu fiquei sabendo que elas foram pra área de humanas, e uma ficou reprovada em praticamente tudo e ficou retida lá no primeiro semestre. Então do segundo semestre, até o sexto, sétimo período da faculdade, eu era praticamente a única mulher da sala. (...) **Eu tive muitos colegas que não aceitavam, quer dizer, se incomodavam de ter mulher fazendo aquele curso**. Eu tive muitos colegas que vieram da escola técnica, e aí lá é praticamente homem, que eles tinham contato tanto enquanto professor técnico, como colegas, a maioria era homem. Né? **Professora 2**

Eu tive muitos professores também que não, não aceitavam mulher na sala de aula. Inclusive, eu fiquei reprovada em duas matérias ao longo da faculdade. Uma delas foi com esse professor, que achava que lugar de mulher era lá na Humanas, não tinha que ficar ali na engenharia. E aí ele corrigia minha prova, diferente, ele fazia tudo diferente. Aí eu repeti a matéria e foi com ele mesmo, o mesmo professor, e eu vi que ele começou a agir dessa forma de novo, e aí eu fui na coordenação do curso e pedi que uma banca corrigisse minha prova, e expliquei o que estava acontecendo, e aí minha prova passou a ser corrigida por uma banca. **Professora 2**

Mas em [**ano**] eu formei, então tem coisas, né, desse fato de eu ser mulher, que foram acompanhando. Para você ter ideia, no último semestre de faculdade, a [**empresa**], abriu concurso para funcionário, que antigamente eu não sei se você sabe, mas [**ingresso em empresas**], era tudo concurso público. E eu fui me inscrever pra fazer a prova junto com os meus amigos, na [**empresa**], e não pude, porque eu era mulher. **Professora 2**

Eu ia fazer 50 anos, e aí a minha esposa e eu, nós conversando, a gente pensou que o seguinte, olha, nós estamos nos tornando cinquentões. Acontece que nós damos aula pra ensino médio, e as escolas de ensino médio, elas preferem professores mais novos, uma escola como essa que é o Colégio Y, de fama e tudo, né, eles preferem professores mais novos. E a gente via professores mais velhos à medida que iam ficando mais velhos, iam sendo despedidos. **E aí nós começamos a ficar com medo, a minha primeira atitude, por exemplo, foi esconder que estava envelhecendo, porque começaram a aparecer os cabelos brancos, e aí eu pintava cabelo, pra não aparecer de cabelos brancos na escola, pintei cabelo branco um bom tempo**. Mas não basta isso, né, daqui a pouco nós vamos ser despedidos, o que é que nós vamos fazer, né. **Professor 1**

Vemos o ponto de convergência dos fios que traçamos até agora na conversa da professora **2**, uma vez que se constituiu um fato impossível não colocar efetivamente seu gênero por ser um fator importante em toda sua trajetória nos mais diversos momentos de sua vida.

Sua formação acadêmica só pôde ser consumida ao procurar seus direitos na universidade para ter seus exames corrigidos por uma banca, pois um professor não a permitia passar em sua disciplina, seu lugar de poder, uma vez que havia uma restrição silenciosa: a presença de mulheres no curso escolhido.

Em nossa conversa, ela deixa claro que quando iniciou seu curso havia poucas mulheres, cujo número foi diminuindo até que sobrasse praticamente ela.

Ao se formar, foi barrada num processo seletivo por não serem permitidas mulheres, pelo ambiente da empresa, relatando ainda que não apenas em Vitória, mas em outros municípios de outros Estados foi muito difícil uma colocação no mercado de trabalho.

A sua recepção na, ainda, Escola Técnica foi bem impactante, pois, foi dito diretamente para ela que ela só foi aceita por ser oriunda de concurso público, pois se dependesse dos professores da coordenadoria, ela não estaria assumindo o lugar como professora de matéria técnica.

Temos em mente que a situação das mulheres tem mudado ao longo dos anos, fruto de muitas batalhas empreendidas em muitas frentes, para problematizar os lugares de poder que se constituem como domínio masculino.

Que se pese que a situação se altera, de forma incerta, em círculos compostos por uma elite intelectual, sendo cooptada pelas táticas de governamentalidade ao aproximar a mulher que possui o sucesso como detentora de características masculinas.

Temos outros relatos não só de misoginia e machismo, mas também de racismo e xenofobia que compõem nossa malha cotidiana de saberes, o que nos provoca quando os meios de comunicação propagam figuras públicas afirmando que não existe racismo no Brasil.

Ao nos referirmos a racismo, remontamos ao trabalho de Foucault (1999b) no qual o racismo se constitui como uma pedra basilar dos governos modernos, mais ainda em governos totalitários, mas invariavelmente está presente em qualquer tipo governamento de sujeitos.

Apoiamo-nos na proposição feita por Foucault que, uma vez que se associa uma forma de poder a uma forma de saber específica que a valide, a tática de manter o governo dos grupos humanos tem como característica a eleição de pelo menos um tipo de inimigo, uma ***outra raça***, contra a qual a sociedade deve se unir para combater.

Bem como podemos apontar a fala do professor 1 pelas táticas que se viu obrigado a adotar para manter seu emprego na iniciativa privada, o que aponta a necessidade da venda de um produto novo, que está atualizado tanto em relação às técnicas pedagógicas, quanto aos conteúdos específicos das disciplinas.

Apontamos outras práticas pelas quais a governamentalidade neoliberal opera, no fomento de uma competição no interior das áreas de saber, por meio da classificação dos sujeitos frente a seus desejos, atribuindo a seu conhecimento diferentes gradientes de importância dentro da academia: quanto menor a capacidade de produzir imediatamente, empreender e inovar, menor a sua importância.

Podemos observar essas práticas ao nos deparar com outro discurso oficial que se define como um ataque direto à validade das ciências humanas e sua serventia para a sociedade, ao propor desde uma diminuição nas verbas destinadas aos cursos e programas, levando a um gradual desmonte dos mesmos, até a percepção que deveriam ser subvencionados por aqueles que desejam estudar tais conteúdos, fazendo com que o governo direcionasse seus investimentos a cursos úteis à sociedade, como engenharia e medicina.

Justificamos a junção de nossas mãos às mãos de Conceição, não uma citação, mas usar nosso trabalho, nossas *escrevivências*, para honrar e reverenciar uma mulher, negra, intelectual e brasileira, na tentativa de com isso honrar tantos outros e outras silenciados e invisibilizados nos mais diversos níveis e pelos mais diversos motivos em nossa sociedade.

Buscamos as marcas que os processos de subjetivação traçados pelos nossos companheiros de conversas, aos quais também prestamos reverências, colocam na contação de histórias que se deram em nossas conversas.

Apontamos aqui a importância dos processos de cuidado de si para a construção dos campos existenciais dos professores, para estabelecer os movimentos de resistência contra a objetivação almejada pelo discurso dominante, pelas práticas impostas, que envolvem sua atuação docente.

Percebemos articulações complementares e concorrentes entre saber e poder quando o professor **4** nos conta que, como nunca havia dado aula, ao pedir instruções de como proceder na prova de desempenho didático, recebeu de um colega uma dissertação que o ensinaria a dar aula.

Tal representação do processo educativo define-se por uma linha em que, numa das pontas, se objetiva a docência como uma aplicação de competências técnicas e, na outra, a proposição de responsabilidade, ou mesmo de culpa, a um dos elementos diretamente ligados ao processo, o professor e o aluno, visando uma disputa e inimizade entre si, a determinação de condução das condutas e da assunção de culpa por um suposto fracasso no processo.

A alteração de validade entre os campos do saber pesa na legitimação de uma dicotomia entre objetividade e subjetividade, um lugar comum, um senso comum que associa a primeira a uma noção de verdade científica e a segunda como uma opinião, uma produção organizada por uma interioridade abstrata no lugar da circulação de regimes de força e discursos que determinam as formas de ser e estar no mundo.

Entendemos que tal posicionamento seja mais uma forma de representação, uma vez que subjetivação e objetivação não se constituem como distintas entre si e, sim, movimentos que caminham em paralelo. Dessa forma, só entendemos como possível pensar a respeito de um em conjunto com o outro.

Apesar dos esforços de moldar as práticas dos nossos companheiros de pesquisa, percebemos como o ato de compartilhar experiências sobre si e sobre suas trajetórias constitui uma tecitura importante para os docentes e um apoio para seus movimentos de resistência.

Para além de ajudar um colega de trabalho a realizar sua pesquisa, sentimos uma satisfação e orgulho nas falas dos professores pela sua atuação,

apesar do cansaço e da desilusão para que certas conversas possam, vez por outra, caminhar.

O que sentimos, num primeiro momento, foi a surpresa por termos escolhido alguns deles para a pesquisa, pois, de certa forma, consideram suas práticas cotidianas simples e não dignas de tal tipo de nota, que haveria a necessidade de uma grande invenção ou revolução na educação para que, de alguma forma, fossem dignos de nota, sendo que o que nos interessa e encanta são justamente essas práticas cotidianas.

Práticas que se compõem por meio da construção do rizoma entre os professores e os estudantes, na composição que se dá nos interstícios cuja formação se dá na consideração dos contornos cotidianos em um princípio cartográfico em oposição a um princípio fotográfico, como realidade estática, como algo definido e já dado.

Para alguns dos nossos colegas, o exercício da profissão parece ter-se dado como uma extensão de si, um desejo que sempre esteve transparente e foi se desdobrando em suas caminhadas, como os professores **1**, **3**, **8**, **9**, mesmo com suas dúvidas e incertezas naturais da vida; uma vez escolhido seus cursos; parece um curso até certo ponto previsível, dadas as aspirações relatadas por eles.

Quando usamos o termo previsível, referimo-nos às suas relações iniciais com a docência que se desenhava em suas narrativas desde suas lembranças de infância.

Como fio comum entre eles, temos sempre uma relação especial com colegas de trabalho, com os estudantes, ou ambos. Um desejo de estar com outras pessoas, de trocar experiências com elas e, de alguma, forma auxiliar o sujeito a alcançar o que deseja.

O professor **1**, por exemplo, conta-nos incansáveis vezes o amor que possui pelos estudantes da escola, como eles são bons alunos, cultos e brilhantes, como estão na vanguarda dos alunos com quem lidava de costume. Que se pese que os estudantes da escola são admitidos por meio de concurso, um processo seletivo que é, muitas vezes, mais concorrido que certos cursos universitários.

A visão do professor **1** faz as vezes de uma dispersão ao nos depararmos com as práticas cotidianas dos professores, pelo seu relacionamento carinhoso e elogioso e exalta seus estudantes, em contrapartida de um discurso mais comum de reclamações e desapontamentos que, muitas vezes, circula pelos corredores.

O professor **3** relata sua timidez e sua falta de desenvoltura para determinadas demandas sociais, mas que, dado o devido tempo, sentiu-se à vontade em sua coordenadoria, formando laços de amizade e de troca que ajudam suas práticas na sala de aula, que a escola oferece condições ímpares, mas que ainda se recente da forma que sua disciplina é tratada, como uma escada para outras e não como uma maneira de interpretar o mundo.

Ao perceber o rico ambiente de troca que sua coordenadoria proporciona, percebeu diferentes formas pelas quais pode explorar com seus colegas e com seus alunos relações com a educação e com a sua própria paixão de pela sua disciplina.

Mesmo com suas críticas à postura de alguns professores na universidade, percebe uma grande importância em suas práticas de sala de aula pelos seminários que realizava em grupos, pela professora exigente que sempre pedia para ensaiar; de outro modo, nas suas falas exprime sempre uma relação com o outro como modo de se melhorar e aperfeiçoar, uma relação que entrelaça conhecimento e afetividade.

O professor **8**, mesmo tendo passado muitos anos ligado à administração da escola, sempre prezou pelo contato, tanto com os alunos e com os servidores, para que as demandas inerentes do cotidiano escolar pudessem ser mais prontamente atendidas, sobretudo separando a oposição política com as demandas de cada setor. Independente do conflito de ideias ou ideais, sempre prezou pelo bom funcionamento da instituição.

Independente de quaisquer desentendimentos, fez transparecer em sua fala que a escola é composta por pessoas, e essas pessoas devem ser cuidadas, essas pessoas são o que articulam a vida no interior da escola.

Mas dentre todos os depoimentos, talvez o mais pungente seja o do professor **9**, que sente muito a mudança das pessoas no interior da escola,

apontando que o amor pela escola era um processo de contágio pelas maneiras que os professores cuidavam de seus alunos e os recém-chegados.

Em suas vivências no interior da escola, ela recebeu todo suporte que precisava, dos professores mais antigos na instituição, inclusive da professora que ela estava substituindo, que a visitava para saber se estava com alguma dificuldade no processo de adaptação.

Fazia sentir em suas palavras um acolhimento familiar pela maior parte das vidas dessas pessoas se passar na instituição e se estendia para além dos muros da escola.

Queixa-se que as pessoas mudaram muito, que não sentia mais o prazer de estar entre os seus colegas de coordenadoria passado o tempo es trocadas as pessoas, uma vez que o que passou a ser mais importante e mais forte era o título que ostentavam na frente de seus nomes.

Justamente com isso, uma das coisas que mais a fere enquanto professora de uma escola em cujos dois pés estão plantados e cuja excelência é conhecida nacionalmente pelo Ensino Médio integrado ao técnico e não pelo ensino superior, nem as pós-graduações as quais esses professores se dedicam em detrimento do Ensino Médio.

Um dos sintomas que apontamos no neoliberalismo, a competição acirrada entre os colegas de coordenadoria, usando como valorização e critério de poder no interior da coordenadoria os títulos que obtiveram, bem como usam-nos como proteção para evitar algum nível ou modalidade de ensino.

Ressaltamos, mais uma vez, que não é nosso escopo enunciar o que é certo ou o que é errado nas práticas docentes no interior da instituição, nem impedir o desejo de um docente alcançar um nível diferente, entendido como mais alto, na hierarquia acadêmica. É lícito.

Um outro professor que compartilha de tal visão de inconformidade é o professor **5**, e que, em certa monta compartilhamos, uma vez que vemos professores da instituição e não de determinados cursos, mas a existência ou não de determinados graus acadêmicos permitem uma escolha dessa monta.

Bem como reafirmamos a existência de um discurso que define uma hierarquia de saberes, que se percebe na fala do professor **4**, não legitimando-a; pelo contrário, apontando em sua fala uma eterna espera para a constituição

e preparação do sujeito no interior da vida acadêmica, a condução de uma conduta na qual o indivíduo está sempre despreparado, há um esforço constante de diminuir aqueles que se encontram em nichos de educação inferiores, entre eles, o Ensino Médio.

Tal hierarquização, no interior da instituição, opera de certa maneira em consonância com os princípios da competição, da valoração do saber individual e do empreendedorismo.

O empreendedorismo se coloca no interesse que certos professores demonstram em buscar um aperfeiçoamento para que se legitime sua vontade de trabalhar apenas com um nível maior de ensino, discursos que correm pelos corredores e reuniões da escola, que, num primeiro momento, apoia-se nos cursos superiores para depois passarem com exclusividade para a pós-graduação.

A valoração de um saber individual que preconiza que aquele que passa mais tempo no interior dos bancos da academia, passando por mais rituais e laureado com mais certificados, dedicou-se mais e merece ser colocado num lugar mais proeminente da instituição, um paralelo academicista de uma postura meritocrata, que legitima da mesma forma o pensamento neoliberal.

Ambos unidos são as rodas de uma bicicleta, ou motocicleta, que legitima uma segregação que se constitui na competição no interior da instituição.

No interior da instituição, percebemos práticas que legitimam esses lugares de poder e esses modos de se comportarem no interior da escola pelos editais das instituições de fomento à pesquisa, pois os editais de pesquisa que circulam tornam praticamente inviável a participação de docentes que não sejam doutores como proponentes ou coordenadores da pesquisa.

É uma hierarquia do conhecimento que atravessa toda a grade que constitui a educação como sistema ou como estrutura, uma crítica que é tida como fraca ou bem-vinda uma vez que só o detentor do diploma possui voz para falar, os demais sujeitos são invisibilizados e silenciados.

Entre todas as críticas tecidas pelo nosso companheiro de viagem, percebe-se como as maneiras de lidar com as pessoas que formam a instituição, professores, sobretudo da coordenadoria, servidores administrativos e

estudantes, foram alteradas, por mudanças que estão, de certa forma, associadas à governamentalidade neoliberal, de uma forma que tanto sua saúde física quanto a mental foram afetadas, que conduziram a sua escolha pela aposentadoria.

Efeito similar que recolhemos pelos mesmos motivos que quase fizeram o professor **5** pensar seriamente em pedir exoneração de seu cargo, dada a insatisfação ética e a revolta com uma situação similar que gerou um desgaste político no interior da instituição, mas que, ao final, a situação foi contornada sem que os doutores fossem incomodados por muito tempo, com a contratação de professores temporários.

O que manteve esse professor na escola foi o desejo que devolver para a sociedade, sobretudo para a escola, na interação com os estudantes e com seus colegas, as relações de afeto que estabelece tanto pela instituição como por seus colegas.

Percebemos aqui a importância nas relações de afeto construídas pelos professores com as diversas significações que a escola possui na subjetividade dos professores. Em que se pese que há, sim, o salário melhor que a média, a estabilidade do servidor público, mas reiteramos uma fala já feita antes, que é muito complexo passar para o papel as inflexões que percebemos na voz e na emoção dos docentes, e perceber que é mais que uma questão material, mesmo que esteja atravessada por ela.

Pelos caminhos das conversas tecidas com os docentes, uma pista que recolhemos é que a construção das redes de afetividade entre os professores, seus pares (outros professores e administrativos) e os estudantes são uma barricada de resistência que o professor erige para pensar a si mesmo pensando com o outro.

O professor **4** nos aponta que, mesmo sem conhecimento do ofício de professor, se descobriu em tal função e ele relata que desejava trabalhar, pois construiu uma vida acadêmica na universidade, sempre como bolsista, e seu orientador de doutorado ainda sugeriu que ele fizesse mais dois pós-doutorados e estaria preparado para a sala de aula na universidade.

Ele dá um toque de dispersão, pois percebe que se encontra numa constante espera e preparação e nunca está pronto, um termo é sempre

sequente ao outro, mas ao mesmo tempo se dá conta de que tudo que ele efetivamente produziu se encontra em sua cabeça.

Como sempre gostou de conversar e desenvolver mundo com os outros, a profissão de professor seria um bom caminho para ele e acreditando que estava na hora de dividir o que havia construído e que estava somente em sua cabeça, para ele. Produzir alguma coisa que para e com os outros, para efetivamente dividir o que tinha dentro de si.

Mesmo que sua primeira experiência com a docência fosse de maneira instrumentalizada por uma espécie de manual que o ensinaria a dar uma aula, ela ocorreu por meio de incentivo e conversas com amigos que o levaram a se mover em tal direção, uma ajuda a quem se percebe como perdido na jornada.

Aqueles que entraram na área da educação pela necessidade financeira, para sua subsistência, descobriram-se imersos nessa teia e percebiam a docência como um caminho e encontraram com experimentações de modos de estar no mundo.

Nos nós formados por essas redes, no cruzamento dessas vidas, tomadas as necessidades de sobrevivência como primordiais, satisfeitas tais necessidades, percebemos que, da parte de nossos companheiros, temos uma necessidade de prosseguir (re)escrevendo seus itinerários formativos pela prática, pela interação com demais docentes, na formação de abertura de sua subjetividade para uma conversa com os demais docentes.

Nasce dessa forma, por aqueles que escolhem relativizar sua posição como professores, como que uma inquietação, uma vigia constante, uma insatisfação com as formas que se encontram postas, que podem se colocar em maior ou menor escala, como um processo que se dá para além da instrumentalização pura, um movimento formativo constante entre as partes envolvidas no processo educacional.

Por meio das diversas conversas que travamos, foi possível entrever que nossos companheiros de pesquisa se deixaram contaminar pelos afetos que percorrem os corredores da escola, bem como os enredamentos que são estabelecidos com os estudantes e os colegas de trabalho. Inscrevendo, a nosso ver, a prática docente em uma organização dos afetos dos professores e uma

forma de cuidado de si, partindo de suas práticas estendendo-se aos seus discípulos.

9.3 ATUAÇÃO PROFISSIONAL E PROCESSO DE TRABALHO DOS PROFESSORES

No espaço que buscamos desenvolver agora, debruçamos, sobre nossas conversas, as formas pelas quais os professores se colocam na articulação de suas práticas no interior da instituição de ensino, no nosso caso, o Ifes – *Campus* Vitória.

Apontamos aqui algumas das considerações que percebemos em nossas leituras, mas também, e sobretudo, daquilo que emerge das falas dos professores, no campo de forças que constitui a escola.

Ao conduzir os movimentos iniciais em empreender nossa crítica, seria esperado que as falas dos professores pontuassem tais preconceitos, mas já percebemos que, mesmo com o clima informal da conversa, poucos apontaram tal categorização, o que nos faz pensar que:

1. Tais práticas estão soterradas por aquilo que seria lícito ou não dizer, um código que se encontra encerrado a práticas pessoais e naturalizado para momentos adequados, até mesmo na construção de um preconceito recreativo;
2. Não se apresentam como uma realidade dada a sequência linear e o montante cada vez maior de tarefas, sobretudo burocráticas, dirigidas para a prática docente, que dificultam as relações entre os professores que não compartilham diretamente o espaço físico;
3. A individualização da formação do sujeito, fortemente arraigada na competitividade característica das práticas neoliberais.

Nossos interesses, nessa parte, se voltam para as maneiras pelas quais os nossos companheiros percebem-se como pertencentes à comunidade do Ifes, bem como a respeito das maneiras que enxergam os relacionamentos tecidos nesse caminho.

O primeiro fio de discurso que pegamos são as correlações que os professores fazem com os momentos de formação pedagógica oferecidos pela instituição.

Agora, a formação pedagógica nossa inicial era só pra cumprir uma proforma, eu acho que a escola, cara, tem condições totais de dar uma formação pra gente muito além daquilo que nos é ofertado. **Mas aparentemente, alguém quer ali justificar os três primeiros dias pra você, não está de férias mais, então você tem que cumprir alguns dias até os alunos chegarem, vamos jogar uma coisa aqui. Esses últimos dois anos, teve assim, teve uma ou outra palestra que foi legal, assim, mas pensando na proposta como um todo, ela ainda é muito frágil.** Ela se abstém, por exemplo, de discutir problemas nossos, a gente poderia estar discutindo ali porque é que a gente está numa instituição de ensino técnico, tecnológico, cursos de educação integrados no ensino médio e a gente não tem nada disso, a gente uma rede de Wi-Fi ali, um absurdo, ou seja, a tecnologia até a mais básica é um absurdo. **A integração não existe, não existe projetos integradores, nem mesmo dentro de uma mesma coordenadoria. Então assim, aquilo que eu te falei lá atrás, cada um faz do seu jeito, pronto e acabou, e está dando certo porque ainda tem aluno muito bom ainda**. Então acho que assim, ela é muito falha nesse aspecto. **Professor 7**

Inútil ao meu ver, Breno, porque não tem assim nada de prático que nos oriente para a vida na escola, naquele ano, nada de prático, nada de teórico, voltado pro prático, às vezes contém o teórico, aquele teórico sabe no mundo da lua, e que não se aplica nada ao que a gente, naquilo que a gente precisa, e me parece inútil porque é simplesmente para poder constar, útil com certeza porque é um encontro, do ponto de vista do encontro, de a gente se ver e de a gente começar a ver os colegas, aí beleza. Professor 1

Cara, eu gosto, por dois motivos: um mais particular que a gente tem no IFES, que eu acho que é interessante essa retomada de aula, você não entrar direto na sala de aula, então você vai lá, vê a galera, interage um pouco, eu acho muito interessante isso, que o IFES faz, né, (...) você não entra direto com cara no aluno, **você vai uma semana antes, alguns dias antes, conversa com a galera, interage, vai voltando, então você volta mais tranquilo das férias, não sei. E acho interessante esse tipo, eu acho legal, eu aproveito as oportunidades**. **Professor 4**

É, porque desses de, eu falo assim, que **todo professor reclama de pedagogo, eu não reclamo, assim, eu sempre fiz delas, delas porque eu só tenho um homem que eu trabalhei até hoje, elas sempre foram minhas parceiras assim, sabe**. [Pedagoga], estou querendo fazer o projeto de tutoria, como é que faz? **Não, faz assim, assim, assado, vai ser assim. Então desde a prefeitura, eu sempre tive essa experiência de trabalhar com o pedagogo, ele não é meu rival, né. Então essas formações do início do ano, eu tenho participado, eu gosto de participar assim, nunca tive um saldo negativo, sabe**. Então é meio confuso, ia atrapalhar a gente, você vai num horário que você não queria, é meio chato assim, até pra você sair de casa e começar o curso, eu acho que é. **Professor 3**

Você tem quatro dias pra planejar o que você vai fazer, pelo menos no primeiro semestre você tem que entregar o plano de ensino para o aluno. Então, o que é que acontece, o que é que eu percebi principalmente depois que as turmas de [**curso técnico**] chegaram ao último ano? **Nos falta esse tempo no início do semestre pra sentar aquele corpo docente que vai trabalhar com aquela turma, falar assim: galera, o que é que a gente vai realizar com essa turma de modo que a gente otimize o tempo deles?** Por exemplo, esse ano a gente teve que fazer fora do horário, são muitas aulas de campo que esses meninos precisam fazer, né. **E toda vez que você vai a aula, dia letivo, então esse ano eu meio que falei: Vamos fazer reuniões para que todas as aulas de campo que a gente vá fazer, pelo menos uma que cinco professores possam desenvolver atividades utilizando aquele mesmo recurso**, né, porque também não está tendo dinheiro para ficar fazendo aula de campo. **Professor 6**

Então às vezes eu acho que esse tempo de formação, que é teórico, é importante, nos obriga, por exemplo, ou você faz esse planejamento prático antes de o ano letivo começar ou você tem que fazer depois que a coisa já está andando, as aulas já estão ocorrendo. **Então eu confesso que eu sinto um pouco de falta nesse tempo de planejamento pra gente no final do semestre, quando você lota essa agenda com palestras, mas veja bem, não sou contra isso, só quando você preenche todo um tempo com isso, eu não acho legal**. Que a maioria das pessoas vai ali, assina seu nome, eu já vi isso, e dá uns minutinhos esperando, depois vai embora. No final da palestra quando abre pra discussão, quando é uma mesa redonda, quase não tem ninguém mais. **Professor 6**

Por que, Breno, eu posso ser sincera, né? Aquilo é muito chato, e aquilo não espelha exatamente o que é sala de aula, quem está ali dando curso, não conhece chão de sala de aula. Você quer me dar um curso como docente, conheça o meu chão de sala de aula, vai conhecer a realidade do Ifes, da escola técnica, do CEFETS. Ah sim, então vamos falar ali das coisas como estão acontecendo e o que é que eu tenho que fazer pra poder melhorar. Mas do geral do geral, do geral, pra ficar aterrissando lá, atirando pra tudo que é lado, eu vou falar, não. Pra mim não acrescenta nada, só me dá raiva, que eu fico ali perdendo meu tempo, fico perdendo tempo (...) **Professor 9**

A maioria dos professores percebe tais momentos como um desperdiçado, percebem até que há boa vontade do setor da escola responsável pela sua preparação, mas afirmam que, no geral, é uma formação rasa.

Sem contar os professores que já se encontraram em cargos ligados à gestão da escola, apenas o professor **3** falou sobre participar do curso e gostar e aproveitar todas as formações que participou, bem como o professor **4** que salienta o caráter social inserido na volta às aulas para os professores.

Tais falas passam constantemente uma ligação de um distanciamento entre os assuntos discutidos nas formações e a realidade vivida na sala de aula.

Poderíamos aqui reduzir nosso argumento a uma busca por respostas prontas para as situações de sala, ou problemas individuais, invisibilizando a dinâmica do trabalho docente que, ao remeter a uma relação humana, é volátil e imprevisível nas pontas de seus fios; para sermos bem simplistas, os professores e estudantes, tecelões de incontáveis fios.

Pedimos desculpas para as organizadoras de tais eventos, pois já compartilhamos de tais discursos, uma vez que percebemos a sustentação das formações como uma forma de inspirar os professores em suas práticas, para problematizar suas certezas.

Percebemos aqui um eco da formação inicial dos professores, na qual os conteúdos específicos de suas áreas do conhecimento constituem a

verdadeira ciência, sendo o cerne dos cursos universitários, em detrimento dos conteúdos relacionados à docência.

Conhecimentos, esses, tidos como incertos, afastando-se do que seria a verdadeira finalidade da ciência, cujas pistas foram apontadas por nossos companheiros na parte anterior das nossas conversas.

A principal reclamação de nossos companheiros é sobre o distanciamento entre as discussões e o cotidiano das salas de aula, mais uma vez privilegiando uma pragmática do conhecimento, portadora de uma inconsistência nela mesma.

O paradoxo que percebemos consiste na reclamação dos professores sobre as formações nada dizerem diretamente a suas práticas ou para resolver seus problemas, sendo que, ao mesmo tempo, os professores se sentem violentados quando suas decisões de gestão da sala de aula são problematizadas, sobretudo pelo setor pedagógico.

Partindo do princípio da instrumentalização do saber, o profissional mais indicado para a condução das condutas do trabalho do professor seria o pedagogo, mas, quando tal profissional usa a mesma prerrogativa e sugere um direcionamento na atuação dos professores, é, geralmente, recebidos como intruso nas práticas dos professores, o que caracteriza uma disputa pelo poder para determinar o discurso de verdade (FOUCAULT, 2003).

O que nos parece nessa relação é a constituição de uma disputa de lugares de poder entre profissionais que trabalham na mesma instituição, numa eterna busca por culpados pelos resultados não alcançados, seja o pedagógico, os professores, os alunos, ou a direção.

O lugar de poder ao qual no referimos é o lugar do especialista no conhecimento específico, no qual o professor muitas vezes se coloca, como já ouvimos em uma ocasião, portadores do conhecimento cristalizado, o que nos parece uma relação com o conhecimento que se aproxima e fundamenta na posse, transmissão e apropriação de um bem de consumo.

Eu comecei, um belo dia, o alto índice de reprovação, era muito estranho assim, era muita doideira. Aí um belo dia eu estava mal pra caramba e lágrimas nos olhos assim, no pátio do IFES lá de [**cidade**], aí a professora veio falar comigo, a Professora era de química ou é biologia. É química eu acho, química, nossa, ela vai ficar com raiva de mim, mudando a área dela, mas era da química, é química. **E ela dá essa parte de ensino muito forte dela, aí ela**

falou comigo: ah 4, a satisfação profissional, então eram essas duas coisas que estavam me pegando na época, alto índice de reprovação e eu acho que estava fundamentado pelo fato que eu não sabia por que é que eu estava falando essas coisas, sabe, tipo assim, eu acho que estava relacionado, eu não estava alcançando os alunos, porque eu não sabia, eu não estava sentindo vontade, não estava sentindo motivação de alcançá-lo, porque o que eu estava fazendo era inútil, mesmo, assim, então criou um negócio. Aí ela falou comigo que parece que ela falou tipo, a satisfação profissional de um professor não pode ser, você não pode jogar sua satisfação profissional em cima de outra pessoa, a sua satisfação profissional tem que ser em cima do seu trabalho assim. Se você está dando aula da melhor forma possível, então é isso, então você tem que estar satisfeito, assim. Você jogar pra cima do aluno, a sua satisfação profissional, é muito arriscado, assim. Porque aí você depende de outra pessoa para você ficar satisfeito, assim, realizado na sua vida. Tem que jogar as perspectivas em cima de você, mesmo. Você está dando o seu melhor possível, está fazendo tudo da melhor forma possível, então você é um profissional assim, o resultado do aluno também depende dele, não é só de você, né. Professor 4.

É, o objetivo era dar aula pra curso superior. E se recusaram, se recusaram a dar aula pro ensino médio. Você lembra que chegou a ter naquela época, três, quatro contratos na nossa coordenadoria e cinco, seis professores lá que poderiam dar aula e não davam. Então isso foi uma coisa que me deixou muito chateado, algumas vezes eu cheguei a pensar em pedir exoneração, porque eu estava indignado com aquela situação toda, e a instituição não fez nada (...) Professor 5

Então acho que pulando essa parte toda, alguns reflexos que isso trouxe, essa representação sindical, acabou que me aproximou muito dos servidores em Vitória assim, eu vejo que tem muita gente que tem carinho comigo, tem outros que viram a cara, mas na maioria das vezes você identifica que são pessoas que estão ali com algum carguinho ou pessoas despolitizadas ou que são hoje, o que a gente vê aí é a extrema direita mesmo, que está aflorando, enfim. Acha que sindicalista é baderneiro, mas acabou que isso de alguma forma minimamente contribuiu pra que as pessoas pudessem me respeitar, assim, pô, o cara tem opinião, pode não concordar comigo. Então assim, agora, te falando em termos de construção de projetos pedagógicos, de enfim, eu acho que é uma característica da escola, ela não consegue instigar isso na galera, entendeu? Assim, você tem uma boa relação pessoal, mas não profissional assim, você não consegue construir esses laços profissionais, tocar esses projetos, enfim, conjuntamente. Acho que isso aí é, pelo lado pessoal, gosto muito dali assim, é o melhor ambiente de trabalho que eu já tive além do Colégio Aplicação. Lá no Colégio Aplicação, o ambiente de trabalho assim, ele era mais restrito à sua área e a coordenação pedagógica. Então eu costumo dizer que o IFES ele se tornou o melhor ambiente por isso, porque eu tenho uma boa relação com a galera de humanas, eu tenho uma boa relação com algumas pessoas da matemática, então aquele corredor Rogério Zane ali, ele te permite isso, mas são relações pessoais, não são relações profissionais. **Professor 7**

Entendeu, quanto mais estudo tem, menos aula quer dar. E eu não entendo isso, porque na Europa, quem tem doutorado, está trabalhando com ensino fundamental, e aqui quem tem doutorado não quer dar aula pra ninguém, quanto menos aula, melhor. **Então pra mim é o fim, o fim dos tempos, arrota, arrota, que tem curso, que tem isso, que tem aquilo, aquilo, aquilo outro, vamos pra sala de aula pra ver a aula como é que é, vamos questionar a aula como é que está. Vamos ver os alunos como é que eles estão entendendo as coisas?** Aí você vai ver exatamente quem ensina o que e quem está realmente trabalhando e quem está enganando. E infelizmente é assim.
Por mais que você tipo assim, não, **mas olha, você vai ter oportunidade de estudar, você vai poder fazer seu mestrado, vai fazer seu doutorado, vai fazer seu pós-doutorado, vai, mas você não quer dar aula, né? Então, vai fazer o que com isso depois? É só pra poder colocar lá no e-mail, no Instagram, Dr. fulano, PhD fulano, é isso? Quando morre, bote botar, não, melhor não falar onde vai botar o título, né? Mas a consciência do trabalho que deveria ter feito, fica aonde? Eu acho que é a falta mesmo dessa conscientização**. **Professor 9**

Eu não sou um professor carrasco, eu não pego pesado, eu costumo fazer isso assim, tipo, não sei dizer, eu passo, eu já sugeri há alguns alunos, nenhum aceitou. Vou dar um exemplo, eu já sugeri alguns alunos dar prova diferente pra eles, assim, prova mais difícil pra eles. Nenhum aceitou, ah, falei cara, você está tirando 10 em todas, bicho, deixa eu te dar uma prova mais difícil. É, mas aí não vou tirar 10, então tanto faz, cara, tipo assim, é só pra você fazer prova e fazer mais sentido pra você, assim. Sabe, então eu acho que eu tento adaptar, então geralmente os alunos que, geralmente comigo, botar aí 60% dos casos, os alunos que reprovam, pede desculpas, é o contrário. Professor 4

Assim, Breno, a grande diferença, eu enxerguei isso, e acabo fazendo isso, hoje em dia (ininteligível). Mas quando eu trabalhava na instituição privada e na instituição pública, (ininteligível) os dois, é a avaliação. (Ininteligível), mas na hora e avaliar, na instituição particular, tinha que nivelar por baixo, então era a maneira de sobreviver na instituição particular. Se você cobrar demais que a pessoa possa avançar, possa ter raciocínios diferentes, não dá, você não vai ficar.
A avaliação que é completamente diferente. Não é aula, nem nada, tem professores excelentes nas instituições privadas, estou dizendo por mim, eu não cobrava o que eu achava que deveria cobrar. Professor 5

O processo educacional se desdobra como uma articulação da formação objetivada do sujeito do neoliberalismo, que se apoia: a. Que seu sucesso econômico estará associado à quantidade de informação possuída por ele; b. Tendo o mesmo acesso à informação, o que diferenciará o sucesso e o fracasso está diretamente relacionado a seu esforço individual, uma vez que todos que partem do mesmo ponto inicial deveriam chegar ao mesmo ponto final.

Cientes de que flertamos com um conceito de meritocracia como um discurso do senso comum, lembramos que a escola, desde a década de 1970, gradativamente se tornou alvo de um público de classe média, média-alta, submetida a um processo seletivo tão intenso que motivou a arte empreendedora de criar cursos preparatórios para seu acesso, aos moldes de cursos pré-vestibulares.

Isso, ao longo das décadas, fez com que uma instituição cuja característica era de confinamento de jovens de comportamento problemáticos, marginais, da região da grande Vitória, passasse para uma escola de elite, de alunos modelo. Somado a isso, temos uma concorrência tão forte aliada a uma cultura do mérito que aqueles que reprovassem no primeiro ano eram desligados da escola.

Nossa crítica se apoia não na existência de excepcionais servidores públicos, que a instituição possui, na fala da maioria de nossos companheiros, a excelência da instituição se encontra marcada pela homogeneidade dos estudantes que adentravam em seus quadros, pelo peneiramento ao qual eram

submetidos e aqueles que não se adequavam às formas pelas quais a educação era operada no interior da instituição eram excluídos desses mesmos quadros.

Tal percepção de aluno, associado ao modelo neoliberal meritocrata, encontra-se tão arraigado nas práticas da escola que percebemos movimentos de resistência pela manutenção do *status quo* quando da introdução da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na escola, na volta do ensino técnico à escola e, por fim, no acesso aos quadros da escola pelo sistema de cotas.

As práticas, discursivas e não discursivas, que foram empreendidas na escola foram enfrentadas e combatidas de maneiras oblíquas, fazendo sublimar as fontes que emanavam tais práticas, seja por sua gravidade, seja por amizade, seja por uma política de não se envolver nas práticas de outros sujeitos.

Temos os comentários do professor **9**, nos quais muitos professores não desejam dar aulas para esse ou aquele nível e que a situação determinada pelas formas como as relações que se estabelecem entre os membros da comunidade escolar se constroem estão perdendo cada vez mais sua força e, em seu prognóstico, tendem a piorar.

A escola deixou de ser a formadora de profissionais que precisavam trabalhar para ajudar no sustento de sua família, como nos falou anteriormente o professor **5**, para ser a formadora de uma casta de profissionais liberais, artífices, que compõem a classe média.

Uma mudança que paulatinamente fez com que a escola se tornasse a formadora, como também já ouvimos, da elite intelectual capixaba, mostrando que o ensino técnico se constituía como uma boa carreira e tendo as vagas oferecidas pelo governo ocupadas pela classe média, abriu-se o mercado para a iniciativa privada, que absorveu uma parcela de menor poder aquisitivo da população, cuja urgência em trabalhar era maior.

Os professores que se inserem suas práticas nesses discursos por investir em seus capitais humanos, realizando pós-graduações e passando a perceber que devem galgar uma posição maior na hierarquia acadêmica, não são mais funcionários da escola, mas sim professores de uma determinada matéria em um determinado nível.

Uma hierarquia que divide o reino em castas nas quais estão os professores citados acima, atuando exclusivamente na graduação, pós-

graduação e pesquisa, os trabalhadores intelectuais e, entre os servos, aqueles desprovidos de méritos, e que realizam o trabalho braçal no Ensino Médio.

Relacionado com o que viemos conversando com os professores, chama-nos a atenção o discurso da elite intelectual com uma das falas do professor **4**, a respeito de o docente depositar as expectativas de sua satisfação profissional sobre seus estudantes.

Ao ouvir tal conversa com uma professora sobre sua insegurança a respeito de suas escolhas pedagógicas, uma reflexão válida, preocupa-nos que esse discurso carregue a individualização do trabalho do professor, a responsabilização exclusiva do estudante sobre seu resultado no processo e a naturalização da reprovação no processo educativo da forma que está posta.

Referimo-nos à individualização do trabalho do professor pelo argumento neoliberal de que as oportunidades foram dadas de forma igual para todos e aqueles que falharam na obtenção de uma graduação totalmente determinada pelo que o professor acha que ele deveria saber e não pelo que o estudante produziu em interação com o conteúdo.

Como apontado por Foucault (2014a), o indivíduo cresce na hierarquia da escola e, sobretudo na sala de aula, quanto mais ele faça o que se espera dele independente de comando, bem como o professor possui uma naturalização em suas práticas que legitimam as classificações e a qualidade do professor depende de uma cota de reprovações diretamente relacionada à sua disciplina.

É essa naturalização de uma política de reprovação que classifica, simultaneamente, professor *e* estudante *e* área de conhecimento, cuja velocidade crescente da vida cotidiana faz com que se torne cada vez mais difícil pensar sobre as escolhas de seus caminhos.

A velocidade crescente da vida se constitui na quantidade maciça de informação com a qual os estudantes se deparam hoje, nas diversas atividades extras que são obrigados a fazer como investimento em seu capital humano e na tentativa de mantê-los afastados de alguns comportamentos indesejáveis.

Tal velocidade a qual nos referimos é a enxurrada de informações a qual somos bombardeados todos os dias e sobre as quais somos socialmente

obrigados a nos posicionar, ou seja, tecer um juízo de valor, muitas vezes sem que possamos pensar a respeito daquilo a que temos acesso.

Associados a isso, o trabalho docente da rede federal enfrenta uma onda crescente de regulamentações com as quais se deparam os professores, que, como servidores públicos, encontram-se cada vez na mira da opinião pública como obsoletos e subutilizados.

Percebemos, nessas regulamentações, cada vez mais atividades impostas a eles, sendo forçados a justificar seu salário num tripé ensino – pesquisa – extensão. É uma articulação à qual não nos opomos, mas que se coloca como forma de marcar a hierarquização que apontamos na instituição, como saberes e processos, caminhos cujo conhecimento é de poucos, que conseguem fazer com que seus projetos sejam aprovados.

Logo, apresenta-se aqui mais uma faceta do neoliberalismo que citamos anteriormente: o indivíduo que possui um conhecimento e o nicho que necessita de seus serviços; logo, tem a visão estratégica do mercado que se abre a sua frente e obtém lucro com isso. Não necessariamente lucro pecuniário, mas um número de aulas diminuído, que precisa ser absorvido por outros colegas.

As práticas do meio empresarial privado se imiscuem ao ambiente público. Percebemos essas práticas mais deletérias na educação uma vez que associam diretamente a educação, que é um processo, um movimento, a técnicas e práticas de gestão de seres humanos, privilegiando técnicas e táticas que se apoiem em processos de governamentalização da vida, em detrimento do desenvolvimento de uma relação do sujeito consigo mesmo.

Tais práticas se colocam para, cada vez mais, na tentativa de apagar os rostos dos alunos das práticas docentes, tornando-as impessoais e, nas falas de nossos colegas, desprovidas de viva e apoiadas numa relação de adestramento para conquistar um lugar na universidade, pela possibilidade de pleitear cotas aliado ao ensino de qualidade ofertado pela escola, buscando obter uma vantagem no processo competindo com estudantes oriundos das escolas estaduais, tomando formações desiguais como iguais.

Mas assim, a experiência tem sido boa, não reclamo, não, os desafios são grandes, os embates, a questão externa, o relacionamento dos demais campis com a reitoria também, são momentos de tensão, de tensionamento. Mas a gente está diante de todas

essas dificuldades, eu acho que o resultado, até mesmo das relações, tem sido boa. É claro, você não vai agradar todo mundo, mas é importante que você seja transparente pra aqueles que você não agrada, tem essa situação, não pode ser do seu jeito. Mas se você atender ali os princípios da administração, impessoalidade, publicidade, transparência, eu acho que deixa pelo menos a gente com a consciência mais tranquila. **Professor 10**

Em escola particular, os professores que reprovam, por melhores que sejam, eles não são bem vistos pela direção, porque estão afastando receita, né. Evidente, como é **no IFES, aí não, o aluno está bom, pode até ter assim gente que sugere, não, quem sabe passar e tudo, mas não tem nada a ver isso daí com a pressão que a gente recebe nas escolas particulares. Por outro lado, o interesse dos alunos também, que hoje os nossos alunos do IFES, muita gente diz que eles são alunos de elite, não são não, nossos alunos do IFES, eles mesmo os que são de escola particular, vários são de escola particular, mas de uma escola particular de base**, a gente raramente tem gente de [**Escola X**], gente do [**Escola X**], gente do [**Escola X**] e ensino fundamental dessas escolas e que veio pra nós. **Tem muita gente de escola particular, mas escola particular de base, então é gente de classe média e de classe média modesta e gente muito pobre. Então é escola pública, mesmo, e aí o interesse deles, com certeza é o interesse maior que aqueles alunos de escola particular, que eu tive**." **Professor 1**

Os pais não se fazem presente, é um absurdo isso a gente não ter essa, a impressão que eu tenho da escola hoje em dia, é até porque muitos alunos ali são filhos de ex-alunos, meu filho passou no IFES, fiz o que eu precisava fazer por ele. Está numa boa escola e eu não preciso mais me inteirar sobre isso. Tanto é que eu reparo muito assim, os poucos profissionais ali, e eu vou te falar que **talvez seja a [Pedagoga B] que tenta chamar os pais ali pra dentro da escola, pra participar, a maioria dos Professores não estão nem aí, nem sequer se dá ao trabalho, ah, é fora do horário, não, não posso. Então assim, é um distanciamento muito grande, o que eu acho que não faz bem pra escola. E nesses momentos, por exemplo, de mudanças abruptas como foi ontem, a reunião do conselho superior, implementação de uma nova modalidade de ensino sem nenhum, sem nenhuma discussão ampla, sem nenhum preparo adequado pra isso, você vê o quanto faz falta o pai perto da escola. Porque é muito fácil você ficar lá na sua casa falando, dando sua opinião, opinião cada um tem a sua, agora você participar do processo da construção desse processo educacional é outra, né.** Então assim, esse relacionamento com pais, ele não existe. Os pais só te procuram quando estourou a coisa. **O cara está reprovado, aí o pai quer falar com você. Então isso aí é uma das minhas grandes inquietações, talvez, ali dentro. Professor 7**

Entendemos que o serviço público possui como uma de suas premissas a impessoalidade (BRASIL, 1994, Decreto 1.171), mas esse mesmo documento fala da finalidade da função do servidor, sendo que não conseguimos pensar e entender a educação senão como uma relação processual entre seres humanos.

Nossos companheiros de jornada apontam que as relações com os estudantes podem, no interior do Ifes, instituição que ainda proporciona essa possibilidade, ser entendidas como relações de amizade, ajudando-os a pensar e orientar suas práticas docentes.

No ambiente institucional, é possível se aproximar dos estudantes e ter uma ideia dos caminhos pelos quais passam suas vidas, mesmo trabalhando em

turmas com mais alunos[25]. Tal aproximação faz com que os estudantes se percebam como sujeitos e não como números.

O professor **9**, em diversos momentos, relata uma tristeza e indignação que levaram a sua decisão pela aposentadoria, práticas que percebem emergindo no interior da escola que ligam tanto a relação das famílias e dos estudantes que se relacionam com a iniciativa privada, e aponta que são apoiadas pela direção.

Os professores **1** e **5**, ambos empregados pela iniciativa privada durante muito tempo, trazem-nos sua experiência com a iniciativa privada, percebem uma crescente mercantilização do ofício de professor pelas escolas, pelos estudantes e suas famílias.

No interior desse processo, os professores são julgados pelos critérios de produtividade, como número de aprovações, e pela sua obsolescência, retratada pela sua faixa etária, que as instituições entendem que os afastam dos estudantes, de alguma forma. Há também a relação de clientela forçada por alunos e família e baseada em critérios econômicos como pertinentes ao processo de aprendizagem.

No cruzamento dessas linhas, entrevemos uma aproximação dessa representação de relação entre os estudantes e professores do Ifes, sobretudo com a introdução de um modelo administrativo e gerencialista na educação, esforço neoliberal de definir objetivos e metas controlados por organismos internacionais (BALL, 2013), e legitimados por todos os tipos de integrantes desse processo.

O professor **7** coloca sua indignação com o fato de não haver uma associação de pais atuante na escola, sendo que um fato que pesa em tal desmobilização vem de muitos estudantes serem filhos de egressos da escola, formatados para as maneiras de atuar da escola e legitimando as práticas, muitas vezes desumanizadoras, que ocorrem nos corredores da escola numa representação de um sofrimento necessário a fim de atingir uma purificação de

[25] Cabe uma explicação a respeito do funcionamento da instituição: as turmas são divididas para a execução das aulas que são ministradas em laboratório, sendo que muitas matérias técnicas e as aulas de línguas estrangeira são realizadas em laboratório.

suas almas, por meio do desenvolvimento de atitudes e saberes que coadunam com o que seria verdade do saber no interior da instituição.

Temos, então, a noção da educação como conformadora da moral e preparatória para o futuro, um discurso messiânico que coloca o melhor daquilo que está por vir sempre um passo adiante do indivíduo, no qual é necessária uma espécie de ritual para que se alcance a verdade sobre si e sobre o conhecimento, que está em posse do professor.

Saber da vida deles, eu sempre soube, porque eu sou meio curiosa de conhecer o aluno. Pra você ter ideia, as minhas duas primeiras aulas no início do ano, é conhecendo os alunos. Eu peço pra eles contarem um pouquinho quem são, se tem irmãos, como é que são os pais, se são casados, se não são, e ali as coisas vão aparecendo. Tem coisas que os meninos contam na hora desse conhecimento da sala de aula, que os colegas que já estão com eles há três anos, não sabem. Que passa a saber a partir daquele momento que eu faço as perguntas. E os pais, o relacionamento vem do quarto ano, vinha né, no quarto ano por causa da viagem. **Professora 2**

[A aula acontece com] meia turma, mas assim, de vez em quando a gente junta. De vez em quando a gente junta a turma toda. E aí é mais complicado? É mais complicado, né, porque as panelinhas são formadas e aqueles que conversam muito, gostam de ficar sentados, tudo agarradinho, mas eu em sala de aula, eu já chego desbaratando tudo, já mando um pra lá, outro pra cá e mando chegar bem perto da mesa. Eu acabo com a formação da sala de aula. Aquele negócio de fila um atrás do outro, não, eu faço eles virem tudo pra perto da mesa, bem junto ali todo mundo, e separo aqueles que estão conversando demais. E como eu não faço chamada, fica fácil de eu lembrar eles, vem cá, eu faço chamada, aí eles já sabem. Quando eu faço essa pergunta, eles já sabem. Aí se eles ficam com cara de pastel, eu faço chamada? Não. **Então por que é que você está aqui atrapalhando a minha aula, racha fora. Aí eu boto logo pra eles pensarem um pouco, quer assistir, então sai daí**. **Professora 2**

(...) **eu não gosto de me adaptar a eles, eu acho a aula muito chata, porque eles não interagem. A primeira vez que eu dei aula pra [curso técnico A], ainda tinha aqueles módulos semestrais, e ali eles não interagiam, não respondiam nada em sala, não sei o que, gente, o que ficou de gente, assim, que eu tive que fazer a recuperação da recuperação, sabe, porque o silêncio deles não me dizia nada, se eles sabiam ou se eles não sabiam, e tipo, eles não sabiam, eles não estavam aprendendo. E eu não gosto dessa frieza** assim, de [**curso técnico A**], **eu me sinto bem desconfortável assim**. **Professor 3**

A turma em geral tem uma rixa entre eles. Eu acho que é uma coisa que eu não gosto também, eles são extremamente competitivos, por uma questão histórica, né, assim, desde que eu estudava lá e antes disso, [curso técnico A] já é elite, né. E [curso técnico B] curso de menina, então né, não era uma coisa bem vista. E não sei de que maneira isso se reproduz quando eles estão entrando, eles estão no primeiro ano, nem todos ali têm parentes que estudaram no IFES, e eles já vêm com esse, sabe, com essa roupa assim, nós somos os melhores. Professor 3

O que eu percebo é que o perfil do curso [técnico C], eles têm mais identidade comigo do que o curso [técnico B]. Você consegue ver que eles têm perfis diferentes, você já percebeu? A forma de estudar, como disse, organizar na sala, a forma de fazer de prova, a forma deles lidarem com os conteúdos, eu vejo muita diferença entre os dois.

Então eu acho que [curso técnico B], eles são mais reticentes assim pra mim, sabe. Tem aquele que acha que minha aula, nossa, a aula dela é muito chata. Porque eu estou oferecendo mais [área do conhecimento], e eles não, eles têm mais dificuldade de sair do quadradinho, né. Então uma vez [pedagoga] me chamou, olha, tem esse material aqui pra tornar as aulas mais dinâmicas, não sei o que, eu agradeci, e assim, em outros tempos eu ficaria muito sofrida, muito doída assim, mas eu entendi o que é que era, de uma turma que ainda não tinha maturidade pro nível de aula que eu estava dando assim, né. Então eu acho que lá, sabe, eles são mais reticentes. **Professor 3**

E eu sou muito, eu tento ser, eu tento, eu sou muito, eu sempre tento ser transparente, sei lá, sempre falo o que eu estou pensando, sempre tento ir para esse lado, né. Eu lembro que a minha primeira aula voltando a [ano], **eu não tinha a menor ideia de como dar aulas, eu tinha dado uma aula teste lá, as pessoas estavam rindo, eu não sabia se era bom ou não. De repente me deram uma caneta e vai, a sua sala é ali. E eu fui, não, no primeiro ano, os alunos me olhando com medo, com medo assim, me olhando com um certo receio e eu também, porque eu também não sabia o que fazer, eu não tinha a menor ideia. E eu perguntei: galera, o que é que eu faço?** Eu lembro que eu falei isso com meus amigos, que eu ia fazer, bicho, vou ter que perguntar para os alunos, eles me falaram: **4**, os alunos vão te massacrar se você fizer isso, você tem que mostrar pra eles que você domina. **Falei cara, mas eu não domino o negócio, eu vou perguntar pra eles, a gente vai aprendendo, e 100% das pessoas que eu conversei sobre isso falaram, 4, você não pode fazer isso**. **Bem, eu fiz, falei cara, eu não sei, o que é que eu faço, eu escrevo no quadro, eu falo, vocês tiveram aula ano passado, cara, eu tive aula sei lá, tem seis anos, na minha graduação, tenho mestrado e doutorado, eu não me lembro assim como é que é exatamente o negócio assim. Minha formação pedagógica foi toda teórica na UFES, assim, não sei nem se eu posso gravar isso aqui, que eu não quero falar mal da UFES, mas foi totalmente teórica, não tive, nunca pisei em sala de aula, né, nunca tive nada disso. Tinha aulas assim, trabalhos apresentados pra turma e o professor dava dica de pedagógico, estudo de organização e funcionamento do ensino médio e fundamental, as leis, agora essa prática em sala de aula, zero**. E tipo, foi um, dois meses de caos, **eu ia no pedagógico, pedia ajuda, eu lembro disso, o que é que eu faço, o [X], acho que ele está em [campus], o pedagogo me ajudou muito, [X], eu estou perdido, o que é que eu faço? Ah 4, faz isso, tenta isso, tenta aquilo, ele me ajudava muito**. E eu ia lá e a coisa foi indo assim, e eu peguei, tive sorte de ter turmas boas, bom relacionamento com a turma, e a coisa foi andando, foi indo. **Professor 4**

Não, aí eu percebi isso também. Tipo assim, eu sempre tive um lema padrão nas aulas, gente, meus pais nunca me obrigaram a fazer nada, assim, tipo, o meu pai nunca me obrigou a estudar, nunca, ninguém falou, cara, você tem que estudar, eu simplesmente tinha que estudar, me organizava e estudava. Mas é muito fácil eu falar toda situação que eu tive, ou sei lá, porque eu era assim, mas não era assim, não tem um padrão. Eu parei de falar isso, não, nada a ver eu falar isso assim, ah, eu nunca precisei, não, não tem nada a ver. Eu não sei quais são os problemas que estão na cabeça de todo mundo, não sei, não posso generalizar dessa maneira. Professor 4

Não está nem ouvindo o que eu estou falando, sabe, tipo assim, ah, olha aqui, não, não entendi. O braço cruzando olhando pra mim, não entendi, fala de novo. Não, não vou falar de novo, não. Amanhã você pergunta de novo isso, cara, amanhã você vai na minha sala lá, fora do horário de aula, depois que você já passou um dia pensando sobre isso, e me pergunta assim, sei lá, dar mais, corre atrás também, né, sei lá, é difícil dizer. Professor 4

Não, uma coisa que eu costumo prestar bastante atenção, no que tem a ver com a minha passagem, né, a minha função aqui, é principalmente assim, o tratamento com os alunos, (...) Comunicação com os alunos, até anonimamente, pesquisar alguma coisa. **Que iam dar outra coisa que eu tenho que respirar bastante antes de fazer qualquer coisa. Eu por natureza, embora seja uma pessoa bastante séria, eu sempre fui também uma pessoa muito nervosa. Então assim, hoje, eu acho que a natureza nisso, eu quando detecto que uma prova está muito ruim, eu prefiro interromper aquilo naquele momento,**

refletir bastante, pra depois resolver enquanto que as ideias estiverem mais ajustadas. (...) **Outra coisa que eu encontrei aqui no meu trabalho como docente, é a minha preocupação, por exemplo, eu não consigo, mesmo os conteúdos sendo os mesmos, ano após ano, eu não consigo trabalhá-lo da forma ano após ano, ou até mesmo em diferentes. Porque eu preciso saber como é a turma, ver como que a turma se comporta, para ir ajustando aquilo aos alunos, eu tenho essa preocupação**. E por que assim, eu falo com eles, gente, eu vou dar aula até os 65 anos, gente, eu não posso trabalhar a mesma coisa do mesmo jeito sempre, eu brinco com eles. **Então assim, eu sempre tento dar uma inovada na forma de avaliação, trazer atividades diferenciadas. Porque eu tenho muita preocupação de como o aluno enxerga a [área do conhecimento], também. Eu vejo que para eles eu posso ser aquela que vai destruir a [área do conhecimento] pra eles, que muitos chegam na escola técnica e infelizmente não gostam de [área do conhecimento], eu posso tornar um pouquinho menos ruim pra eles. Eu brinco com eles, gente, se eu conseguir que aqueles que odeiam [área do conhecimento], saiam daqui não odiando, eu já estou feliz da vida, eu acho que já cumpri a minha missão. E uma outra coisa que eu tinha muito problema na minha graduação, durante o mestrado, é com essas coisas de memorização. Eu falo com meus alunos que eu não quero que eles memorizem, que ultimamente eu tenho trabalhado com eles com uma abordagem diferente, e que eu tenho certeza que eles não têm maturidade para enfrentar, para aproveitar**. Eu digo pra eles o seguinte: gente, a [área do conhecimento] que eu quero de vocês, é uma [área do conhecimento] contextualizada, você faz diante daquilo que eu falei, interpretar uma situação para eu apresentar a vocês. Então se vocês fizerem todas as nossas avaliações, vocês podem usar o livro para consulta. Eu fiz isso o ano passado, existe? Existe. Mas eu não quero que esses nomes sejam motivos para vocês tirarem nota baixa. Daí eu coloco pra eles: olha, vocês vão poder consultar, só que aí fica um ruído intenso, ah, é de consulta? **Eu andei conversando bastante com eles, gente, podem aproveitar as oportunidades, estou querendo mostrar para vocês que [área do conhecimento]ão é decorar. Então assim, e não era assim, eu continuo, acho que é uma característica minha, eu acho que eu nunca faço bom o suficiente, eu sempre quero melhorar. Então é uma luta importante, eu sempre busco ver o que é que não deu muito certo, o que é que poderia ser melhor, na tua turma, às vezes eu vejo, aconteceu uma situação ano passado bastante desagradável, que tinha dois alunos que nos trabalhos de grupo, sempre ficavam sem grupo. E eram repetentes, eram introvertidos, e aí eu percebi que se eu fosse continuar trabalhando em grupo, eu ia está sendo uma dificultadora**. Então eu categorizei uma forma, eu inventei, como que eu vou formar os grupos sem os meninos, vamos dizer assim. E aí eu comecei a dividi-los, os grupos de aula prática, e eu pude perceber o tanto que esses meninos ficaram motivados com o grupo, que eles não foram a última opção, sabe? **Professor 6**

Eu fico imaginando hoje a minha prática docente hoje, ela é muito, ainda bem, né, muito distinta daquele cara lá há 10 anos atrás quando eu entrei no IFES, né. Eu com o IFES, ele me proporcionou também um crescimento, primeiro pessoal, mas assim, que teve reflexo e tem reflexo todo dia na minha sala de aula. O fato de eu ter entrado, por exemplo, na questão do movimento sindical lá atrás, hoje eu estou indiretamente, não estou mais assim, agora nesse momento assim de mais pavor, mas a gente acaba se aproximando um pouco. Mas uma das coisas que foi muito importante comigo, foi o Proeja... Mas no Proeja, eu consegui me abrir, tanto é que até hoje eu não me livrei assim completamente do Proeja, vira e mexe eu estou lá dando aula pra alguém, vira e mexe eu estou lá tampando um buraco. E começar entender o quanto que é importante tentar brigar, e aí vem também uma influência do Colégio Aplicação, para que esse processo seletivo do IFES seja mais justo, assim, eu acho que a escola, ela peca muito ainda nesse papel social dela. Eu assisti esse ano nas formaturas que eu participei, o diretor de ensino, o diretor de extensão falando com uma naturalidade tão grande, que o IFES é um trampolim para a universidade, que pra mim ele estava discursando ali para uma pequena parcela de alunos. **Porque ele é muito mais do que isso, ele só não é porque o processo é excludente. Se a gente tivesse um processo, por exemplo, de sorteio de vaga, eu acho que a gente conseguiria aumentar essa dimensão social que a escola tem. E o IFES quando eu retorno do doutorado, eu começo a entrar numa área que eu ainda ando pensando se não é de fato a minha praia, e de repente que eu deva passar uma régua na [área do conhecimento] e cair para outros lados, que é as ciências sociais.** Eu começo a

> ter contato com o Fórum de Humanidades, não o fórum em si, mas com pessoas, com agentes, pessoas simples, comuns, que dedicam a sua vida, e cito aqui a X que pra mim é alguém fantástica, não sei se você conhece a X, mas trabalha com direitos humanos.” **Professor 7**

> (...) e outra coisa, eu sempre fui assim um professor, né, ô Breno, **eu sempre fui amigo dos alunos. Mas eu sempre fui assim de exigir, de cobrar muito dos alunos. Mas eu nunca deixei de ter flexibilidade, para entender determinadas ali. Agora quando o aluno pisava na bola comigo, ele pisava na bola, eu ia pra cima dele, mesmo, entendeu?** Eu ia pra cima dele, mesmo. Agora aquele aluno que eu entendia ali que ele estava com problema, **eu sempre lutei pelos alunos, eu sempre lutei pelos alunos, sempre procurei ter uma boa relação com os alunos.** E eu acho que o [professor da graudação] tem muito, contribuiu muito com isso (...). **Professor 8**

Por meio de nossas conversas com nossos companheiros de caminhada, percebemos que a principal forma que encontram de resistir ao assédio neoliberal está em perceber o estudante como um sujeito dotado de desejo e criar meios e oportunidades para dar passagem a ele no trabalho de sala de aula.

A amizade com os estudantes a qual nos referimos emerge dessas práticas, de uma aproximação em que o estudante confronte a si mesmo para que possa pensar as formas pelas quais deseja conduzir sua vida, pensar a si mesmo e nas formas de ser e estar no mundo.

Professores que, em sua atitude, nos remetem à Foucault (2016, p.69), que se nega a ser um escritor, uma vez que sua escrita “[...] não é um momento que deve permanecer erigido sobre seu pedestal e se manter de pé a partir de seu próprio prestígio”. A relação de provisoriedade e capacidade de questionar sobre o que se coloca na sala de aula se coloca como característica fundante em suas práticas.

Os estudantes do Ifes não se importam tanto com graus de dificuldade, desde que sejam condizentes com a aula. O que exigem e desejam é se sentirem tratados com respeito e como sujeitos inteligentes capazes de aprender.

Entendemos que é um processo complexo, que se instala juntamente à adolescência, um confronto consigo mesmo para definir quais rumos tomar ou se colocar na contramão de um grupo, no lugar de aceitar uma explicação, qualquer que seja, simplista a respeito de sua natureza em relação à disciplina de dado professor.

Cabe ressaltar que é necessário que os graus de dificuldade sejam pensados para que não sejam usados como legitimadores de uma hierarquia

escolar, como um ponto focal de uma ideologia na qual há castas diferenciadas no interior da escola, justificando os usos dos corpos de determinados estudantes, e seus fracassos ou sucessos, em detrimento de outros.

Os discursos dos professores **1**, **3**, **4** e **7** trazem diversos elementos, da força que a interação com os estudantes propicia um importante ponto para que o professor (re)pense suas práticas, o que numa escala maior ou menor, possui o poder de impactar sua visão de mundo, ultrapassando, desse modo, as formas pré-concebidas sobre o uso economicista do conhecimento, usado apenas para promoção de grau e para aprovação em concursos, sejam eles quais forem. Vemos aqui a possibilidade da criação de outras relações com o conhecimento, que dependem também da aceitação do convite do estudante para que se operem.

A proposição que eles fazem a si mesmos e a seus estudantes é compartilhar o processo, convidam seus estudantes para uma parceria na qual falha ou sucesso é um limite externo e fora da relação que se estabelece na sala. A instituição permite uma liberdade em suas salas de aula que faz com que seja possível negociar os significados da educação com as turmas.

Afirmamos aqui que a negociação desses significados não é simples, e, muitas vezes, realiza-se em meio a grandes desgastes entre os docentes e os estudantes, pelos últimos estarem inseridos em sistemas educativos que trazem noções de verdade a respeito do conhecimento, bem como a relação procedimental entre professor e aluno como algo já posto.

Nesse movimento, no qual percebemos que esses professores levam a educação para além da sala de aula, uma dança entre as partes e cujo processo se faz entre eles; dessa forma, podemos entender que a instituição ainda dá a possibilidade de pensar o processo educacional pelos seus professores.

Os professores com os quais conversamos assumem um compromisso de trabalhar a formação dos estudantes em uma perspectiva mais ampla que a do mercado de trabalho, mesmo para a formação para a vida, uma vez que o artigo definido evidencia a existência de formas corretas e erradas de se construir sua existência.

Para que isso seja possível, notamos que os professores percebem a necessidade de repensar suas práticas, tomando sua posição no mundo como

passível de alteração e essas mesmas práticas como meio de pensar a si mesmo como um condutor de condutas para uma reflexão livre, pensando as forças que precisam mobilizar em seus estudantes e sobre si.

9.4 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E PRÁTICAS DE LIBERDADE

Mesmo que tenhamos aberto um tópico específico para discutir as formas que os nossos companheiros de percurso narram suas experiências, já vemos processos de subjetivação e práticas de resistência e liberdade sendo realizadas em sua caminhada, por meio de suas relações com os estudantes e as práticas do cuidado de si que se enredam com o cuidado do outro.

Os processos de subjetivação se desenrolam desde a nossa primeira escolha de análise: nossos colegas de caminhada permitiram que, em suas falas, pudéssemos vislumbrar seu processo de trabalho sobre si e os modos que entendem como o processo educativo se construiu e se consolidou em suas práticas e, paulatinamente viemos conversando com nossas conversas.

Em paralelo ao entendimento da educação enquanto processo de exploração de mundo, de uma construção em conjunto sobre uma faceta da realidade, enredada com os desejos e experiências, de todos os sujeitos que constituem esse processo.

Enxergamos que nossos companheiros percebem a determinação de um processo em que o professor se constituiu como um vetor, como alguém que ultrapassa a competência profissional, constituindo-se na coragem para a abertura, abrindo-se a uma experiência de hibridização em que ensino e aprendizagem não possuem nem *lócus* nem sujeito do qual se inicia, mas, sim, uma propagação que possibilita que todas as partes saiam modificadas por aprenderem algo que não sabiam antes (GARCIA; MOREIRA, 2012).

Mesmo que desenhemos efetivamente, no presente tópico, como processo de subjetivação, as conversas com nossos companheiros de trajeto dos deram a ver que um professor que se ocupa com o governo de seus estudantes constitui um processo dinâmico de invenção de si, de relação com a verdade por parte do docente.

> O enunciado da verdade não abre nenhum risco se vocês não o encaram como um elemento num procedimento demonstrativo. Mas a partir do momento em que o enunciado da verdade, esteja ele dentro – pensem em Galileu – ou fora de um procedimento demonstrativo, constitui um acontecimento irruptivo, abrindo para o sujeito que fala um risco não definido ou mal definido, nesse momento pode-se dizer que há *parresia*. É portanto, em certo sentido, o contrário do performativo, em que a enunciação de algo provoca e suscita, em função do código geral e do campo institucional em que o enunciado performativo é pronunciado, um acontecimento plenamente determinado (FOUCAULT, 2010b, p. 61).

Nossas conversas suscitam que os processos de subjetivação do se tornar professor numa instituição pública aos moldes do Ifes permitem que esse professor tenha a possibilidade de assumir determinados riscos para articular o processo pedagógico da maneira que acredita, enfrentando as forças da governamentalidade neoliberal em que o trabalho do professor é uma prestação de serviço e o estudante, como cliente, deve ser plenamente atendido.

No interior dessa governamentalidade, a excelência do profissional e a da instituição estão diretamente associadas à performance dos estudantes em avaliações de larga escala ou exames vestibulares. Pode-se, também, pelo lado do professor, pensar em seu lugar inconteste de poder repousando na quantidade de reprovações ligadas a ele ou ao pavor que é gerado por seu nome entre os estudantes.

Nossas conversas empreendidas com nossos companheiros nos deram a ver que eles percebem que seu ofício no interior do Ifes permite um certo grau de movimentação que possibilita condições outras de construir conhecimento, sobretudo se comparado às instituições privadas.

Percebemos que o conteúdo não é uma barreira a ser rompida, pois pode ser articulado com os estudantes da forma como o professor escolha ser melhor para si e para o grupo com que se relaciona.

Longe de querermos impingir um rótulo ou transformar os professores em heróis sem capa, notamos uma aproximação desses professores ao comportamento do parresiasta estudado por Foucault (2010b, 2010d).

Percebemos tal aproximação no quanto nos atravessa um sentido atribuído para a dinâmica do ato educativo, cuja relação estabelecida na sala de aula e com alguns colegas, que escapam da noção de um ato puramente

performático, independe do juízo daquele que fala desde que realizado o que se espera dele (FOUCAULT, 2010b).

A atuação do professor, quando percebida por tal aproximação, para além de uma instância performática, na qual a relação do indivíduo com o enunciado se encerra ao ser dito, o exercício da docência que sentimos nas conversas que

> [...] a afirmação de que essa verdade que nomeamos, nós mesmos a pensamos, nós a estimamos, nós a consideramos efetivamente, nós mesmo autenticamente, como autenticamente a verdade. Eu digo a verdade e penso verdadeiramente que é verdade, e penso verdadeiramente que digo a verdade no momento que a digo (FOUCAULT, 2010b, p. 62).

Que se pese, e reforçamos aqui, que percebemos uma aproximação da *parresía*, principalmente porque ao trabalhar com indivíduos menores de idade se faz necessário que, mesmo contra a vontade, adote-se uma atitude performativa.

Sobretudo, criticando o momento em que vivemos, no qual políticos e personalidades civis e religiosas abraçam a representação do funcionalismo público como parasitas da população que paga impostos, e os professores como doutrinadores de ideologias políticas e determinadores de condutas sexuais.

Nesse ponto, há um afastamento do conceito de *parresía* ou da atitude do parresiasta, como apontada por Foucault (2010b), pela não opção de o indivíduo enfrentar totalmente as consequências, como dar a vida como Sócrates, que nos dias de hoje se converte em enfrentar processos civis e administrativos, para defender suas ideias.

Dessa forma, ao aproximar a atitude de nossos colegas com a parresía, delimitamos um campo existencial pelo qual ele empreende uma crítica ao estatuto de verdade posta pelo questionamento e pelas estratégias de mover o que eles entendem como educação em detrimento de uma formação imposta pelos discursos oficiais.

De Sófocles, isso mesmo. **Aí eles leem e fazem trabalho, mas não é trabalho que eu peço pra decorar, nada disso, eles levam o texto da peça e aí vão fazer prova a respeito daquilo, o texto da peça. Eu lembro, por exemplo, que uma das perguntas era, a pergunta que mais valia: você vai compor um outro final para Édipo Rei. Então eles têm**

lá o final, ele tinha que inventar um outro final, acabou, pode o final que ele quiser. Meta minha, meu objetivo, desenvolver a capacidade de raciocínio, desenvolver a capacidade de reflexão. Me parece que dá certo, pelo menos eles gostam. Professor 1

Cara, primeiro eu tive que começar a entender que tipo de aluno que eu tinha, né. E você vê nitidamente ali que a [curso técnico 1], por exemplo, é um curso mais elitizado. Eu não, até hoje assim, eu sou um cara que tem opiniões e convicções políticas de vida, muito fortes. Não dou só aula de [área do conhecimento], eu perco algumas aulas minhas ou alguns momentos das minhas aulas, para que esses meninos eles possam refletir sobre uma realidade que talvez eles não tenham enxergado ou que não tenham, na verdade, é muito difícil falar isso, porque parece que eu estou querendo dar o meu ponto de vista pra eles, tipo assim, condicioná-los ao meu ponto de vista. Então eu às vezes tento muito tomar cuidado com isso, mas eu sempre busco que eles tenham uma reflexão, olha, é uma escola de branquinho, o acesso aqui ainda é, eu não falo isso pra eles, eu falo olha, você fez um pré-IFES pra entrar aqui? Ao longo do seu histórico de vida, quantos colegas negros você teve dentro da sua sala de aula? Então são provocações que eu acho que por ali ser uma escola pública, mas pela maioria das pessoas que estão ali no entorno, na periferia, acharem que aqueles muros ali têm dois quilômetros de altura, que eu acho que são necessárias. Mas assim, eu tenho uma dificuldade de me abrir assim, com a **[curso técnico 1]**, tem alguma coisa que não flui. Mas a minha relação com os estudantes de uma forma geral é muito boa, mas a empatia com essa galera da **[curso técnico 1]**, ela é mais difícil. **É uma relação que eu percebo ao longo do tempo, que ela é uma relação mais conflituosa. Coisa que eu não tenho com os demais, não tenho com [curso técnico 2], não tenho com a [curso técnico 3], não tenho com enfim. Mas é uma coisa assim, mas de uma forma geral, trabalhar com aluno que passa por uma peneira já tão grande assim, é muito fácil, né. Assim, eu não julgo ser tão desafiador. Pode até parecer uma incoerência minha, mas é isso assim, tudo que você coloca, os meninos correm atrás. E como a gente tem um certo distanciamento, até por essa questão pedagógica ela não ser muito bem trabalhada na escola, você não vai acompanhar o menino, você acaba não se inteirando muito sobre o histórico de vida dele, né, as experiências anteriores que levaram ele até ali. Até que você chega num Conselho de Classe e o cara quer discutir o sexo dos anjos ali. E aí vem exatamente aquilo: ah, ele não tirou 60, então é reprovado, sabe, tipo assim, você quer comparar, botar todo mundo no mesmo patamar. E se ele não conseguiu nota, ele não presta para ser aluno do IFES, ele tem que procurar outra coisa pra fazer**. Aí quando você se depara com aqueles conselhos de classe que eu acho coisas absurdas ali, você vê que para alguns colegas inclusive falta o preparo nessa história toda, de procurar. Então assim, eu quando comecei a perceber isso ali dentro, eu levei um ano, uns dois anos pra conseguir entender isso, eu consegui me aproximar mais de algumas pedagogas que são mais cuidadosas, por exemplo, [**pedagoga 1**], na época tinha a [**pedagoga 2**], estava saindo. **E que foram profissionais assim que começaram a me dar um pouco daquilo que eu tinha no Colégio Aplicação. Que é entender aquele contexto social daquele estudante, por que é que ele está ali, aquela nota está baixa por que, não é só uma nota, não é um número só, tem uma história atrás daquele número ali. E eu vejo que a escola peca muito nisso, então são inquietações assim que eu trago comigo e que eu comecei a tentar mudar minha prática com os alunos**, inclusive com os do [curso técnico 1], que é tentar se aproximar mais desse universo, na medida que essa abertura ela acontece. Não são todos que fazem isso, mas então eu tento minimamente com essas provocações às vezes também, diagnosticar de alguma forma, eu acho que eu tenho algum filtro que me permite minimamente entender o que é que está acontecendo ali, qual é o time daquela turma. Mas assim, o meu relacionamento é bom com os meninos, os meninos gostam de mim. **Professor 7**

Aí assim, foi o máximo. Foi bem o máximo a gente poder preparar o material e os meninos virem visitar, né, que eu gostei muito. Então assim, quando essas coisas acontecem, a gente tem entusiasmo. Só que às vezes a gente tem uma carga horária tão danada, que você, eu particularmente, eu estou com dificuldade, eu tinha essa, esse sonho de tornar um material do laboratório, aquela infraestrutura, eu gostaria de divulgar

mais. Mas às vezes a nossa carga horária é tão puxada, aí você tem que inscrever projeto, tem que submeter projeto, tem que fazer seleção, tem relatório, não sei o que, aí me dá preguiça. Eu falo: não vou dar conta de fazer isso tudo, do jeito que eu vou querer, e ainda tenho uma vida pessoal, familiar, e acaba não levando à frente. Professor 6

Ah, eu falo, cara, eu peço desculpas, porque na verdade, são 40 alunos, e eu estou tratando todo mundo do mesmo jeito, e esse jeito que eu tratei, não te alcançou, então tipo assim, na verdade, o erro é maior do que você está enxergando, não é sua culpa que você não está entendendo, é porque não estou falando específico para vocês. E você não é obrigado a entender do mesmo jeito que todo mundo entende, assim. Então o ensino médio, a educação em geral é tratorada, é isso, você tem que dar um jeito de se adaptar, cara, senão você vai continuar fazendo isso. Você tem que perceber como é que está, como é que você funciona, vamos lá, vamos tentar ver, qual a melhor maneira de você se apropriar das coisas e do conhecimento, já que na aula não está funcionando, vamos tentar. **Eu peço desculpas aos alunos em geral, que lá no fundo, né, que tinha nota baixa, mas vem cá, eu vou lá e pô, desculpa, bicho, eu boto uma desculpa, cara, que eu não estou te alcançando, cara, da forma que eu estou falando, não está chegando em você, né, cara, isso é horrível, cara, não só pra você, pra mim, pra todo mundo.** É horrível eu estar falando aqui, você está sentado sem estar nem aí, é horrível você estar aí e ter que ficar 1h40 comigo falando sem estar nem aí, é ruim pros dois, né, cara. Só que a gente não sabe o que fazer, eu falo pra ele, você tem alguma proposta? Eu não sei o que fazer, porque eu tenho 40, 39 aqui, o que é que eu faço assim? **Professor 4**

Lá no IFES sempre tem a possibilidade de fazer ações, como é que fala, complemento de ensino, né, então a gente consegue fazer isso. E é interessante, eu vejo os alunos anotando, eu vejo aluno, a gente faz contas de 1h30 da tarde até 6h, de 1h às 6h, toda semana, e os alunos da manhã ficavam lá de 7h da manhã que é o horário de aula regular, até 6h da tarde, e anotando lá com a gente, e vendo valor integral, vendo isso e aquilo, anotando as coisas, exercícios, sem nenhuma prova, sem nada. Isso me motivou muito assim, me deu mais ânimo assim. Professor 4

Cara, como eu disse, professor é lidar com pessoas, né, então não tem como a história de vida não influenciar a gente, né. Então, por exemplo, eu tenho a felicidade de trabalhar no lugar onde eu estudei, e conhecendo a história da instituição, conhecendo a minha vida naquela instituição, e os meus colegas de sala e (ininteligível), você consegue, acho que você consegue passar para os alunos mais facilmente os valores da instituição e pensando (ininteligível), é importante, né, uma instituição centenária é importante tentar manter isso, eu acho que não é difícil e como resultado na minha vida, é mais fácil de passar para eles. **Professor 5**

E foi só quando eu comecei a contornar essas coisas, de uma forma mais amena, que à docência começou a fazer mais sentido pra mim, então acho que agora que eu consegui colocar em prática a docência, mesmo, sabe. Que aí você ultrapassa a transmissão do conhecimento, você passa, que você tá ali, está se importando, às vezes eu vejo hoje, né, às vezes um aluno só conhece palavras duras, palavras de ignorância, e quando eu fazia isso, eu estava sendo mais uma na vida dele, né? Então hoje quando eu tento contornar aquilo, agir de uma forma diferente, é que eu acho que agora estou num caminho mais acertado, sabe. Professor 6

Um primeiro movimento de liberdade que encontramos ao longo de todas as conversas aparece nas formas pelas quais os docentes pensam a respeito do seu exercício da profissão, desenvolvendo rotas divergentes

daquelas determinadas pelos discursos sobre a docência ou sobre a formação que receberam.

Nossas conversas mostram os rastros de uma formação que, em parte, repousa na relação com os estudantes, num lugar indeterminado entre as partes formativas dessa relação, trazendo elementos das mais variadas vivências como possibilidade de articular seu pensamento e sua sensibilidade.

Acreditamos que o movimento efetuado para realizar a articulação constitui uma prática de liberdade, sobretudo num ambiente que é simultaneamente heterogêneo e hermético, como vemos a escola, em que cada ambiente se desdobra em um universo com teias de relações particulares.

Heterogêneo, pelos diversos modos de constituição de vidas ocupando o mesmo espaço, muitas vezes negociando seu espaço existencial e resistindo às tentativas de ser dominado, às violências cotidianas que ocorrem acontecem na escola em vias de cooptar suas maneiras de ver e lidar com o mundo por um projeto e vida que priorizam a subserviência e a causalidade e na culpa, calcado na dualidade e no consumo e na classificação.

Heterogeneidade que se coloca em diferentes modos de existência que são estigmatizados, transformados em uma espécie de racismo recreativo, na qual o alvo da chalaça se constitui como efeito negativo da assunção de comportamentos não desejáveis no seio da instituição.

Hermético, porque não leva em consideração as experiências vividas, mas, sim, as noções de mundo desse mesmo projeto de vida, no qual existe uma forma correta de viver a vida, bem como determinadas pessoas, por sua cor de pele e sexo e grupo social, detém determinados conhecimentos diferenciados dos demais por fatores causais e genéticos.

Hermetismo que se projeta também nas práticas que defendem a pertença de determinados grupos àquele espaço escolar, enquanto outros indivíduos são intrusos, que se imiscuem na instituição pelos meandros de uma lei que acaba por enfraquecer uma escola de excelência.

Explicitamos que, ao escrever sobre alguns entendimentos que fazemos sobre heterogeneidade e hermetismo na instituição, apesar da discursividade fazer parecer que estamos nos referindo exclusivamente à relação professor-aluno, referimo-nos a todas as relações no interior da instituição, nos exercícios

de poder e nas práticas discursivas e não discursivas, que arrebatam todos os sujeitos que integram o processo educativo e fazem parte da instituição.

Quando propusemos uma forma de trazer à tona as práticas de liberdade dos docentes, exprimimos as relações que os constituem ao se determinarem como um dos pilares pelos quais as formas de vida dos estudantes vão se constituir.

Essa constituição que já presenciamos por diversas vezes e ultrapassa os limites da pura absorção de conhecimento, estende-se desde a forma como o estudante percebe o conhecimento até a forma pela qual enxerga a si mesmo no espelho, como traça seus limites.

Temos, também, a formação da imagem do professor, da qualificação do profissional e da pessoa por meio de números, de cursos, notas, reprovações e aprovações em suas turmas, cada vez mais sobrecarregados em tarefas e papéis, e pressionados para alcançar metas, e números e projetos que, para a manutenção de sua saúde mental, acabam por naturalizar os processos e modelos educacionais vigentes.

Percebemos, aqui, uma forma de relação que valoriza aquilo que o estudante traz consigo, causando, muitas vezes, admiração ao professor. Uma forma de entender aquele que deve ser conduzido como portador de suas próprias relações do conhecimento, sem uma relação de valoração, mas de conhecimento existente que pode ser a fundação para a construção de saberes outros.

Diversas conversas trazem movimento do estabelecimento de uma relação de amizade, ou amistosa, no sentido de uma horizontalização dessas relações no interior da sala de aula, tendo em vista que as diferentes partes do processo possuem objetivos em comum, mas diferentes.

> **Eu via quando o aluno estava indo pra universidade, o aluno devia estar estudando, estava brincando, soltando pipa, então você conhece um pouquinho da realidade, e aí você passa a considerar isso também no que você pode tirar dele e tal. Por exemplo, eu fui trabalhar, só um exemplo, eu fui trabalhar com esse aluno, com as questões de número, escala, usando o desenho de uma armação de uma pipa**. Então trouxe um desenho de uma pipa, botei na mesa, uma pipa real, e aí a gente foi trabalhando ângulos, essas coisas todas.” – **Professor 10**

Isso é, isso se misturou, isso se misturou, isso está tudo dentro de um bolo só. Difícil de separar, difícil hoje de separar, tem esse entendimento fragmentado, ele está realmente junto, né, virou um novelo só, novelo só, e esse novelo, esse novelo não consigo achar a ponta. A ponta do novelo de lã onde que começa, onde que termina. É um novelo, é um novelo, é uma formação. Por isso que eu brigo e falo, que a formação ela tem que ser formação omnilateral. **Se eu tivesse feito uma formação fragmentada, fragmentada, unidisciplinar, que é o caso da reforma do ensino médio que está querendo fazer hoje aí, ela é fragmentada, né. Ficaria talvez mais fácil de eu separar e encontrar o fio, o início e o fim do novelo**. Mas com a formação omnilateral, se eu não consigo encontrar, eu não consigo encontrar. Muito difícil, ela virou um bolo, virou um bolo, ela virou um bolo. **Professor 8**

Que é uma coisa que é muito, e aí eu fiquei pensando nisso também, falei porra, primeira coisa que eu pensei, porra, como esses processos, essas experiências que não necessariamente eu sou o centro das atenções, tipo assim, coisas que eu vivenciei no meu entorno, o quanto que isso de alguma forma contribuiu para eu chegar até aqui. Porque personalidade é uma coisa que às vezes independe disso, eu não sou da psicologia, mas a personalidade talvez ela seja uma coisa menos inflexível. E tudo isso, cara, todas essas, toda essa vivência, é engraçado que eu comecei só ter essa percepção, e talvez isso seja maturidade, né? Mas eu comecei a refletir isso, por exemplo, o meu pai, a história de vida do meu pai, eu durante muito tempo tive muita dificuldade de lidar com meu pai, quando minha mãe falece, o meu pai de uma hora pra outra, de um dia pro outro, começa a me ligar todo dia, fica puto porque eu não ligo pra ele, né**? E minha irmã, por tudo que aconteceu com ela assim, do meu pai prendê-la muito, não querer, minha irmã, o marido dela é negro, o meu pai no início fazia piadinha, e o meu pai é mulato, meu avô é mulato, moreno, meu pai não é mulato, moreno**. Mas está mais pra lá do que pra cá. E aí eu começo a refletir porque é que o meu pai tem aquele tipo de comportamento, porque é que ele faz aquela piada. **Aí eu começo a descobrir a história de vida do meu pai, que assim como minha mãe, o meu pai sempre foi de falar mais, né. Mas eu entendo hoje, aí eu começo: por que é que fulano é meu padrinho de batismo? E de certa forma, o comportamento dessas pessoas que eu cresci junto com elas, vendo o jeito delas de ser, o jeito delas tratarem minimamente, me fizeram pensar o seguinte, olha, não quero ser daquele jeito**. **Professor 7**

E eu acho que é isso que eu quero dos meus alunos, sabe. Eu quero mexer com as emoções deles. Eu gosto muito de artes, gosto da linguagem de artes, me faz bem sim, a coisa de mexer com as emoções. E eu quero um pouco isso pra eles assim, sabe, né, pra quem tem dificuldade, que supere a dificuldade, para quem tem facilidade, que voe longe. Acho que é isso, eu quero são duas coisas: que ela faça bem e que ela faça divertir, te faça alegre, te dê conquistas, sabe, (...). **Eles começaram a se empolgar: não professora, a gente queria divulgar mais, não sei o que. E eles tomaram à frente, eles estão divulgando aí nas redes sociais. E qual foi meu objetivo quando pensei nisso, eu falei, nós estamos distantes e a gente tem que fazer uma [área do conhecimento] que divirta.** E nós estamos fazendo **[área do conhecimento]**, por quê? Os videozinhos que eles estão mandando, eles fazem, eles mandam pra mim. Aí ali eu estou aprofundando várias ideias conceituais, entendeu, que pra você comunicar, você precisa conhecer daí, né? **E eles estão fazendo arte, aprendendo [área do conhecimento], tudo junto assim. Acho que é isso, Breno, quero fazer bem as pessoas**. **Professor 3**

Cara, como eu disse, professor é lidar com pessoas, né, então não tem como a história de vida não influenciar a gente, né. Então, por exemplo, eu tenho a felicidade de trabalhar no lugar onde eu estudei, e conhecendo a história da instituição, conhecendo a minha vida naquela instituição, e os meus colegas de sala e (ininteligível), você consegue, acho que você consegue passar para os alunos mais facilmente os valores da instituição e pensando (ininteligível), é importante, né, uma instituição centenária é importante tentar manter isso, eu acho que não é difícil e como resultado na minha vida, é mais fácil de passar para eles. **Professor 5**

E foi só quando eu comecei a contornar essas coisas, de uma forma mais amena, que à docência começou a fazer mais sentido pra mim, então acho que agora que eu consegui colocar em prática a docência, mesmo, sabe. Que aí você ultrapassa a transmissão do conhecimento, você passa, que você tá ali, está se importando, às vezes eu vejo hoje, né, às vezes um aluno só conhece palavras duras, palavras de ignorância, e quando eu fazia isso, eu estava sendo mais uma na vida dele, né? Então hoje quando eu tento contornar aquilo, agir de uma forma diferente, é que eu acho que agora estou num caminho mais acertado, sabe. Professor 6

Mas assim, eu acho que meu relacionamento com os alunos tem melhorado muito, no sentido de ser mais receptiva também, ouvi-los mais, eu cada vez mais tenho percebido que o aluno é muito mais do que aquele que está ali só pra minha aula, eles têm suas particularidades. Esse ano eu estou tendo a oportunidade de trabalhar com dois alunos com necessidades específicas, e estou reaprendendo o que é ser docente, aonde são as limitações que eles têm, meu Deus, é muito complexo, né, você às vezes na minha formação em nenhum momento a gente teve esse preparo pra lidar com alguém. No caso eu tenho um aluno que é surdo e outro que é autista. Bom, enfim, tem o nome, eu não sei especificamente, não domino do autista, não sei exatamente o termo. **E você ter que repensar as coisas pra aquelas realidades também. Eu tenho, eu tenho tentado melhorar sempre, inclusive eu falo com meus alunos que às vezes eles tendem a ir reclamar direto com o pedagogo, alguma coisa, gente, pra que é que vocês estão queimando o cara, vamos conversar entre nós, resolver os nossos problemas entre nós. Eu tenho o costume de ao final de cada bimestre, fazer um levantamento com eles assim que foi bom, aquilo que poderia ser melhorado. Porque eu quero ser melhor sempre, eu quero que seja bom pra eles também.** Enfim, com os alunos eu tenho um carinho muito grande por eles, eu faço questão de conhecê-los e chamá-los pelo nome, eu peço consciência pra eles, chamar cada um pelo nome. Mas assim, ainda tem esse lance da timidez que eu preciso aprender a resolver melhor. **Professor 6**

Uma das primeiras pistas a respeito das práticas de liberdade dos professores é a aproximação com os estudantes e o desejo de conhecê-los, numa maior ou menor profundidade, mas dentro de um projeto que se pretende impessoal e meritocrático, questionar sobre os desejos desses estudantes e como é possível auxiliá-los a alcançar tais desejos.

Conhecer os estudantes ao invés de simplesmente os deixar passar é um movimento complexo, pois a resistência a um exercício de poder que coopta o desejo dos indivíduos, produzindo modos de vida, gera uma resistência por parte de alguns estudantes que entendem que a maneira já posta para o exercício da educação, como legitimadora das formas de produção de vida correntes e hierarquizadora dos indivíduos (FOUCAULT, 2014a).

Cabe aqui clarificar o que entendemos por conhecer. Conhecer não é necessariamente saber e lembrar o nome de todos os estudantes, mas se dar a conhecer, fazer com que o estudante se sinta seguro para expor suas ideias e as formas como desenvolve suas experiências com o que se discute em sala.

Tal aproximação parte da forma do conhecimento como um ***ainda não***, algo que sempre nos surpreende e que não está pronto, um movimento que deixa claro para os estudantes que existe um conhecimento no qual os professores se baseiam para dizer algo, mas que é parcial e está em permanente estado de desenvolvimento.

Ao entender o conhecimento como um navegar em que apenas parte do oceano foi cartografado, são lícitas determinadas interpelações sobre um assunto, que não tenham sido pensadas pelo professor, nem pelos alunos, constituindo o não saber como parte do processo para todos os envolvidos no processo e o ato de conhecer como uma experiência em desenvolvimento permanente.

Temos então um conhecimento construído em uma relação de coparticipação, na qual não é preciso aceitação ou convencimento, mas argumentos que possibilitem que as afirmações possam ser conversadas em sala.

Longe de querer afirmar que tudo que se diz está certo, mas que é possível problematizar uma afirmação e comparar com aquilo que se apresenta como discurso do conhecimento que foi construído e acumulado pela humanidade.

Por meio dessa aproximação, nossos parceiros realizam um duplo movimento: o de fazer com que os estudantes ganhem confiança para estabelecer suas ideias como legítimas e que a mesmo tempo haja a criação de um espaço no qual essas ideias formuladas possam ser debatidas e comparadas ao que já foi produzido sobre o tema.

O espaço aberto potencializa um estilo no qual o pensamento e a aprendizagem das partes do processo se realizam em conjunto incluindo o professor num processo de ensino e aprendizagem que é retroalimentado nas relações.

Temos diversas escolhas que se processam para que percebamos como movimentos de resistência, que constituem simultaneamente práticas de liberdade, uma vez que implicam uma mudança de postura, normalmente uma percepção que faz refletir e alterar sua relação tanto com os seus estudantes

quanto para com a reconfiguração constante sobre o que seria processo educativo, procurando alternativas outras para o dualismo ensino-aprendizagem.

Em algumas de nossas conversas, percebemos a importância das redes que também se constituem com seus colegas de trabalho, em que se trocam relatos sobre estudantes, turmas, métodos de avaliação e ensino, muitas vezes se estendendo para a vida pessoal dos professores.

Um de nossos colegas aponta que as relações que se formam são muito mais orientadas pelos relacionamentos pessoais que profissionais, que as restrições com os modos de ser dos professores são mais fortes do que quaisquer relações profissionais.

Esse mesmo professor, de alguma forma, associa essa falta de conversa com os colegas ao profissionalismo do professor, o que percebemos de maneira diferente.

Entendemos a noção implicada pelo professor, pois como servidores públicos, as relações deveriam ser tomadas visando ao bem da instituição e dos estudantes, pois servimos ao público.

Por outro lado, não entendemos ser possível uma cisão do sujeito: o sujeito é, ao mesmo tempo, professor e aquele que se relaciona com os colegas de trabalho, sendo tais relações mais complexas do que ser uma noção simplista de profissionalismo, que se aproxima do discurso neoliberal que coloca em suspeição o funcionarismo público, como apontam Dardot e Laval (2016).

É exatamente isso aí, isso mesmo, sem perder a inocência da criança, porque eu acho que o crescer não deve ser abandonar a criança e aí passa a adolescentes. De adolescentes passa a adulto, não, eu acho que envelhecer é somar as idades, você tem que ir somando, então você tem momentos que você continua criando se você é adolescente, se você é adulto, depois você é mais velho, mais introspectivo, você tem que somar isso tudo, aí a vida fica vivível, me parece, né. Professor 1

Breno, na relação muito sempre amigável, de assim, talvez faça parte do meu eu, eu gosto muito de fazer com que as pessoas sintam que vale à pena viver, viver é bom, e aí quando tem algum professor que está meio assim, eu procuro, converso, não pergunta nada, está com problema, nem nada, mas na medida do possível, estimulá-lo a ter alegria de viver. **Professor 1**

Eles têm o meu telefone, pessoal, né, o celular, o telefone daqui de casa, que é a primeira coisa que eu coloco no quadro quando a gente começa o ano letivo. São os meus telefones, para que eles possam, eu falo pra eles: me usem, esse ano eu sou de vocês. E aí a gente tem muito esse contato. A matéria, ô Breno, é uma matéria que eu te falei, ela é muito pesada, ela é muito teórica, muito difícil pra eles. **Então se eu não tentar agradar os**

meninos de alguma forma, trazer eles pra mim, fica difícil dar aula. Pra você ter ideia, na minha sala de aula, não sei se você já viu, já passou lá, tem uma caixa de brinquedo. **Professor 2**

É, é interessante, esse retorno é interessante. Aí tem professor que fala: ah, mas olha só, eles estão com brinquedinho na mão, não vão atrapalhar, não? Não, não vão. Eu tive um aluno, Breno, no passado, [aluno], e ele era hiperativo, ele não conseguia ficar sentado pra assistir a minha aula, ele assistia minha aula em pé no laboratório. E quando ele sentava, que tinha que fazer exercício, ele pegava a lapiseira e ficava empurrando a cutícula assim, de pingar sangue na mesa...De tanto que ele empurrava aquilo ali. E aí eu falei gente, olha, ele está sentado, mas está com a lapiseira, está se machucando, **na época o [filho] era pequeno, falei quer saber, eu vou levar um bonequinho do [filho] pra sala de aula, pra dar pro [aluno] poder assistir minha aula mais tranquilo. Peguei um bonequinho do [filho] aqui em casa e levei pra ele. Pronto, ele com aquele bonequinho, ele conseguia ficar sentado, mexendo no bonequinho e assistindo a minha aula. Só que aí começou a ter o ciúme, né, o colega também queria um bonequinho também. Aí eu passei a levar mais bonequinho, mais bonequinho, hoje nós temos lá uma caixa de brinquedo, pra que eles possam assistir aula. Então eles estarem manuseando aqueles negócios na sala de aula, na verdade, não tira o foco da aula, na verdade, me ajuda. Professor 2**

A minha preocupação principal, Breno, é sempre com o aluno. Foi pra isso que eu fui contratada na escola, pra dar aula, pra ensinar assuntos que eles não viram ainda, não entenderam, mas de um jeito em que não é só a matéria que é a importância ali daquele momento. E como é que eu vou fazer isso via distância? Sei lá, eu ainda sou meio arcaica nesse ponto, sabe. **Lá no [curso técnico] tem vários colegas dando aula de qualquer forma, mas na minha cabeça, não entra, de que os alunos realmente estão aprendendo**. **Professora 2**

Se eu ficar esperando que meu aluno chegue na quinta série sabendo toda [tópicos da matéria], eu não vou sair do lugar. Eles não vão chegar prontos, e eu vou me virar para a partir do que ele sabe, ensinar assim [tópico 1] e isso e isso, e ele vai aprender [tópico 2] junto e vamos embora, sabe. Então assim, nem sempre em [área do conhecimento] a gente precisa de enquadramento lógico, obviamente, mas isso não pode ser motivo para eu parar um aluno, entendeu? Professor 3

Então é isso. Eu acho que o próprio exercício da docência é esse. Você tem lá sua ementa, seus conteúdos, edital. Agora tenho mais ou menos ali que o aluno tem uma folga, entendeu, entre se dedicar, não se dedicar, ter uma afinidade ou não e tal. Mas a gente não pode privá-lo de ofertar algumas coisas, eu acho que é isso, é isso que eu ensino. Professor 3

Tinha um pai de um aluno que ele regulava tudo, ah, e tinha um discurso bem assim: ah, mas a turma é muito bagunceira, a turma conversa muito, e o professor não bota ninguém pra fora de sala de aula. E eu lembro que o [professor] e eu, falei olha, a minha política não é essa, olha, dos anos que eu trabalhei lá, esse ano eu pedi pra um aluno sair de sala, dar uma volta, sai, bebe uma água, não estou te mandando pra [inspetora], eu quero que você saia e dê uma volta. Porque além da confusão toda, ele soltou um palavrão grande lá, eu sou caretíssima para essas coisas, ambiente de trabalho, aluno de ensino médio, superior, aqui a gente não usa algumas expressões, eu sou bem careta nessas coisas. Mas eu lembro o seguinte, que é uma liberdade vigiada. **Eu quero que você seja autoritário comigo, eu quero que você me mande pra fora de sala de aula. Que é o que aconteceu assim no Brasil, né. Por que é que tantos querem a ditadura? Porque eu prefiro botar a culpa no outro, eu prefiro que a culpa, a responsabilidade seja toda sua, professor. Prefiro que você decida se eu vou ou não ficar em sala de aula, se eu vou ou não, aprender. É arbitrário esse negócio de autonomia assim**. **Professor 3**

Para a construção de um sujeito cujo ponto focal seja a formação para uma vida bonita, a construção de uma ética, sem pensar sobre e escolher quais relações deve estabelecer e quais deve abandonar para exercitar suas formas de ser e estar no e com o mundo, temos, então, a construção de um sujeito com os sujeitos que estão sendo construídos no interior das relações com suas trajetórias de vida, com o processo de escolarização, incluindo a de suas famílias e a organização que se realiza com o conhecimento e os modos de aprender.

Longe de defender um ponto ou outro, entendemos que produzir um movimento de escorregamento, uma resistência à cooptação para o discurso neoliberal. Não se apoia em assumir todas as relações como dadas e naturais, independente dos sujeitos, mas que se estabelece entre indivíduos que possuem suas próprias histórias cujas relações são diferentes das nossas.

Entendemos as resistências efetuadas pelos nossos colegas de percurso como práticas de liberdade, pois nascem da necessidade de cuidar do outro, mas requerem que o professor interrogue a si mesmo a respeito que entende sobre conhecimento quando se estabelece uma relação com a turma, uma maneira de se colocar no mundo que vai para além de método.

Talvez seja melhor dizer que o exercício da liberdade está em algum lugar, na articulação entre o (re)pensar o conhecimento, o se dar a conhecer e a tecitura das redes entre os componentes do processo educativo, encontra-se a docência como experiência, como constituição de si pelos docentes.

> **E isso pra mim foi muito marcante, né, como professor, naquele espírito ali de quando eu era aluno da própria Escola Técnica, conhecido de todo mundo, né, muito próximo e tudo. No momento que eu fui convidado pelo [diretor] pra assumir [cargo de direção] eu já perdi ali uns 15 amigos. Porque tinha a questão política envolvida e claro, né, e pô, o que é que o 10 que pontuava, né, problemas aqui, apontava isso nas reuniões do [curso técnico], que fazia críticas às políticas aqui, ali, acolá, e agora vai lá pra direção de ensino, e o que eu respondi pra eles é o seguinte, olha, eu cheguei num ponto em que aquilo que eu mais gosto, aquilo que eu mais tenho que retribuir, que é essa instituição, eu não estou ajudando com as minhas críticas, eu quero ter oportunidade de pelo menos fazer aquilo que eu achava que as pessoas deveriam fazer. Então eu vou lá pra ajudar o cara, o cara me chamou, eu não vou, vou lá, a questão política era na verdade de posicionamento, entendeu? Então eu achava que muitas vezes a própria gestão não nos ouvia, a gente não tinha voz lá, e eu falei não, já que eu estou sendo convidado, eu vou lá, vou continuar sendo crítico na gestão do colega, mas eu pelo menos vou ter oportunidade de mudar aquilo que eu acho que tinha que mudar ou melhorar aqui e acolá e tal**. E eu passava ali, por exemplo, apenas um exemplo, eu saía do [**curso técnico**], ia pro refeitório e tinha umas estalactites na laje pingando, falei não, gente, não é possível, por que é que isso tá assim? Não faz, ou quando faz, depois volta, aquilo me incomodava de tal maneira, porque você é ex-aluno, você gosta até das paredes da escola. **E depois você vai**

ver que há um problema, aí você assume a gestão, perde alguns amigos, ganha um monte de outros puxa-saco, mas aí você passa a entender que muitas vezes o seu olhar crítico, ele também, até mesmo na execução, ele tem algumas dificuldades. Mas a pior, a experiência mais marcante nisso tudo não foi nem essa, foi na questão realmente das relações interpessoais. Isso pra mim foi um grande choque. Professor 10

Não, eu acho ligado, está muito ligado, e talvez esse final de tempo no IFES, esse desencanto, vou te dizer assim, eu vejo meu percurso muito encantador, ainda que com tantos desafios lá na minha infância, eu não comentei com você àquela hora, porque eu me esqueci, mas eu aos quatro anos, que eu comecei a ler e escrever, eu já tinha problema de vista e não sabia. Então a minha mãe brigava porque eu franzia o rosto, porque eu não enxergava nada praticamente, miopia e astigmatismo juntos, então aos cinco eu comecei a usar óculos, aí a coisa desandou de vez assim, sabe, ou andou de vez, né, não sei. **Então assim, todo aquele encantamento que eu tinha, permaneceu, ainda que com as dificuldades que eu tive na licenciatura, com professores que não me ajudaram nesse aspecto pra manter essa coisa acesa dentro de mim, entende? E aí quando eu comecei a trabalhar na escola, isso voltou com uma força muito grande na minha vida, mas com o tempo de escola também, as coisas, isso foi morrendo. Então eu fiquei, eu sinto assim, que no final, eu já tinha perdido o encanto, mas eu não deixei a peteca cair. Ainda que fosse com o antidepressivo**, entendeu? Tudo bem, ainda que fosse, mas eu não parei, a minha carga horária não foi diminuída porque eu estudei, muito pelo contrário, eu sempre mantive **uma carga horária alta, e não era pra me exibir pra ninguém, mas era exatamente porque além daquilo que a gente tinha que fazer mínimo, pra ganhar o pão da gente, né, eu queria contribuir**. Então nesses últimos tempos, **eu fiquei trabalhando naquele Proeja à noite, foi um trabalho voluntário, além da minha carga horária, eu não precisava e não tinha necessidade alguma, fui convidada pelo pessoal do [curso técnico]**, tanto que os alunos tinham aula de **[área do conhecimento]** e tinham aula comigo, eles tinham professor de **[área do conhecimento]** e vinham tirar as dúvidas de [área do conhecimento] comigo, nas aulas que eram na verdade do **[curso técnico]**. **Professor 9**

Na docência, primeiro a falta de empatia que eu tinha com o trabalho de um professor, né. Eu tinha que vencer esse obstáculo. Depois estar ali na frente, dando aula pra um monte de alunos, que ainda estavam sem acreditar que uma mulher é capaz de ensinar alguma coisa na área técnica. Né? E depois mostrar pra todo mundo de que uma mulher é capaz sim de atuar na área que era dita só masculina. (...) Mas os desafios foram grandes na docência. Acostumar com eu ser o ser que todos estavam ali prestando atenção, passando conteúdo, pra que fosse aprendido e ali, né, ser usado algum dia na vida deles, foi grande o desafio também. Não sei se é nesse sentido que você... **Professora 2**

Olha, a gente procura fazer a leitura do que nós entendemos o que é o correto, a gente tem um grupo expressivo, agora ele se mostra maior do que antes, exatamente por que se sente protegido, né. Em que as ações previstas na LDB, pra inclusão dessas temáticas, não são aceitas dentro do campus. Nós citamos o caso aí de um dos eventos. **Então essa pressão vem daqueles que eram, que chamavam de amigo e né, mas que hoje você também observa que o pensamento a respeito daquelas temáticas está totalmente equivocado. A gente segue em frente, vamos seguir, se é pra perder esse tipo de amigo, é porque não era, não era um amigo, não era um colega. Então nós tivemos aí até participando de alguns eventos, pra dar segurança ao palestrante, porque a gente temia até pela segurança dela.** E foi maravilhoso, eu ficar presente lá, eu aprendi muito, e isso me fez ver que a gente está no caminho certo, mesmo, **então nós vamos enfrentar todo combate, a discriminação dentro do campus, ali tem sido enfrentado. Só que essa discriminação na verdade, sempre existiu, só que essas pessoas estavam recolhidas. No momento em que eles encontram na sociedade outros que os apoiam, e que de certa forma o protegem, ele se apresentou e começa a falar esse tipo de coisa**. Mas nós estamos combatendo. **Professor 10**

Pista importante para chegarmos a tal ponto foram as conversas com os professores que foram ligados à gestão, que, pelo exercício de suas funções, precisam estabelecer conversas com pessoas que são declaradamente contra sua gestão, mas que, para fazer uma política inclusiva para toda a escola, democraticamente ouvem a todos.

Um desses professores coloca que ele mesmo constituiu oposição durante muitos anos, mas que foi chamado para a gestão justamente pelas suas ideias, para que fosse uma voz dissonante na gestão, e que perdeu muitos dos seus amigos quando optou por levar suas ideias para contribuir com a escola.

O mesmo professor que optou ir contra uma política capitalista, ao optar por ser professor da escola abrindo mão de um salário muito maior numa outra empresa, mas que o impunha um regime de vida que, em sua análise, não compensava a remuneração.

Podemos ainda apontar aqueles que admiram a instituição por fazer parte do quadro de egressos ou pelo peso que o nome da escola possui na sociedade capixaba, sobretudo aqueles mais que trabalham há muitos anos e percebem o orgulho e o amor que os próprios estudantes possuem pela instituição.

Pelo menos possuíam, pois um de nossos parceiros de entrevista coloca como uma de suas maiores tristezas com a situação pela qual a escola passa nos dias de hoje é justamente pela falta de identificação que tanto o alunado quanto os professores mais jovens possuem com a instituição.

Suas falas nos apontam para uma percepção da escola como lugar de passagem, um caminho para a universidade, mas um lugar com que os alunos não se importam tanto, que o orgulho de fazer parte da instituição, aos poucos, se apaga. O crescimento de uma forma de perceber que um lugar em que muitos professores entendem como fundamental para formar suas vidas seja tomado pela mercantilização da educação, sendo o professor um prestador de serviços.

Um movimento extremamente importante para a formação do professor, que acontece nos corredores da escola, é a valorização do conhecimento do professor por seus pares, uma relação de afeto que contagia sua prática, movimento que ocorre de forma mais acentuada entre as coordenadorias, quando um professor é convidado para ministrar uma disciplina.

Nossos companheiros relatam que a apreciação é oriunda de um movimento de troca que se estabelece, no qual os professores aliam seu conhecimento a áreas novas, que os possibilitam desenvolver novos conhecimentos.

A articulação entre o Ensino Médio básico e o Ensino Técnico possibilita uma gama de desafios que nossos companheiros encaram como estimulantes, retirando as aulas de uma rotina e lançando seu cotidiano para experimentação.

Longe de criar uma visão de subserviência entre os conhecimentos, o que os relatos nos trazem está mais próximo de uma articulação entre as áreas do saber, que normalmente se percebem como estanques, pela circulação de discursos e práticas da governamentalidade neoliberal que valorizam o conhecimento individual voltado para a concorrência, pela teoria do capital humano.

Algumas experiências compartilhadas conosco dão conta de que tal articulação pode até mesmo fazer com que se repensem as relações entre o professor e um aluno específico, pela aproximação das duas partes para resolver um problema em comum.

Um sorriso, um gesto de interesse a respeito dos estudantes são armas poderosas para que eles se abram para compor com seus professores. Nossos companheiros estabelecem rotas de fuga do regime neoliberal do par ordenado de ensino-aprendizagem, ultrapassando os limites impostos pela sala de aula.

O Ifes não é o único local no qual isso pode ser realizado, mas agrega condições ímpares para se criar possibilidades do estabelecimento de trincheiras contra a produção em série de seres humanos, entre as quais: i) Possui um setor de serviço social que, na medida de suas possiblidades, faz um trabalho exemplar para auxiliar a permanência dos estudantes na escola; ii) Há, também, um Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) que, mesmo com falta de pessoal, pela falta de código de vagas, desdobra-se para auxiliar os estudantes desde seu atendimento psicológico até necessidades mais específicas dos estudantes.

Os limites das salas de aula se intensificam cada vez mais quando se abraça a normalização neoliberal do Ensino Médio como apenas uma preparação para a universidade, individualizando, dessa forma, o trabalho do

estudante, tomado como aluno, tendo em vista a produção de concorrência entre os sujeitos, modelando seus modos de vida, reproduzindo um discurso que toma a sala de aula como *lócus* para a transmissão de conhecimento, em que absorve tal discurso o sujeito que se esforça e a este é atribuído sucesso; como o adágio bíblico sobre o discurso ser como sementes, em que umas caem em solo fértil e outras nas pedras, em que não podem florescer.

Percebemos que alguns de nossos colegas se colocam efetivamente contra a noção que atribui à educação estatuto de mercadoria, colocando-a como processo social, que apresenta a capacidade de potencializar a capacidade de os indivíduos atuarem sobre a sociedade que os cercam atuando, primeiramente, sobre si.

Apoiando-nos, nas falas de nossos colegas de caminhada, percebemos que a docência, no Ifes, cria possibilidades para o professor pensar sobre suas práticas, discursivas e não discursivas, uma tecitura de redes que estão mais próximas da relação estabelecida com os estudantes do que com a atuação com seus pares.

Inscrevendo-se tais relações, retomamos todas as conversas sobre formação acadêmica, efetuadas com nossos companheiros, percebendo algumas naturalizações invisibilizadas, nas quais se tudo mais falhar, há sempre a possibilidade de retornarmos para a forma que fomos educados.

Sentindo tal discurso na superfície, mesmo que invisibilizado por outras práticas, percebemos a necessidade da troca com os pares, que se limita a círculos de segurança, daí nossa aproximação com a *parresía* como entendida por Foucault (2010b; 2010d).

Percebendo os caminhos escolhidos pelo nosso pensamento e pelos nossos argumentos, seria fácil optar por reescrever uma parte do trabalho para tentar um encaixe, mas desejamos que os caminhos que abrimos com e em nossas experiências sejam partes constituintes da pesquisa.

Os professores se lançam em seu ambiente de sala de aula, um ambiente seguro para si, em um movimento de horizontalizar a relação professor e estudante, mas sempre com a possibilidade de retornar para a representação do aluno no caso de o controle se perder na caminhada.

Entre as nossas críticas está a abertura para tal retorno, pois ser professor é estar incorporado num lugar de poder, cuja primazia do conhecimento é constituída por diplomas e concursos e legitimada pela caneta que hierarquiza e classifica os estudantes igualmente por um grau alcançado.

Reiteramos a sala de aula como instância de relação humana e, como tal, compreende a circulação e o exercício de poder, não sendo possível ao professor abrir mão ou não do poder, mas decidir e organizar como a circulação e o exercício desse poder serão articulados em sua sala de aula.

Sentimos, em nossas caminhadas, que, tomar o estudante como co-partícipe de sua formação, constituiu-se numa barreira muito maior do que perceber que o estudante que possui maturidade para entender e perceber sua parte como fundamental para sua formação, aparenta não possuir capacidade de discutir as formas de serem conduzir as aulas e as avaliações.

Entendemos que uma atuação por esse meio pode, além de criar uma má impressão entre os pares dos professores, bem como demanda tempo e desenvolvimento por todas as partes constituintes do processo, passíveis de serem constantemente repensados e reestruturados, pois não garantem sucesso, mas possibilidades de construir experiências, muitas das quais os estudantes não estão acostumados, dados os processos de sujeição a que são expostos em sua trajetória acadêmica, sua formação como alunos.

As práticas nas quais se enreda a docência podem constituir um perigo aos professores que usam suas aulas inclusive como espaço para criticar as formas impostas para normalizar e conduzir os modos de vida impostos como únicos e verdadeiros na nossa atualidade.

Exercer a liberdade propalada por alguns de nossos colegas requer um cuidado cada vez maior em tempos em que se estimulam filmagens de aulas e denúncias, de professores de todos os níveis, adjetivados das mais diversas formas, que convergem para indicar que a principal função do professor é doutrinar os alunos, sem ao menos entender que doutrinar e ensinar são sinônimos.

O ato de se colocar de uma maneira avessa ao movimento baseado no binarismo transmissão/recepção, ou ensino/aprendizagem, constitui-se num ato

de se colocar em constante perigo, travestido como a cobrança de uma pretensa neutralidade científica e, principalmente, política.

Foucault (2003; 1988) aponta uma pista que nos faz entender a propalada neutralidade científica se colocando como uma impossibilidade: o discurso só é possível em conjunto com saberes que o legitimem, o domínio para determinar que um determinado discurso, composto por práticas discursivas e não discursivas e suas táticas, é a luta travada pelas diferentes forças que circulam na sociedade.

Em consonância com as lutas apontadas pelo filósofo pelo direito de eleger o discurso e o conhecimento que conduzem à verdade, entendemos que os contornos pelos quais as lutas são travadas nos últimos anos estão cada vez mais polarizados e violentos, tornando cada vez mais difícil que haja o estabelecimento de uma conversa entre as partes.

No lugar da conversa, visando a resolver o problema, temos a determinação de verdades absolutas, que desenham uma face cada vez mais totalitária e fascista do poder, sujeitando o desejo dos indivíduos, em que qualquer tipo de ação é justificável para que se atinja o padrão de normalidade incitado pelos discursos fascistas.

Os discursos que vemos emergir, apoiam-se em premissas normativas excludentes, que legitimam práticas de guerra racistas e homofóbicas e meritocráticas e mercadológicas, próprias da governamentalidade neoliberal.

No interior de todas as disputas apontadas, percebemos a prática docente como passos parresiásticos, os quais os nossos colegas tomam para enunciarem a verdade de que estão imbuídas suas práticas.

Os passos se dão ao medir as formas pelas quais ele pode caminhar nos territórios constituídos nas diferentes salas de aula e nas diferentes coordenadorias e nas outras instâncias da escola.

A releitura da parresía a que nos propomos se dá pela necessidade que temos de combater a governamentalidade neoliberal a nosso redor, que reduz indivíduos a números e relativiza os conhecimentos produzidos com verdades conspiratórias.

Apoiamos nossa releitura nos caminhos encaminhados pelo projeto neoliberal, que tem se intensificado na educação ultimamente, mas que há

tempos ataca a educação alimentando a população com falácias formais e informais.

Como exemplo, podemos trazer o desejo de espelhar nosso sistema educacional a sistemas baseados na meritocracia, cujo sucesso é medido com notas em exames internacionais de larga escala, descolados da realidade do país e nada fazem para operar a diminuição das desigualdades sociais existentes, entendendo-as como naturais.

Esse mesmo discurso carrega abertamente a noção que as universidades são o local de uma elite intelectual que pode se manter em seus cursos superiores sem a necessidade de trabalhar para obter o seu sustento.

A esses é possível acrescentar o discurso do ex-Ministro de estado da Educação, que buscava meios legais de legitimar práticas sociais que hierarquizam quais as áreas do saber são importantes para o crescimento do país, baseado num critério puramente produtivo e economicista, em que, principalmente, os cursos de ciências humanas foram duramente atacados como improdutivos ou produtores de marginais e ideólogos de uma determinada vertente.

É notável a percepção de que a educação não é vista como uma política de governo, apenas como um projeto anacrônico perante tudo que foi construído nos últimos 40 anos, visando à retomada de relações sociais advindas de um passado ainda mais distante, em que a pedagogização do olhar era responsável por dizer tudo sobre um dado sujeito, pois suas características estavam dadas.

Os professores das escolas públicas sofrem ameaças e ataques por diversas frentes, tanto por serem professores quanto por serem servidores públicos.

Os professores são atacados pelo argumento de que, no lugar de estarem transmitindo conhecimento, e não construindo ou problematizando, estão formando bases de militância e instrumentalizando determinados partidos políticos.

Os servidores públicos sofrem ataques por serem considerados lentos, morosos e corruptos por definição, fazendo o que desejam por interesse pessoal, porque não são devidamente fiscalizados e por possuírem estabilidade em seus empregos (DARDOT; LAVAL, 2016).

Há de se levar em consideração, ainda, as milícias virtuais formadas, que perpetram danos à imagem das pessoas, que, dificilmente são reparados, pela assunção do emaranhado formado pelas linhas dos discursos que trazemos desde o início da nossa conversa crítica com as conversas.

Trouxemos as milícias virtuais, que vêm aparecendo nos meios de comunicação, mas não podemos esquecer das reais, que buscam punir os professores, normalizando suas formas de trabalhar por meio do exercício de força sobre os professores e a instituição, que se aproxima, cada vez mais, de uma relação mercantilizada de prestação de serviço individualizado.

O estabelecimento das relações com balizados pelos critérios mercadológicos de servidão possui efeitos devastadores sobre os professores, porque está diametralmente oposto a qualquer relação formativa que se deseje estabelecer com a educação enquanto processo.

A visão de um deslocamento do sentido original de *parresía* se constrói como uma forma de combater as falácias argumentativas, formais e não formais, que a governamentalidade neoliberal normatiza como a forma de ser e de agir dos professores servidores públicos, como agentes que fomentam a competição e a produtividade e o darwinismo social.

Os passos dados por nossos colegas de caminhada, em constante busca da liberdade para viver suas verdades, mostrando-nos, ainda, a alegria e os desafios que se apresentam na docência, que foram e são encarados com alegria, mesmo que arrastem uma carga de descontentamento com o rumo que a educação está tomando.

Percebemos que os processos de subjetivação que se direcionam para as práticas de liberdade, aquelas que permitem que se questione o mundo que nos cerca e as formas pelas quais nos colocamos nele, especialmente, apontadas para o cuidado dos estudantes e de grupos pequenos na instituição.

As conversas com nossos companheiros nos apontam que o exercício da governamentalidade neoliberal imiscui-se em suas práticas para enfraquecer uma possível formação de redes pelos professores, diminuindo seu raio de ação, propiciando um ambiente em cujas conversas se desenvolvem no interior das suas estações de trabalho, suas coordenadorias.

Uma espécie de discriminação e preconceito acadêmico é criado na instituição, naturalizando uma hierarquia das áreas de conhecimento, fazendo circular um poder que faz pender a dominância de um tipo de saber, geralmente ligado às ciências da natureza e matemáticas, sobre as demais.

A circulação dessas práticas naturaliza, também, as formas pelas quais são aceitáveis determinados comportamentos de um grupo de professores e não de outros, tanto no tratamento dos estudantes como com os colegas de trabalho, com atitudes que diminuem a possibilidade da formação das redes entre os indivíduos.

Por meio de uma imensa resistência, os professores não são arrastados para linhas que conduzam suas condutas para a efetuação das paixões tristes, normalizando-as e atacando ou marginalizando os que se encaminham para outros tipos de constituição de si.

Na relação em que esses professores se colocam, é possível ver emergir toda uma agonística, um processo de educação como uma dança, um movimento num terreiro de candomblé, os pés descalços e na terra, no qual não se distingue a quem pertence a pegada, só é possível seguir os rastros deixados por elas.

Embalados pelos tambores e canções, a comunhão e a luta cotidiana acontecem na escola, uma resistência diária para que, mesmo que não se concorde com um outro sujeito, ele possa falar o que pensa com alegria.

9.5. CONVERSANDO COM AS CONVERSAS E NOSSAS VIVÊNCIAS NOS CORREDORES DO IFES

A Conversa que estabelecemos aqui se encaixa, simultaneamente, com nossas vivências enquanto professores e as falas de nossos companheiros de pesquisa.

Percorrer juntos com os professores, nossos companheiros, seus modos de constituição de si revelou-se uma tarefa simultaneamente prazerosa e desafiadora, pelo constante perigo de buscar uma totalização nas falas que nos permita criar uma explicação a respeito das ações dos professores, o que, em contrapartida, conceder-nos-ia o poder de prescrever quais caminhos eles não

só deveriam ter seguido, numa retrospectiva, mas também os que, para ter sucesso em suas carreiras, precisam trilhar.

Erguemos esta parte do texto com as intuições, as mobilizações e afetações que nossas conversas nos provocaram, as conexões estabelecidas com o dito e o não dito. Entre as primeiras relações que estabelecemos com as conversas com nossos companheiros, está a formação do docente como algo operado diariamente, no contato com os estudantes e com as diversas instituições nas quais trabalham ou já trabalharam. Talvez seja um apontamento básico, mas é um pilar importante para nosso pensamento, porque se coloca como uma maneira de criticar as relações estabelecidas tanto do ser professor como do meio acadêmico.

Embora nenhum dos nossos companheiros tenha diminuído a importância da educação para a vida das pessoas, e usaram suas vivências para estabelecer uma crítica às práticas que são simultaneamente instituídas e instituintes para os lugares que professores e alunos podem e devem ocupar na hierarquia escolar.

No meio das discursividades produzidas pelos nossos companheiros, percebemos que uma das raridades nos discursos repousa na distância que colocam entre a família e a escola, a falta de uma participação efetiva nas decisões da escola, nem a demonstração de interesse sobre esse assunto, bem como suas incursões na escola apenas quando há um problema com as notas de seus filhos.

A maioria dos docentes afirma que possui uma boa relação com os pais, que, em geral, conhecem em ocasião de formaturas ou momentos relacionados a comemorações, o que nos remete a fragmentos de algumas conversas, que, assim como muitos professores, muitos estudantes são filhos de egressos da escola, associando-se a isso a notoriedade que a instituição goza na sociedade capixaba, o que nos leva a estabelecer algumas possibilidades de pensamento.

Os pais, enquanto egressos da escola, podem atribuir parte do sucesso que alcançaram aos processos educativos que participaram no interior da escola. Dessa forma, a maioria entrega a tutela da educação dos filhos para a escola, inclusive no que se refere aos métodos dos professores. Cabe também apontar que a tutela não é irrestrita, está associada a áreas de conhecimento

específicas, normalmente em algumas disciplinas das exatas e das áreas técnicas, justificada pela excelência conhecida da escola em determinadas áreas.

As críticas não são direcionadas aos pais, mas há práticas, sobretudo não discursivas, no interior da instituição, feitas pelos próprios docentes, onde não só as disciplinas, mas também quais docentes podem ou não levantar questões ou analisar os percursos dos estudantes nas dinâmicas empreendidas em suas salas de aulas.

Observamos aqui um caminho que aponta para o utilitarismo mercantilizado que o modelo de governamentalidade neoliberal faz incidir na educação: um discurso que relativiza a importância daquilo que está sendo ensinado em detrimento dos saberes profissionais do curso técnico ou dos interesses profissionais dos estudantes.

Essa discursividade atravessa os estudantes, os professores e as famílias, fortalecendo cada vez mais o viés do neoliberalismo, que capacita para o mercado, o que faz que a escola, sobretudo o ensino médio, seja colocado como um lugar de passagem, para um futuro de sucesso e que o esforço irá render resultados, favorecendo a cultura do mérito.

O mérito existe e realmente é fruto do trabalho duro do sujeito. A questão que levantamos aqui é a cultura do mérito, a meritocracia[26], na qual se acoplam: i) a culpa por um eventual fracasso, tanto pelo lado do professor, que falhou com seu estudante; quanto pelo lado do estudante, que não alcançou os padrões idealizados que foram determinados para ele; ii) o estabelecimento de uma eterna competição, tanto entre professores quanto em estudantes, pela comparação entre os resultados obtidos, os quais normalizam o padrão idealizado; iii) valendo-se de elementos colocados acima, uma sensação cada vez maior de individualidade e de isolamento no interior do processo educativo, no qual a construção do cidadão para atuar em sociedade e obter sua felicidade se transforma em sinônimo de preparar o sujeito para o mercado de trabalho; iv)

[26] Palavra criada por Michael Dunlop Young (1915-2002), sociólogo, político e ativista social britânico, que criou essa palavra numa distopia chamada *The Rise Of Meritocracy*, publicada em 1958, depois ressignificada pelos políticos neoliberais pela sua etimologia, que significa ser digno do poder.

um discurso, que consideramos perverso, o qual torna sinônimos diferença e desigualdade, tanto para professores quanto para estudantes, principalmente pelas políticas de cotas implementadas nos institutos; v) o desenvolvimento da culpa pode ser visto em algumas de nossas conversas, tensionado tanto para o lado dos docentes quanto dos estudantes, como reflexo das práticas educativas a que fomos submetidos, em conjunto com a maioria dos pais dos estudantes e que os estudantes vêm sendo submetidos até então, nas quais encontram fortemente engastado o dualismo sucesso/fracasso.

A determinação de um dualismo que visa governar os indivíduos, classificando-os e separando aqueles que não estão aptos e classificando-os como marginais e fracassados, que não querem ou não se esforçaram o suficiente para alcançar o sucesso, uma visão pastoral e salvacionista da educação, na qual o sujeito deve operar sobre si uma mudança de renúncia a si mesmo para obter o sucesso (FOUCAULT, 2008b).

Tais práticas buscam negar todos os discursos (legislações, normas institucionais, teorias) que apontam a educação como um processo, como uma construção entre partes. Ao determinar o sucesso e a falha, esvaziam a processualidade em detrimento de uma finalidade. Ora, o estabelecimento de um processo de um projeto dialógico que aponta as finalidades apenas de uma das partes não pode ser considerado um processo, mas uma circulação de poderes para a determinação de uma sujeição cujo produto final está previamente dimensionado e, todos os que não conseguirem atingir tal dimensionamento serão usados como exemplo das sanções e punições sofridas por aqueles que não se sujeitam.

A função desse sistema de esquadrinhamento e vigilância ultrapassa a esfera da punição, criando toda uma gama de práticas classificatórias de seus pares, calcada em seu desempenho perante normas arbitrárias e inatingíveis, que, invariavelmente, passam, de alguma maneira, pelo economicismo que define a educação neoliberal, que atende aos desígnios do mercado empresarial (LAVAL, 2004).

O mercado atua na educação transformando-a em um mercado crescente por meio da destruição da educação gratuita, desobrigando o Estado, e a educação fornecida ser cada vez mais setorizada de acordo com a faixa

social que é oferecida, para a formação de mão de obra. A articulação da escola como formadora de mão de obra corrobora a legislação que criticamos, que preconiza a formação do cidadão e sua felicidade atrelados a seu sucesso financeiro, em que, cada vez mais, se esvaziam as relações entre os estudantes com os professores e entre si.

A governamentalidade neoliberal, ao estender seus tentáculos em direção à educação, objetiva o professor como um prestador de serviço, que se desdobra em: i) um profissional cuja obrigação é aceitar, de forma passiva e resignada, as relações dos estudantes, por mais que violem suas convicções sobre o processo educativo e; ii) alguém que entregue uma taxa de aprovação e uma performance determinada em exames de larga escala.

A objetivação dos professores nesses eixos alimenta discursos que buscam criar comparações entre os próprios docentes, fundando uma exigência de uniformidade tanto para os métodos, quanto para os modos de avaliação. Comparações que são realizadas tanto entre professores quanto entre estudantes, a respeito de professores, métodos, avaliações, que, em nossa visão, devem ser levados para a conversa e não trocados como acusações ou insultos, cientes de que os processos desenvolvidos em sala de aula e as formas de avaliação devem estar sob constante crítica, na dimensão de uma reflexão e de uma conversa com seus pares e os estudantes. O problema reside nas formas de cobrança que se colocam sobre os professores, muitas vezes através de meios legais, institucionais ou judiciais, na imposição de formas e forças que violentam as concepções de educação dos professores.

As forças que circulam ao redor dos professores, que, por um lado, os compelem a calcificar suas práticas, por outro lado, geram vibrações no interior da escola, alcançando colegas de trabalho e estudantes e gerando resistências na forma de apoio e reconhecimento do trabalho do professor, permitindo outras aberturas para conversa e a crítica das práticas educativas.

Tais práticas reforçam os laços de amizade no seio da instituição, erguendo uma barricada que apare a resistência dos professores contra a objetivação utilitarista de seu trabalho, resumindo-o à transmissão de conteúdo. Tomamos aqui o cuidado para não criar um professor ideal, ou idealizado; estamos cientes, pelas nossas conversas, de que há professores que sentem

falta de uma homogeneidade na aplicação dos conteúdos, enquanto outros entendem isso como uma grande potência, dos quais nos colocamos ao lado.

Há, também, professores que se assenhoram do lugar de especialistas e detentores de conhecimento, não aceitando qualquer interferência ou questionamento a respeito de seu trabalho, em uma outra construção de uma verdade, a de que o professor é o soberano absoluto em sua sala de aula, igualmente violentado quando suas práticas são questionadas. O tipo de professor que apontamos acima encontra uma certa familiaridade com a noção de meritocracia, pois ele fez jus ao alcançar o lugar que ocupa, e o estudante, aluno para ele, deve se curvar para ser alimentado por seu saber.

Há, ainda, os professores que, depois de estarem na frente de batalha a muito tempo, esperando um retorno e reconhecimento, tanto dos estudantes quanto da instituição, e sem recebê-lo, são dominados pelas paixões tristes, perdendo sua potência para lutar, perdendo gradativamente a afetação que os impulsionava, assumindo, sem perceberem, os ditames do mercado para garantir sua sobrevivência.

Para retomar o fio de nossa discussão, gostaríamos de deixar claro que quando falamos de “tipo” de professores, associamos os docentes aos tipo de discursos encontrados em suas falas, entendemos a realidade como sendo muito mais complexa e que os professores podem, em determinado momento, performar quaisquer dos discursos que apontamos e outros tantos que não conseguimos captar.

Independentemente do discurso que mais transpareça na fala do professor, entendemos que nenhum deles é impermeável à troca com seus pares. O que varia é a intensidade da troca, calcada na amizade e no relacionamento que possui com o colega que vai realizar a conversa, passando pela instância do julgamento sobre as práticas do colega, como sendo mais ou menos sério em relação à sua postura a respeito das práticas educativas.

Para a determinação desse discurso, passam os mesmos discursos usados para classificar e marginalizar os estudantes e possuem, entre os pontos de interdição, a área de conhecimento, o tempo de instituição, os modos de conduzir as práticas educativas, orientação sexual, gênero e religião.

Todos os pontos que podem ser usados para enquadrar e classificar os professores e definir um inimigo no interior da escola, logo, para separar os professores, são utilizados de maneira naturalizada e sub-reptícia, aumentando o grau de individualidade da atuação docente, na tentativa de enfraquecer a possibilidade de trabalho coletivo. A propagação dessa discursividade, além de fortalecer a individualidade, como já apontamos, alimenta, também, a falsa similitude entre diferença e desigualdade, um discurso que se apoia, também, nos princípios da meritocracia.

Entendemos que a desigualdade constitui um fator exógeno ao indivíduo, associada às possibilidades de acesso que um sujeito ou grupo possui de acessar determinados bens, e os signos que estão ligados a eles. É uma construção econômica e social, enquanto a diferença está pautada nas maneiras pelas quais esses mesmos sujeitos constituem suas vidas e suas formas de estar no mundo, que se constróem entre as infinitas dimensões heterogêneas que compõem o sujeito e com as quais ele compõe. Dessa forma, a desigualdade é contigencial, e a diferença é ontológica.

De maneira paralela, cada professor delimita suas práticas por meio das relações que estabelece com aquilo que o afeta constituindo suas experiências, o que torna impossível homogeneizar as práticas nas salas de aula sem que haja uma amplificação das técnicas e discursos que sujeitem a competência, e, sobretudo, a remuneração dos docentes ao desempenho das escolas em exames de larga escala.

O domínio crescente das práticas gerencialistas e empresariais sobre escola (BALL, 2017), como tem ocorrido desde o ensino infantil, gerará cobranças sociais, legais e institucionais para a aproximação da formação de indivíduos mais preparados para a competição mercadológica, em detrimento de uma formação para pensar a sociedade em que estão inseridos.

Os poderes que circulam pelas práticas docentes institucionalizadas aumentam, cada vez mais, a carga de trabalhos burocráticos e de sala de aula para os professores, que diminui o tempo disponível que o professor possui para estabelecer uma crítica a seus processos e aumenta a vigilância sobre o trabalho docente.

A organização de tais movimentos tem a tendência a: i) automatizar as práticas docentes, privilegiando a repetição em detrimento de um processo de crítica do mundo no qual estamos inseridos; ii) criar castas de professores na escola, aqueles que estão mais aptos para a pesquisa e os que se prestam para estar nas salas de aula do ensino básico e, iii) atuações docentes ainda mais alienadas entre si.

Ao apontar a automatização das práticas docentes, voltamo-nos para os procedimentos burocráticos crescentes, que, sob a égide da transparência criam "[...] no ponto em que terminam as redes de poder [...]" diversos "[...] instrumentos efetivos de formação e de acúmulo de saber [...]" que são "[...] métodos de observação e, técnicas de registro, procedimentos de investigação e pesquisa [...]" fazendo "[...] pôr em circulação um saber [...]" (FOCAULT, 1999b, p. 40).

Dessa forma, na medida em que se catalogam mais informações a respeito das práticas dos professores, mais poder circula para o governo dos docentes e ampliam-se os métodos de controle e punições para os que não seguem as formações discursivas normatizadas.

Ultrapassando o mecanismo de técnicas de controle e punições crescentes, temos, ainda, uma dificuldade institucionalizada para implementar técnicas diferentes das estabelecidas como comuns, ou normais. Em sua atuação em sala de aula, não encontram respaldo na regulamentação da instituição, na qual a principal preocupação é uma possível reclamação, principalmente sob a forma de judicialização, oriunda por parte dos estudantes e suas famílias.

Em nossa visão, tais práticas acentuam uma relação que visa a colocar docentes e discentes em papéis de antagonismo, como inimigos entre si, o que, por sua vez, calcifica os lugares e tarefas dos elementos constituintes de uma sala de aula, determinando e guiando as ações desses elementos por atuações de regimes suplementares, idealizados, obtidos aprioristicamente, não levando em consideração a especificidade das turmas, dos cursos técnicos ou dos estudantes.

Há, ainda, a representação estabelecida de um passado glorioso da instituição, uma comparação constante entre as diferenças das diversas castas, tanto de professores quanto de estudantes, que percorriam os corredores da

instituição, e que, quase sempre, pendem para uma idealização inclusive de uma geração de estudantes mais dóceis e preparados e que desejam aprender mais que havia no passado.

A representação a que nos referimos acima, tende a criar uma instituição e participantes romantizados, e pior, descolados dos contextos históricos que determinavam suas práticas e os jogos de verdade historicamente colocados.

Tais eixos de práticas tomam a educação como uma simples transmissão de conhecimento, que desconsidera as formações, maneiras pelas quais os professores e estudantes se relacionam com os conteúdos apresentados, desconsiderando suas formas próprias de desenvolver saberes, na qual é incentivada a criação de um profissionalismo padronizado por ambas as partes, cujas principais capacidades são a capacidade de atingir metas impostas cada vez mais elevadas e o desenvolvimento de uma resiliência para enfrentar o assédio, as classificações e que provocam um desligamento de si em prol de um futuro inalcançável que promete sua salvação e felicidade, nesse caso financeira.

A educação está cada vez mais instrumentalizada pela governamentalidade neoliberal para a construção de padrões de desempenho estandardizados que simulem o interior das instituições um darwinismo social como natural do comportamento humano e das formas de se constituir dos sujeitos, por isso a necessidade de uma resiliência cada vez maior por parte dos indivíduos.

Discursos e práticas que se arrimam no terror que será a faculdade, em que os professores não estarão preocupados com alunos e em que os estudantes já estão sendo preparados para isso, para aceitarem as modulações que encontrarão a sua frente e devem entendê-las como naturais, imutáveis. E que, ao final, vão legitimar processos de formação excludentes e elitistas sem criticá-los, pautados eminentemente na técnica, que consideramos importante, mas que são parte de uma dimensão maior, mas que normalmente é considerada o avesso da científica.

Temos, então, uma forma que, sob o pretexto de humanizada e carinhosa, prepara os estudantes para serem desumanizados e considerarem essas práticas normais, porque faz parte do mundo adulto sofrer, o sofrimento

que se coloca no Ensino Médio se constitui, pois, um ritual de passagem para a universidade, e a escola de Ensino Médio como um não-lugar, um lugar de passagem pelo qual quem passa não vê, pois é apenas um lugar de fluxo (AUGÉ, 1994).

São essas relações crescentes de utilitarismo que a governamentalidade neoliberal deseja engastar na educação, uma pragmática objetivada para a formação de mão de obra para o mercado, corpos *dóceistristes*, cuja principal finalidade é manter as relações de exploração do trabalho dos sujeitos que diminuem cada vez mais suas garantias de estabilidade e rendimento em direção a uma manutenção de posto de trabalho e aumento de remuneração numa relação direta a uma produtividade apresentada.

Políticas que se apoiam numa espécie de poder pastoral (FOUCAULT, 1999b), no qual os estudantes são colocados como eternos devedores, sempre atrasados e defasados para alcançar o conhecimento que lhes é oferecido pelos professores, bem como os professores são os responsáveis para trazer as práticas e discursos que o permitirão acessar os comportamentos desejáveis para o mercado de trabalho.

Consideramos interessante, também, ressaltar a diferença propalada, constantemente, entre os estudantes que adentram a instituição e suas famílias, além da mudança do público atendido pela instituição, de um grupo com menor poder aquisitivo para uma classe média ascendente, interessada no ensino de qualidade para acessar a universidade. Interesse que aumentou pela criação da política de cotas, por se tratar de uma escola federal, logo pública, e participante da política.

Tal participação ainda gera uma questão que se coloca como mais um ponto de fricção entre professores e seus estudantes, questão que gravita entre a moral e a ética: ainda que não seja ilegal usar o que está na legislação, como a política de cotas, seria antiético pela condição muito superior que um estudante do ensino federal tem em relação ao estudante do ensino estadual, pela seleção imposta para o acesso à instituição e pelas condições totalmente díspares das instituições.

Os processos no interior da instituição que se aproximam das práticas mercadológicas se encontram, paulatinamente, mais presentes, pelas relações

que os estudantes realizam com a escola, sobretudo quando temos professores com práticas mais tradicionais no que concerne à aplicação de avaliações e normas de disciplina.

Há práticas que se encontram em conflito com os discursos a respeito do empreendedorismo e da desvalorização da educação formal, que são preconizadas pelo neoliberalismo, que consideram muito mais importantes, por exemplo, as redes de contatos, organizadas pelo sujeito, as capacidades de entregar as soluções de problemas práticos visando a obter lucro e percebidos pelo empreendedor e a capacidade de calcular cada movimento de sua carreira e escolher os riscos a assumir em detrimento de uma formação acadêmica.

Tomada como socialmente totalizadora, a formação acadêmica, só vale, efetivamente, para uma parcela da população a qual se deseja que se mantenha nas condições sociais, econômicas e culturais em que se encontram, legitimando e naturalizando, através da culpa e do mérito, a situação de exploração a que são submetidos, bem como subsumem as sujeições de tais populações, normalmente, mais pobres, de um gênero e etnia determinadas.

Outra face da guerra a qual nos referimos anteriormente, estende-se aos professores entre si, inserida nos diversos julgamentos realizados *a priori*, utilizados para classificar os colegas de trabalho, como mais ou menos sérios por diversos fatores como: área de formação, gênero, afinidade religiosa e faixa de ensino na qual trabalha. As práticas visam legitimar um modo de ser professor que representa o idealizado pela instituição.

Acreditamos que as discursividades que se erigem na instituição visam, ou, pelo menos, contribuem substancialmente para criar uma hierarquia informal, na qual a pirâmide, de baixo para cima, há os professores de graduação e pós-graduação; os professores de nível técnico, os professores de ensino médio e os professores do PROEJA.

A existência de tal pirâmide marca os lugares de poder na instituição, bem como a preferência para acessar os recursos da instituição, fazendo com que os próprios estudantes associem, em maior ou menor escala, a competência do professor relacionada aos níveis que dão aula.

Mais uma vez, aproximamo-nos de um confronto no qual não desejamos valorar tais desejos. Achamos, em parte, legítimo que um docente esteja mais

próximo de uma área que mais lhe atrai, mas problematizamos a criação de feudos e hierarquias baseados em diplomas e o não atendimento de necessidades da instituição para atender às turmas, o que nos apresenta as práticas silenciosas da guerra entre diferentes áreas do saber no interior da instituição.

Tais lugares de poder são quebrados por alguns professores cujos colegas estranham por não abraçarem as benesses possíveis a eles, mais uma discussão que coloca em conflito questões éticas e morais, e, junto com as relações de verdade estabelecidas nos indivíduos, tornam-se contendas que se arrastam por anos, procedimentos que não são salutares para a instituição, porque, na maioria da vezes, tais relações não são conversadas pelos docentes, fortalecendo a individualidade e o afastamento entre os indivíduos.

Entre colegas da mesma área, não há comunicação por diferentes vontades de verdade para o processo educacional e de cujas conversas entre os diferentes professores normalmente fogem para manter um clima mais pacífico nos locais de trabalho, muitas vezes mágoas e discursos que, no interior da instituição, chegam a resoluções apenas em um *certâmen* físico.

As conversas que se dão no interior da instituição, quando acontecem, estão nos modos de aproximações sociais, em detrimento de associações para uma construção de projetos, principalmente se forem processos que envolvam um caráter menos voltado a operações técnicas, no qual há um saber subalterno a outro.

Acreditamos que ainda cabe um comentário: as disputas que apontamos acontecem também como uma resistência, ou uma vontade de verdade, na qual haja um retorno a uma hierarquia que seja delimitada pela antiguidade na instituição.

Historicamente, o relato que possuímos é a extrema dificuldade em sair para fazer qualquer curso de pós-graduação: a carga horária era muito mais alta e conseguir a liberação para fazer qualquer curso estava associado a uma boa relação com a diretoria da escola, bem como um comprometimento político de apoio tácito.

Com a alteração nos quadros da instituição, por aposentadoria ou falecimento, entre os profissionais que entram na instituição, alguns tipos que

percebemos são: i) os ex-alunos, que realizam um sonho em estar na instituição, e, geralmente idealizam a instituição e os estudantes em um tempo em que eram estudantes e, ao perceber que a instituição possui falhas, desenvolvem uma grande decepção; ii) os oriundos de escolas particulares, que se encontram entre os melhores estudantes em suas carreiras, e que, ao se encantar com eles, contentam-se em pastorear seus estudantes; iii) os oriundos diretamente da academia, mais afeitos às normas e hierarquias mais comuns nas universidades, baseados em currículos e no grau da produtividade dos professores, e; iv) o grupo de professores mais antigos que, de certa forma, encontra-se em uma instituição que é familiar e alienígena simultaneamente e na qual encontra certas dificuldades em se movimentar.

As maneiras de agir que apontamos são as que percebemos como de maior ocorrência, um comportamento mais geral, o que não quer dizer que é impossível se movimentar entre os tipos apontados ou que o professor esteja em mais de um grupo ao mesmo tempo, ou ainda que haja outras condutas que não conseguimos captar em nossa caminhada.

Tendo em vista que a instituição é conhecida como de excelência na comunidade pelo Ensino Médio Técnico, há também, sobretudo a partir do segundo ano, inserida mais uma disputa, a respeito de qual área é mais importante: a das disciplinas comuns ao Ensino Médio ou o das disciplinas profissionalizantes, conflito cuja materialidade emerge sobretudo nos conselhos de classe, nos quais há duelos velados entre quais disciplinas e professores produzem discursos verdadeiros a respeito dos alunos, hierarquizando os saberes e tomando os professores por suas obras, definindo um *status* entre os componentes da reunião que não é isomorfo nem isométrico.

Os modos pelos quais as diferenças se manifestam são muitos para enumerar, de maneiras díspares de entender o processo de aprendizagem até restrições à pessoa que fala por conceitos já estabelecidos sobre ela ou sua área, que alimentam a guerra de que falamos.

Uma observação nessa esteira, é o reduzido conhecimento que os professores, de modo geral, possuem da legislação que orienta seu trabalho, tanto tomado em um sentido mais amplo, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quanto o Código de Ética do Funcionarismo Público e as normas que

orientam seu trabalho na própria escola. O que pode ser usado contra ele em diversos momentos do seu trabalho docente.

O movimento que mais percebemos é o que toma o Ensino Técnico como principal função da escola, visão que se apoia na lei 5692/1971 (BRASIL, 1971), na qual o ensino técnico se fazia mais importante que o ensino propedêutico, pois visava a formação de técnicos para a modernização do país e o controle do acesso dos sujeitos à educação superior (CUNHA, 2014).

Encontramos, então, o combate pelo poder de estabelecer o discurso verdadeiro, contando com a ignorância da maioria dos professores, sobre legislação, principalmente as mudanças efetuadas na LDB de 1971 para a sua versão de 1996, a Lei 9394 (BRASIL, 1996), na qual o Ensino Técnico perde a prioridade, que passa a ser o núcleo básico de formação, as disciplinas comuns a qualquer Ensino Médio.

Os discursos que arregimentavam a principal função da instituição, como a formação de técnicos, eram apontados como fator determinante para as circulações de poder no interior da escola, e que, mesmo alguns docentes cientes, não concordam com tais determinações legais, lutando para que se mantivessem os diversos dispositivos de poder de suas áreas.

Dessa forma, podemos entrever diversas lutas no interior da instituição, que, mais uma vez, aponta que os professores, sobretudo os que não querem se envolver nos processos burocráticos e administrativos da escola, e também, aqueles que não desejam problematizar suas práticas no coletivo, assumam práticas cada vez mais individualizadas.

Mais uma vez, opomo-nos a valorar esse ou aquele tipo de prática, como disposição moral, e, sim, colocar as tensões que se apresentam nas práticas curriculares dos docentes, tomando apenas a dimensão profissional como ponto de análise. Entendemos que alguns escolhem a reprodução dos modos de sala de aula, por tomarem a si mesmos como casos de sucesso, ocorridos pela educação, convencidos de que é possível sair de um caso particular e se realizar uma generalização para qualquer estudante, uma prática que, de certa forma, totaliza a condição da formação humana.

Acreditando que tais práticas de totalização ocorrem de maneira mais comum nos professores que são egressos da instituição, por toda a preparação

e sujeição àquilo que a instituição propõe ser o verdadeiro conhecimento, que, via de regra, toma Ensino Médio e Graduação como processos contínuos entre si, nos quais o primeiro tem como principal função preparar o estudante para o segundo, formação que privilegia os conhecimentos linguísticos e matemáticos.

Mesmo a Matemática é percebida como uma ferramenta para ser aplicada em outras ciências, sem ser entendida como uma linguagem, incluída pela legislação, que acreditamos fornecer uma das diversas lentes pelas quais conseguimos ler o mundo, mas não a única possível. Lugar de poder problematizado por alguns profissionais da área na escola.

Ao conversar com nossas conversas, entrevemos, nas falas, um sentimento que os professores mais próximos ao Ensino Superior gozam de um maior status no interior da escola, bem como se encontram mais próximos das práticas neoliberais ancoradas na produtividade, enquanto os professores mais próximos ao Ensino Médio, muitas vezes, abraçam, sem perceber, os discursos que apontam seu trabalho como uma segunda linha na instituição.

A assunção desses discursos não se encontra dada nas falas dos sujeitos, mas é deixada transparecer por meio das inflexões e das referências, regadas a reverências, que trazem em suas falas. Reverências que se dão pelo poder da formação que se encontram entre a admiração pela instituição, formação universitária e discursos neoliberais que escorrem para o interior da escola oriundos das diversas instâncias da sociedade.

Mesmo apontando para uma possível sujeição, as práticas dos professores, relacionadas a seus processos de subjetivação, delimitam as resistências que se propõem a realizar, como nos diz Foucault (1979, p. 241)

> Esta resistência de que falo não é uma substância. Ela não é anterior ao poder que ela enfrenta. Ela é coextensiva a ele e absolutamente contemporânea [...].
> Não coloco uma substância da resistência face a uma substância do poder. Digo simplesmente: a partir do momento em que há a relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: Podermos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa.

A resistência, no caso dos nossos companheiros, está relacionada a uma estratégia do cuidado de si, um modo de olhar para si mesmo e construir

suas práticas por meio das relações que estabelecem com as diversas forças, formas e modos que o interpelaram, e continuam interpelando, na articulação de suas práticas docentes.

Mais uma vez, entendemos que tais práticas de si são estabelecidas de maneira individual ou em grupos muito específicos, que, geralmente, não atravessam as coordenadorias de trabalho, tendo ainda uma maior dificuldade para atingir os técnicos em assuntos educacionais, o que gera uma divisão crescente entre os servidores da instituição.

Divisão, na qual, cada servidor é responsável apenas pelo seu trabalho, dono de um pequeno universo ao seu redor, no qual é preciso se submeter às leis estabelecidas pelo soberano desse universo para que possa ter sua entrada autorizada, sejam colegas de trabalho, sejam estudantes que desejem acessar seus laboratórios ou seus conhecimentos em sala de aula (FOUCAULT, 2015a).

Como ponto geral, existe uma preocupação que, mesmo que maneira totalmente única para cada sujeito, no que diz respeito à relação com os estudantes, que se coloca além das simples atribuições de notas e está assentado num respeito pelo outro, pela formação do outro, da maneira que seu interesse pelo ensino esteja mais e mais próximo de sua felicidade, do seu desejo.

E aqui não fazemos apologias à implantação do Novo Ensino Médio, cuja grande maioria se coloca contra por considerar um meio pelo qual se pretende aumentar a desigualdade social e fornecer uma formação mais pobre para os estudantes, sobretudo os das classes baixas, legitimando os lugares sociais determinados para eles, em uma catequização de seus sonhos pela determinação de uma sociedade que aí está e que não mudará, na qual o que faz com que o sujeito tenha sucesso é a competição que se coloca a sua frente.

O que nos atravessou nas nossas conversas foi um cuidado de si, um olhar para si, que direciona o docente para se tornar sempre melhor a seus próprios olhos, para que possa oferecer o melhor de si para conduzir as condutas dos estudantes que lhe são confiados, estabelecendo desde relações de poder mais isomorfas, até aquelas que são mais tradicionais.

Os modos pelos quais se estabelecem as relações não são muito importantes, desde que o estudante consiga, em algum momento, mesmo que

depois de passado o período de aula com aquele docente, tanto o esforço em entregar o melhor possível de si quanto o sentimento que ele era ouvido e levado em consideração; logo, tratados como sujeitos inteligentes, que podem pensar a respeito daquilo que é melhor para si mesmo dentro do horizonte de possibilidade que lhes é oferecido por uma formação mais ampla, que lhes auxilia a escolher, mas não congela suas escolhas de possibilidade de trabalho.

Cuidado de si mobiliza os professores a criticarem suas práticas, seus discursos, os discursos institucionais, para que a circulação de forças entre os docentes e discentes construa, em suas relações da sala de aula, uma abertura para outras possibilidades para o desenvolvimento de suas atividades, que contemplem uma direção entendida por ambos como mais proveitosa.

Como expressão de cuidado de si, percebemos um compromisso do professor que ultrapassa sua relação com sua profissão, no qual, o ser professor, mesmo sendo sua fonte de sustento, torna-se um estilo de vida, uma forma de estar no mundo e usar suas falas e suas vidas como exemplo para começar a criticar suas certezas.

Dessa forma, inserimos a relação dos professores e dos estudantes como aquele que auxilia o segundo a sair do *status* da ignorância, de maneira a mediar as interações dos estudantes com os conhecimentos e as artes para que possa alcançar a si, operar uma mudança sobre si de modo a desejar a si mesmo e formar-se como indivíduo (FOUCAULT, 2010d).

Um dos pontos mais importantes sobre a problematização que fazemos é que a escola estudada por nós não se trata de uma escola padrão, mas uma escola conhecida pela sua excelência, uma escola que possui os ideais de produtividade e empreendedorismo para a valorização do país, pela formação de mão de obra capacitada há, pelo menos, 70 anos.

A importância que vemos nesse recorte é a faixa de estudantes que ingressa na escola, pelo intenso processo seletivo, característico da instituição, para o Ensino Mèdio,o que faz com que os ingressantes tenham maior probabilidade de trazerem marcados, em seus corpos, as práticas que objetivam os alunos do discurso neoliberal, que invade nossa sociedade, marcados como protótipo de sucesso, inseridos num sistema escolar baseado em repetição.

A mesma cortesia dispensada aos estudantes parece não ser extensiva aos colegas de trabalho: da mesma forma que os estudantes são vistos como sujeitos em formação, de maneira paralela, entendem-se os demais professores como indivíduos transcendentais, seres adultos a serem julgados como sendo totalmente sujeitados à razão, cujo profissionalismo é constantemente colocado em perspectiva e sob suspeita, como nos aponta Ball (2017, p. 27).

> Há aqui também uma nova resposta à atual conjuntura política e econômica, em relação à mudança da forma e das modalidades do estado, e à mudança das fronteiras entre a economia e o estado. Ou seja, o reposicionamento da educação em muitos aspectos diferentes como uma oportunidade de lucro ou empreendimento social. O completo retrabalho da escola como uma instituição empreendedora, dentro da qual o 'custo' do professor é um problema a ser resolvido, e o profissionalismo do professor é um problema a ser superado

A superação desse problema está na confecção de manuais, a premiação de programas modelo que ressaltem boas práticas educativas, geralmente associadas à inovação metodológica para uma dada disciplina e conteúdo, ou fórmulas, sobre como alterar a monotonia da sala de aula, por meio da espetacularização das relações de sala de aula e a performatividade dos docentes.

Tanto a espetacularização quanto a performatividade são medidos pela imprensa e, logo, pelo grande público, para o qual a educação vai bem ou mal pelo desempenho dos estudantes em exames de larga escala, o que responde a interesses de diversos órgãos internacionais, bem como a um discurso constante que há empregos em determinadas áreas, mas não há pessoal qualificado para ocupá-los.

Entendemos as relações com os colegas de trabalho como mais complexas, pelas divergências que ultrapassam uma crítica ao trabalho, ou a visões de processo aprendizagem, que adquirem contornos de conotações pessoais, dificultando o desenvolvimento de discursos coletivos, para os professores e a instituição.

Queremos deixar clara a impossibilidade de um discurso único na escola, e que, se existisse, seria muito mais fruto da cooptação dos professores,

uma sujeição de suas vontades acrescentada a técnicas de vigilância ainda mais invasivas que as existentes nos dias de hoje.

A noção de discurso coletivo surgiria na abertura da possibilidade de uma conversa entre os diversos indivíduos que formam a instituição para a resolução de um problema comum, o que se escora na capacidade desses sujeitos empreenderem uma crítica a suas práticas, como possibilidades e não como estabelecimento de um padrão que deveria ser seguido por todos, que serve à governamentalidade neoliberal.

O que nos inquieta (como pesquisadores) e incomoda (como membros da instituição) é a formação de grupos e castas que, muitas vezes, não conversam entre si, atuando fortemente na rotulação dos outros indivíduos ou grupos, espalhando todo o tipo de preconceito como galhofa, não se encontrando dispostos a estabelecer uma conversa e ouvi-los, mas, sim, convocar para uma discussão que se deseja ganhar.

Encontramos, através da bondade de nossos companheiros que abriram suas narrativas, laços que nos separam e que também nos unem; notamos uma alegria de todos eles em colocar seus processos educativos, percebendo-os ainda incompletos, e o cuidado com o qual olham para seus estudantes, mas cuidado com que, muitas vezes, não olham para seus companheiros de trabalho, preferindo uma instância jurídica a eles.

Perceber as relações estabelecidas entre nossos companheiros, suas famílias e seus processos educativos não nos faz concordar com tudo aquilo que é falado, mas faz com que possamos delinear com traços fugidios por onde se passam suas construções subjetivas, cuja demonstração de interesse pelas suas vidas, faz com que se enxerguem tais sujeitos de outras maneiras, e seja possível determinar para si quais seriam as melhores formas de compor com o outro, vislumbrando quem ele dizem ser.

Entendemos o estabelecimento de conversas uma abertura para que através de efetivo interesse da possibilidade de compor com nossos colegas, possamos criar caminhos que possam apontar como ultrapassar certos problemas percebidos na instituição.

Embora pareça simples, conversar com alguém para buscar pistas a respeito de sua constituição como professor é um processo árduo, pelo receio

de os dados gerados poderem ser usados para mapear o comportamento dos sujeitos, amplificando o controle e vigilância sobre eles.

Outra atitude importante é colocar qualquer *a priori* a respeito dos sujeitos de lado, porque isso foi empecilho para a nossa primeira tentativa de pesquisa, não se fazendo possível nos entregarmos ao campo de desejámos problematizar.

Só após muitas conversas com nossos intercessores teóricos, conseguimos começar a entrever formas de colocar em suspenso o que pensamos a respeito de uma coisa para que possamos estabelecer uma experimentação que nos permita estabelecer relações outras conosco e com aquilo que nos cerca, construindo um saber sobre nós mesmos que não possuíamos antes.

Da mesma maneira, acreditando que há grande dificuldade de superar as representações que se possui dos colegas de trabalho, pela quantidade de tempo que uma dada impressão leva para se formar, bem como a disposição de estarmos abertos para realizar uma crítica a respeito do que achamos que sabemos e da necessidade de formar alianças, incertas e passíveis de serem reescritas a todo o momento.

Após o começo nessa nova caminhada na pesquisa, seguindo os rituais da academia, percebemos que nossa tese, da maneira que a colocamos inicialmente, mostra-se parcialmente verificada, porque as relações que os docentes tecem entre si estabelecem trocas que permitem que eles consigam criticar suas práticas e construir a si mesmos, de maneira ética, em seu trajeto como professores, e, em certa medida os ajudam a resistir às investidas da governamentalidade neoliberal na educação.

Por outro lado, as práticas fomentadas pelos discursos neoliberais se encontram naturalizadas na intercessão dos discursos familiares, de formação da educação básica e superior em que a maioria se encontra cercada e as redes, mesmo de pequeno alcance, ajudam os professores a repensarem suas próprias práticas pelas conversas e pelo contágio e pelo desejo de sair de algum problema que se encontre em seu exercício profissional.

Acreditamos que o exercício da docência, da forma colocada pelos nossos colegas, em conjunto com as condições oportunizadas pela escola, torna

possível estabelecer o compromisso de tomar a si mesmo como projeto em constante construção para cuidar de si mesmo de modo a cuidar do outro, sejam seus colegas de profissão sejam seus estudantes.

Com as conversas performadas com nossos companheiros, além de nos imiscuir nas narrativas de (auto)formação dos docentes em busca de perceber se existem críticas aos seus processos de formação e nas relações que estabelecem, em sua modificação, com o conhecimento.

Além disso, temos aqui um movimento estabelecer com as narrativas emprestadas por nossos companheiros para construir um novo tipo de *hypomnemata*, um registro dos pensamentos, dificuldades e percursos desses docente para que possamos pensar com e partindo deles.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de encerrar essa conversa por agora, pensamos no segundo episódio do desenho animado Caverna do Dragão, intitulado “O olho do Observador”[27], no qual seis jovens da nossa dimensão estão perdidos num mundo fantástico[28] à procura de meios mágicos para retornar para casa. Nesse capítulo, em específico, os seis protagonistas da série são salvos por Sir John, um cavaleiro em sua última chance de realizar um ato de bravura antes que seja expulso de sua cidade. Acreditando em sua coragem, os jovens pedem ao cavaleiro que os acompanhem ao Vale do Observador, para combater a aberração de mesmo nome, um dos monstros mais poderosos e temidos dessa dimensão e do jogo. O cavaleiro acompanha os jovens na missão conferida pelo Mestre dos Magos[29], mas se encontra longe do imaginário atribuído a um cavaleiro, uma vez que ele está com sobrepeso e possui apenas uma armadura para proteger sua cidade.

Sir John é o professor, possuidor de responsabilidades maiores do que as que foram apresentadas ao se apresentar ao cargo que ocupam, como percebemos com os professores que não fizeram licenciatura e com mesmo que aqueles que fizeram e consideram sua formação incompleta por não terem as habilidades, nem mesmo serem avisados, necessárias para lidar com a burocracia inerente à atividade docente, e cuja coragem e profissionalismo estão constantemente colocados em xeque.

Nas tangências que compomos entre as nossas formações e as dos nossos companheiros de caminhada e as alterações da legislação educacional e as mudanças sociais pelas quais passamos, dada a necessidade de adaptação e atuação e cooptação dos desejos do capitalismo, percebemos que a prática docente se constitui numa complexidade muito maior do que imaginávamos.

A complexidade é ampliada ao adicionar o ensino profissional e a educação pública, pelas diversas forças que competem para determinar e fixar

---

[27] Que pode ser assistido em Youtube (1983). *https://www.youtube.com/watch?v=nDIVaHsfMgM*

[28] Série cujo nome original é Dungeons & Dragons, que faz alusão ao primeiro RPG criado por Gary Gygax e Dave Arneson, cuja primeira edição é de 1974.

[29] Do original Dungeon Master, nome dado àquele que conduz a campanha de RPG, direcionando os jogadores para suas missões.

qual seria a finalidade dessas instituições e qual a verdade poderia ser enunciada sobre esse tipo de educação.

Dificuldades que entendemos e reiteramos aqui, que a educação constitui como uma política exclusivamente partidária e não uma política pública: os projetos e as leis que se referem à educação não estão articulados com uma pragmática da educação.

Esse afrouxamento que, para nós, é uma aposta dos partidários da governamentalidade neoliberal, por investirem em uma formação na qual os indivíduos ao seu redor são competidores em potencial, e o que vai diferenciar o sucesso dos sujeitos em sua trajetória é unicamente seu esforço, apartado das condições materiais reais desses sujeitos.

Formações discursivas que alcançamos, tanto teórica quanto nas conversas com nossos companheiros, por meio de práticas, discursivas e não discursivas, naturalizadas, de racismo e classificação e marginalização pelas quais passaram em seus processos formativos até o momento.

Nossos companheiros apontam que as relações estabelecidas, partindo de sua base familiar até alcançar suas salas de aula, são fios com os quais tecem os possíveis do pensamento a respeito de suas práticas docentes, cujas vivências, da sala de aula, são importantes para articular suas práticas.

Dessa forma, percebemos que, como Sir John parte para sua missão enfrentando seus medos para cuidar e salvar a vida de seu filho, sentimos que as relações que nossos companheiros constituem com os estudantes com os quais dividem as salas de aulas tocam os professores e são determinantes para que os professores olhem para si e suas concepções de atuação em sala.

Olhar para si tendo o estudante como alvo constitui a principal mobilização em que nossos colegas percebem seu potencial de mudança, voltando seus olhos para as formas que constroem com seus alunos, num movimento que possibilita um constante sobreaviso para uma crítica que permita um escorregamento da cooptação pelo discurso da governamentalidade neoliberal.

No lugar de apontar culpados ou vítimas para o processo educacional que ocorre no interior da escola, preferimos perceber que todos estão expostos a esses discursos e práticas de (de)formação, uma vez que todos passaram pelo

lugar de estudante. Ao usar a palavra todos, referimo-nos aos professores e pais e funcionários administrativos e às famílias dos estudantes.

Todos estão dentro dessas relações de poder naturalizadas, nas quais uma reprovação é um ano perdido, é um carimbo de fracasso, uma maneira de abrir ou fechar portas para alguém e classificá-lo.

A legitimidade de uma reprovação ou aprovação está diretamente associada à área do conhecimento a que está ligado e ao indivíduo que a enuncia, individuando a resistência que se aplica a esse discurso.

Que se pese ainda toda a carga colocada na sociedade sobre a instituição e seu ensino de excelência, que muito mais que os cursos técnicos está mais interessada em facilitar o acesso dos seus estudantes ao ensino superior do que efetivamente o exercício da profissão de técnico, que está respaldado pela lei, uma vez que o ensino profissional tem caráter finalista, mas deve proporcionar a possibilidade de continuação dos estudos.

Realizando uma crítica do trabalho dos professores da EBTT e talvez numa derivação do que Foucault (2010b; 2010c; 2010d) denomina práticas refletidas de liberdade, no interior das práticas cristalizadas da educação, os exercícios que nossos companheiros de pesquisa realizam para pensar a sua relação com seus estudantes refletem sobre si, suas práticas docentes e nas formas como pensam e se colocam no mundo, constituindo-se como práticas refletidas de liberdade.

A consideração que fazemos acima, parte do que captamos em nossas conversas na estruturação sempre parcial das relações com cada turma e seus indivíduos, em como o governo do outro é um importante parâmetro para se (re)pensar suas práticas, estabelecendo uma relação provisória de pertença com saber.

Entendemos que nossos companheiros de caminhada possuem uma condição privilegiada no cenário educacional capixaba, pela escola bem equipada e professores com estabilidade e estudantes selecionados, mas que enfrentam outras dificuldades em suas práticas.

Voltamos nossos olhos para o que é familiar para nós e, assim, estabelecer uma crítica sobretudo ao pensarmos no ataque perpetrado à educação que se acentua desde 2017, que vai desde a consolidação de uma

legislação cujo pano de fundo é o modelo neoliberal até o ataque ao pensamento, que estabelece uma luta constante pelo direito de um indivíduo criar sua própria maneira de refletir sobre o mundo que o cerca e organizar uma crítica sobre ele.

O professor, dessa forma, pode se tornar o amigo do estudante numa perspectiva filosófica que remonta ao cuidado de si dos gregos, pois se constitui naquele que conversa para o ajudar na construção de sua crítica. Acreditamos que seja uma das grandes contribuições para o processo e que entendemos como prática de liberdade, colocada, muitas vezes, de maneira sutil, o protagonismo do estudante nos processos educativos.

Colocar como protagonista, não como propaganda de boneca *Barbie*, em que se "pode ser tudo que você quiser", ao estilo que é propagado pela lei e os comerciais veiculados[30].

Os discursos que circulam retomam o lema da Revolução Francesa, de liberdade, igualdade e fraternidade, associando a uma vocação do sujeito, partindo da premissa de que todos possuem as mesmas condições de seguir as mesmas carreiras, por meio do seu esforço pessoal e individual, independentemente das condições materiais concretas de vida dos indivíduos. Discurso meritocrata, base da governamentalidade neoliberal cuja principal ferramenta é a culpabilização do indivíduo por não lograr êxito em seu intento, o problema não são as formas de exclusão socialmente construídas e legitimadas, mas a falta de determinação do sujeito.

Tal discurso é apoiado amplamente por diversos veículos midiáticos, reforçando a culpa e o individualismo, com casos considerados de sucesso pinçados, no meio de um oceano de fracassados afogados[31]. Matérias que muito mais que culpar os que não alcançam tais objetivos ainda normalizam o fracassado e uma classe de fracassados de determinados grupos sociais.

---

[30] Como podemos ver nos comerciais como o veiculado em Youtube (2016). *https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs*

[31] Que trazemos como exemplo: Youtube (2016a, 2018, 2019) *https://www.youtube.com/watch?v=aaglw7EwicA;* *https://www.youtube.com/watch?v=vOidcyzD02s* e *https://www.youtube.com/watch?v=JkVG_2TWiQ0*

Pelos caminhos que percebemos, inclusive dentro da instituição, usam-se falácias retóricas, formais ou informais, principalmente o *Argumentum ad hominem,* contra os professores ou aqueles que não compartilham de sua percepção tanto de professores quanto de servidores públicos. Não percebemos nossa crítica como uma tautologia, mas na insistência em uma forma de, por diferentes ângulos, mostrar diversas formas que se tenta sujeitar os indivíduos, sem, no entanto, conseguirmos cobrir todos e as formas pelas quais os professores resistem à imposição dessas práticas nas suas.

Nossos companheiros de caminhada apontam que uma das principais formas que a governamentalidade neoliberal tem atuado é enfraquecendo os elos que se podem formar entre os membros da instituição, como argumentamos anteriormente; ataques que não se definem apenas de fora da escola: existem colegas de trabalho que estão no interior do discurso neoliberal, defendendo um sistema fechado e uma escola elitista, voltada para a formação de uma parcela da sociedade tida como elite intelectual.

Para isso, o ataque que se faz aos professores determina uma homogeneidade dos indivíduos no interior de uma classe, dotados de comportamentos que se definem tanto pela profissão quanto pela área do saber específica nessa profissão. Apontamos, pelas conversas, que a formação de redes é um instrumento poderoso para a resistência à circulação das práticas e discursos que normatizam a vida e marginalizam os sujeitos. Nossas conversas abriram caminhos para outras planícies para caminhadas nômades que produzam outras topografias. Um dos caminhos de se apresentam para nós, que foi alterado das nossas intenções iniciais de pesquisa e foi recuperado nas conversas é uma aproximação entre as conversas e o referencial foucaultiano e a inspiração deleuziana com os quais compomos com Paulo Freire, citado, direta ou indiretamente, por alguns de nossos companheiros de pesquisa.

Mesmo cientes dos afastamentos teóricos, acreditamos que as aproximações entre os autores conferem uma potência ímpar aos movimentos que buscam pensar os processos educacionais. Gostaríamos de estender nossas perguntas para ouvir alguns professores que possuem práticas, discursivas e não discursivas, alinhadas com a governamentalidade neoliberal para estabelecer uma conversa com seus pressupostos e mapear as formas

pelas quais esses indivíduos constroem seus territórios existenciais e a possibilidade de composição com eles.

Mesmo na impossibilidade de compor com eles, indicar a nós algumas pistas a respeito da formação para uma funcionalidade economicista da educação, uma educação voltada para a subserviência, apontando para um crescimento acentuado de processos que se percebem como também associados às paixões tristes. Percebemos em nossa caminhada, com os mais diferentes companheiros, a preocupação da governamentalidade neoliberal em sabotar as iniciativas de formação de coletivos que busquem pensar e criticar o mundo que o cercam.

Destacamos a potência que nossos companheiros apontam quando trabalham em conjunto, embora associem essa potência muito mais frequentemente aos estudantes do que aos colegas, inclusive porque as demandas burocráticas sobre o docente e o receio de uma relação mais pessoal com os estudantes atuam em direção a minar a tecitura dessas redes. Como Sir John, ao final do episódio, quando o Observador prendia os seis jovens da nossa realidade e o cavaleiro teve a oportunidade de fugir com seu filho, enfrentando seus medos, ele derrota a aberração mostrando a beleza de uma flor para ele. Nossos amigos apontam, como Sir John, o professor da história que contamos, apenas a beleza da crítica sobre si mesmo para uma vida bonita para cuidar do outro e entrar em contato consigo e perceber as suas relações com a verdade são únicas e próprias e passam pela facilitação desse caminho para seus estudantes, mesmo contra o *status quo* educacional na formação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Profissionalização docente e identidade – a invenção de si. **Educação,** Edição especial, p. 163-185, out. 2007. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/3556/2775. Acesso em: 12 nov. 2017.

ABRANTES, Arthur. **The noite.** 18 jun. 2016.15min16seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JkVG_2TWiQ0. Acesso em: 20 jan. 2022.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. História de vida de professores, formação e representações sociais: uma proposta de articulação. In.: **Revista de Educação Pública**, v.24, n. 55, p. 81-101, jan/abr, 2015.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Vocábulo Escutar. In.: FONSECA, Tania Maria Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci. **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Salina, 2012.

ARAÚJO, Maria Gercilene Campos de. Subjetividade, crise e narrativa. **Revista Mal-estar e Subjetividade,** v. 2, n. 1, p. 79-91, mar. 2002. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482002000100007. Acesso em: 12 abr. 2018.

ARMAZEM DE TEXTOS. Barra do Garças. Disponível em: https://armazemdetexto.blogspot.com/2018/10/cronica-comunicação-luis-fernando.htm. Acesso em: 12 maio 2021

ARMSTRONG, Louis. **What a wonderfull world.** 20 ago. 2020. 2min18seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=rBrd_3VMC3c. Acesso em: 20 jan. 2022.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 1994.

BALL, Stephen John Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa,** v. 35, n. 126, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2018.

____. **Foucault, Power, and education.** New York: Routledge, 2013.

____. **Foucault as Educator**. London, Springer, 2017.

BALL, Stephen John *et al*. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Educação em Questão,** Natal, v. 46, n. 32, maio/ago 2013. Disponível em: file:///C:/Users/blrqu/Downloads/docência/v46n32.pdf. Acesso em: 13 out. 2018.

BERNARDES, Tim. **Tanto faz.** 13 dez. 2017. 5min.59seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DnZmVGjufv8. Acesso em: 20 jan. 2022.

BERT, Jean-François. **Pensar com Michel Foucault.** São Paulo: Parábola, 2013.

BOGDAN, Robert C.; BILKEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n° 5692/71., 11 ago. 1971. Fixa as diretrizes de 1° e 2° graus e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Lei n° 8948, 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União**, 9 de dez. 1994. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1994/lei-8948-8-dezembro-1994-349799-norma-pl.html. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União, 23 dez. 1996.** Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Lei n° 11.195, 18 de nov. de 2005. Dá nova redação ao parágrafo 5° do art, 3 da Lei n° 8.948, de 8 de dezembro de 1994. **Diário Oficial [da] União**, 18 de nov. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11195.htm Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Lei n° 11.684, de 2 junho de junho de 2008b. Altera o artigo 36 da Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. **Diário Oficial [da] União, 3 jun. 2008.** Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL. Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008a. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de

Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União, 30 dez. 2008.** Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 03 fev. 2019.

BRASIL. Lei n.º 13.415/2017, 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] União, 17 fev. 2017.** Brasília: Casa Civil, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRUNIER, Suzana; *et all*. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. In.: **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35, maio/ago, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/83Y9hHBBqHn6jkXsK7nzn3k/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12/11/2017.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa,** v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf. Acesso em: 12 nov. 2017.

BUTLER, Judith. O que é a Crítica? Um ensaio sobre a virtude de Foucault. In.: **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 1, n° 22, 2013. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447/62615. Acesso em 14/06/2019.

____. **Relatar a si mesmo:** crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CARLOS, Roberto. **O moço velho.** 13 maio 2020. 5min2seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qljOM6gJ1OE. Acesso em: 20 jan. 2022.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

____. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CORRAZZA, Sandra Mara. **Para uma Filosofia do Inferno na Educação**: Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COUTINHO, Karine Dias; SOMMER, Luiz Henrique. Discursos sobre a formação de professores e a arte de governar. **Currículo sem Fronteiras,** v. 11, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/7.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Profissional: O Grande Fracasso da Ditadura. In.: **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out/dez, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?lang=pt&format=pdf . Acesso em: 20 jan. 2019.

DAMIETTO, Jarbas. Notas preliminares sobre as avaliações em larga escala e sua incidência sobre a subjetividade docente. **Revista Espaço Acadêmico,** v. 12, n. 138, nov. de 2012. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17899. Acesso em: 15 mar. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo: 34, 1992.

____. **Espinosa:** filosofia prática. São Paulo: Escuta, 2002.

____. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

____. **Foucault.** Lisboa: Edições 70. 2005.

____. **Cartas e outros textos**. São Paulo: n-1, 2018.

____. **"O abecedário Deleuze".** Direção de Pierre-André Boutang. Produção de Éditions Montparnasse. Documentário, idioma: frânces, 1996. 7h00min.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Rosimeire de Oliveira. Modos de trabalhar uma formação inventiva de professores. *In*: DIAS, Rosimeire de Oliveira; RODRIGUES, Heliana de Barros (org.). **Escritas de Si.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

DOSSE, François. **Gilles Deleuze & Félix Guattari:** biografia cruzada. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

DRAGÃO, Caverna do. **O olho do observador.** 1983. 21min51seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=nDIVaHsfMgM. Acesso em: 20 jan. 2022.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault entrevistado por Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow (apêndice da segunda edição, 1983). *In*: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo: 'minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra'. Entrevista concedida a Juliana Domingos de Lima. Nexo. 26 de maio, 2017. Disponível em: https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99. Acesso em 19 out. 2018.

FABIO JUNIOR. **Vinte e poucos anos.** [s.d.]. 3min39seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SjJ5lTUjbag. Acesso em: 20 jan. 2022.

FAGNER, Raimundo. **Noturno.** 29 abr. 2017. 3min43seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AGnwAUXYOqE. Acesso em: 20 jan. 2022.

FAVACHO, André Márcio Picanço. A problematização moral da docência. **Educação em Perspectiva,** Viçosa, v. 5, n. 1, jan./jun. 2014. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:HkZFPOYE1yUJ:https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/download/6578. Acesso em: 15 mar. 2018.

FERNANDES, Cleudemar Alves. Em Foucault, o sujeito submergido no discurso. *In*: PIOVEZANI, Carlos; CUREINO, Luzmara; SARGENTINI, Vanice (org.). **Presenças de Foucault na análise do discurso.** São Carlos: EduFSCAR, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. e pesquisas com os cotidianos: ou sobre imagens narrativas. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Currículos em redes.** Curitiba: CRV, 2016.

FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira Et. Al. Professores da Educação Básica no Brasil: Identidade, Trabalho, Política e Vida. Projeto de Pesquisa. Laboratório de Estudo das Ciências. Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. In.: **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001

FONTOURA, Helena Amaral da; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Formação docente: memórias, narrativas e cotidianos. **Revista Teias,** v. 15, n. 37, p. 04-12, 2014. Disponível em: http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24417/17395 . Acesso em: 12 nov. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

____. **História da Sexualidade II**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

____. **História da Sexualidade I**: A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

____. O que é a Crítica? [Crítica e *Aufklärung*]. **Bulletin de la Société française de philosofie**, vol, 82, n°2, avr/jun 1990. (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Disponível em http://michel-foucault.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/critica.pdf. Acesso em 20/06/2018.

____. **Resumo dos Cursos do Collège de France** (1970 – 1982). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

____. **As palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France. São Paulo: Martins Fontes, 1999b.

____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Loyola, 2003.

____. **Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2008a.

____. **Segurança, território, população**. Curso do Collége de France de 1977-1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

____. Sobre a arqueologia da ciência. Resposta ao Círculo de Epistemologia. In.: MOTTA, Manoel Barros da (org). **Ditos e Escritos II**: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c.

____. O que são as Luzes? In.: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III**: Arqueologia das Ciências e Histórias dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008d.

____. A Linguagem ao Infinito. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

____. **Nascimento da Biopolítica**. Lisboa: Edições 70, 2010a.

____. O sujeito e o poder. In DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

____. A ética do Cuidado de si como Prática da Liberdade. In.: MOTTA, Manoel Barros da (org). **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

____. **A Hermenêutica do Sujeito**: Curso do Collège de France (1981-1982). São Paulo: WWF: Martins Fontes, 2010d.

____. A Escrita de Si. In.: MOTTA, Manoel Barros da (org.) **Ditos e Escritos V**: Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010e.

____. **O Governo de Si e dos Outros**: Curso do Collège de France (1982-1983). São Paulo: WWF: Martins Fontes, 2010f.

____. Conversa com Michel Foucault. In.: MOTTA, Manoel Barros da (org). **Ditos e Escritos VI**: Repensar a Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

____. Prefácio (Anti-Édipo). In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e Escritos VI**: Repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013b.

____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.

____. **Do governo dos Vivos**: Curso do Collège de France (1979-1980). São Paulo: WWF: Martins Fontes, 2014b.

____. Prefácio à História da Sexualidade. In.: MOTTA, Manoel Barros da (org). **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014c.

____. As Técnicas de Si. In.: MOTTA, Manoel Barros da (org). **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014d.

____. Sobre a Genealogia da Ética. In.: MOTTA, Manoel Barros da (org). **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014e.

____. Uma História que Ficou Muda. In.: MOTTA, Manoel Barros da (org). **Ditos e Escritos X**: Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014f.

____. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e política de identidade. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ditos e Escritos IX**: Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014g.

____. Para Além do Bem e do Mal. In.: MOTTA, Manoel Barros da (org). **Ditos e Escritos X**: Filosofia, Diagnóstico do Presente e Verdade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014h.

____. Outros Espaços. In.: MOTTA, Manoel Barros da (org). **Ditos e Escritos III. Estética:** Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015a.

____. **A Sociedade Punitiva**: curso do Collège de France (1972-1973). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015b

____. **O Belo Perigo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

____. Entrevista de Michel Foucault a André Berten. In.: FOUCAULT, Michel. **Malfazer, dizer verdadeiro**: função da confissão em juízo: curso Louvain, 1981. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018.

____. Cronologia. In.: MOTTA, Manoel Barros da (org). **Ditos e Escritos I**: Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Roseanne Evangelista. Os Sentidos da Docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e formação/atuação dos professores. **Educação Unisinos**. Jan/Mar. 2018. p. 7-15. Disponível em: http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01/60746115. Acesso em: 06/06/2018.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: Introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2009.

GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 4. ed, São Paulo, Cortez, 2012, p. 09-44.

GONZAGA, Amarildo Menezes. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação:** alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Loyola, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosario. Identidade: objeto ainda não identificado? *In*: **Estudos da lingua(gem),** Vitória da Conquista, v. 6, n. 1, 2008. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1058/906. Acesso em: 20 jan. 2019.

GROSS, Frederic. Foucault e a questão do quem somos nós? In.: **Tempo Social**: Revista de Sociologia. USP, São Paulo, v. 7, n°1-2, outubro, 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ts/a/fWvSmWGk7mrHQmGc5T6SCNf/?lang=pt. Acesso em 14/06/2019.

GUATTARI, FÉLIX. **Caosmose:** um novo paradigma estético. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HEILUNG. **Krigsgarld live.** 01 nov. 2017. 9min.56seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QRg_8NNPTD8. Acesso em: 20 jan. 2022.

IFES. **Instituto Federal do Espírito Santo:** *campus* Vitória. Disponível em: vitoria.ifes.edu.br. Acesso em: 18 jan. 2018.

IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2009-2013. Vitória, ES: Ifes, 2009.

IFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional:** 2014/2-2019/1. Vitória, ES: Ifes, 2014.

IZAEU. **História emocionante!** Simão-diense pobre e negro formou-se em medicina pela Universidade Federal. 17 set. 2018. 7min01seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aaglw7EwicA. Acesso em: 20 jan. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade,** v. 38, n. 139, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LAZZARATO, Maurízio. **Signs and Machines: Capitalism and the production of subjectivit**y. Los Angeles, CA: Semiotext(e), 2014.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação,** n. 27. set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a02. Acesso em: 12 nov. 2017.

LELIS, Isabel. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação,** n. 17, maio/jun./jul./ago, p. 40-49. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a03. Acesso em: 12 nov. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MCGUSHIN, Edward. A teoria e a prática da subjetividade de Foucault. *In*: TAYLOR, Dianna. **Michel Foucault:** conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2018.

MELO, Fábio de. **Contrários.** 2008. 4min.50seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PH2jrSbV-C4. Acesso em: 20 jan. 2022.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. *In*: THIOLLENT, Michel (org.). **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987. p. 191-210.

MORAES, Ana Alcídia de Araújo. Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pró-posições,** v. 15, n. 2, p. 44, maio/ago. 2004. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643818/11307. Acesso em: 12 nov. 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA-FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola,** v. 11, n. 20, p 109-129, 2017.

NAJMANOVICH, Regina. O feitiço do método. *In*: GARCIA, Regina Leite. (org.). **Método, métodos, contramétodos.** São Paulo: Cortez, 2003.

NALLI, Marcos Alexandre Gomes; SILVA, Pamela Cristina Salles da. Dilemas do Narrar: Entre relatar a si mesmo e contar uma história sobre si. CONGRESSO

DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA UEL, Londrina, n. 1, 2018. **Anais** [...], Londrina, 2018. Disponível em: http://anais.uel.br/portal/index.php/ppgpsi/article/view/246. Acesso em: 20 jan. 2019.

OLIVEIRA, Bruno Lima. Escrita de si: Genealogia. **RevLet:** Revista Virtual de Letras, v. 7, n. 1, jan./jul. 2015. Disponível em: http://www.revlet.com.br/artigos/253.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

OLIVEIRA, Fabio Alves Gomes de; TAVARES, Mariana Santiago. Disciplina e subjetivação: o sujeito no contexto neoliberal. **Revista Educação e Emancipação,** São Luís, v. 11, n. 3, set./dez. 2018. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/9731. Acesso em: 20 jan. 2019.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. **Cad. Cedes,** v. 32, n. 88, p. 369-378, set./dez. 2011. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 nov. 2017.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **R. Educ. Públ,** v. 20, n. 45, p. 285-305, 2011. Disponível em: http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/307/275. Acesso em: 12 nov. 2017.

OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. Performances da docência: compreensão das dimensões filosóficas da formação. In.: **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 45, set/dez, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gKkSbTv6PJ6CvSznhxkndwJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2018.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/yDnwt33sFwx4rs7gW5fngsr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 mar. 2018.

PARPINELLI, Roberta Stubs; FERNANDES, Saulo Luders. Subjetivação e Psicologia Social: Dualidade em Questão. In.: **Fractal**: Revista de Psicologia, v. 23, n.1, p. 191-204, Jan/Abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/fractal/a/qmd8RSN9whYKpxJmqW74W3L/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 15 mar 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação,** v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em:

http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351. Acesso em: 12 nov. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; Vicentini, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educ. em revista,** v. 27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2017.

PINTO, Jose Marcelino de Resende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação e Sociedade,** Campinas, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011.

POLIZEI, Alexandre Luiz. Tecnologias de poder e as narrativas de si na constituição de um "corpo negro, mulher, trans". **Revista Diversidade e Educação,** v. 6, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/7876/5437. Acesso em: 20 jan. 2019.

PORTOCARRERO, Vera. Governo de si, cuidado de si. **Currículo sem fronteiras,** v. 11, n. 1, p. 72-85, jan./jun. 2011. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/portocarrero.pdf. Acesso em: 12 jun. 2020.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Cangilhem. **Educação e Realidade,** v. 29, n. 1, p. 170-185, jan./jun. 2004. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25424/14750. Acesso em: 12 jun. 2020.

PONCIANO, Jéssica Kurak, *et all*. "A Base Nacional Comum Curricular" e a lei 13.415/2017: educação dos jovens brasileiros de volta aos "anos de chumbo". In.: **Educação**, v. 44, Santa Maria. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/35824/pdf. Acesso em: 08/11/2019.

POSSA, Leandra Boer; BRAGAMONTE, Patrícia Luciene de Albuquerque. Uma possível arte de governar a formação de professores alfabetizadores. **Revista Ibero-Americana de Estudo em Educação,** Araraquara, v. 13, n. 3, jul./set. 2018.

PRECIADO, Paul B. La izquierda bajo la piel: Um prólogo para Suely Rolnik. In.: ROLNIK, Sueli. **Esferas da Insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. Novo Hamburgo, Feevale, 2013.

RAPPA. **A minha alma (Apaz que eu não quero).** 2007. 5m50s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vF1Ad3hrdzY. Acesso em: 20 jan. 2022.

RECORD TV GOIÁS. **Superação:** filha de catadores é aprovada em medicina.6 fev. 2019. 6 min07seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=vOidcyzD02s. Acesso em: 20 jan. 2022.

REVEL, Judith. **Dicionário de Foucault.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROCHA, Iraci Simões da. Sujeito e identidade: estudos sobre modos de representação. **Revista Tabuleiro de Letras,** Salvador, n. 7, dez. 2013.

ROLNIK, Sueli. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estética/política do trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade,** São Paulo, v.1, n. 2, p. 241-251, set./fev. 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÁ, Marcia Bastos de. **Política, ética e liberdade:** uma análise foucaultiana de vídeos educativos para as ciências da saúde. Curitiba: Appris, 2018.

SANTOS, Ana Paula Rufino dos. Imagem do professor e atratividade da docência: enunciados sobre carreira docente na mídia impressa. **Educação e Contemporaneidade,** v. 23, n. 42, p. 197-206, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1041/719. Acesso em: 12 nov. 2017.

SANTOS, Lucíola Licinio de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação e Sociedade,** v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 12 nov. 2017.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 54, n. 40, jan./abr. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851/6979. Acesso em: 15 mar. 2018.

SERPA, Andréa. Pesquisa com o cotidiano: caminho da formação da *professorapesquisadora*. **Instrumento,** v. 15, n. 2, p. 125-130, jul./dez. 2013. Disponível em https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18865. Acesso em: 12 abr. 2018.

SFREDO, Marta Luiza; SILVA, Roberto Rafael Dias. Políticas educacionais para o ensino médio: conhecimento ou capacitação? **Práxis Educativa,** v. 11, n. 3, 2016.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos avançados em psicologia,** Rio de Janeiro, ano 9, n. 2, p. 408-424, 2009. Disponível em: http://www.revispsi.uerj.br/v9n2/artigos/pdf/v9n2a10.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUZA, Beatriz; GURGEL, Júlia; ANDRADE, Nívea. Com as juventudes: Conversas como metodologias de pesquisa e uma aula como conversa. *In*: ENECULT – ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, SALVADOR, 15., 2019. **Anais** [...] Salvador, 2019. Disponível em: http://www.enecult.ufba.br/modulos/submissao/Upload-484/112281.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)Biografia, História de Vida e Práticas de Formação. In.: NASCIMENTO, Antônio Dias; HETKOWISK, Tânia Maria. (orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

____. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In.: **Revista Educação em Questão,** v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958. Acesso em: 12 nov. 2017.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação,** n. 18, p. 234-259, maio/out. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268257959. Acesso em: 25 ago. 2018.

SUETH, José Cândido Rifan *et al*. **A trajetória de 100 anos dos eternos titãs:** da Escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal. Vitória: Ifes, 2009.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. As narrativas de professores sobre a escola e a mediação de um grupo de pesquisa-formação. **Revista brasileira sobre pesquisa sobre formação docente,** v. 2, n. 3, p. 121-135, ago./dez. 2010.

Disponível em: http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br. Acesso em: 12 nov. 2017.

URBANA, Legião. **Fábrica.** 1986. 4min56seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8R2nsYInSL8. Acesso em: 20 jan. 2022.

URBANA, Legião. **Metal contra as nuvens.** 2009. 9min18seg. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IDTs12pcvOM. Acesso em: 20 jan. 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo; SARAIVA, Karla. Educar como arte de governar. In.: **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, Jan/Jun, 2011. Disponível em: https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no1/1.pdf. Acesso em: 03/11/2019.

VERÍSSIMO, Maria Luiza Süssekind. O que aconteceu na aula? Políticas, currículos e escritas dos cotidianos da formação de professores numa universidade pública. *In*: **Teias,** v. 18, n. 51, 2017. Disponível em: https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/30506. Acesso em: 20 jan. 2019.

VIEIRA, Marilandi Maria Maccarello; VIEIRA, Josimar de Aparecido. O papel do 'outro' na constituição da docência na educação profissional. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca,** v. 9, n. 17, p. 130-150, jan./abr. 2017. Disponível em: http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/621/pdf. Acesso em: 12 nov. 2017.

VILLELA, Elisabeth Caldeira. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. **Revista Brasileira de estudos em pedagogia,** v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007. Disponível em: http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/745/721. Acesso em: 12 nov. 2017.

ZOURABICHVI, François. **O vocabulário de Deleuze.** Rio de Janeiro: Relume Dumará: Sinergia: Ediouro, 2009.

ANEXOS

ANEXO I – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar do estudo **Formação Docente, Vivências Cotidianas no Trabalho e Processos de Subjetivação entre Professores do Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Vitória** e que tem como objetivo compreender os processos de subjetivação na constituição da identidade profissional do profissional da educação no ensino médio a partir da história de vida de professores da IFES-Vitória e também, analisar a organização de grupos de encontro entre os docentes na articulação da dos sujeitos participantes da pesquisa em suas afetividades e atuações sociais importante porque permitirá entender como se dá a articulação entre o trabalhador da educação como sujeito individual e sua atuação como parte de um coletivo docente que possa potencializar sua ação profissional.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A minha participação no referido estudo será de construir um grupo e encontros com outros trabalhadores da educação do IFES - Campus Vitória, participar das reuniões do grupo, cuja periodicidade será combinada, e participar, numa etapa posterior, de entrevista(s) que abordará sua história de vida.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como possível o estabelecimento e fortalecimento das relações entre os profissionais da educação da instituição enquanto ocupantes de um espaço compartilhado e trabalhando com objetivos comuns seria um grande benefício, uma vez que essas redes de conversa potencializam os trabalhos coletivos entre os professores, como, por exemplo, a formulação de

projetos transdisciplinares.

No campo político acreditamos ser possível a formação de alianças em busca do fortalecimento dos profissionais da educação como classe, fugindo de um estereótipo de professor, mas na busca de construir um caminho compartilhado, balizado pelo respeito. Abrindo-se para o encontro com outros colegas de forma a afetar as pessoas em seu redor, na tentativa de proporcionar outros modos de construção de outras experiências e vivências profissionais.

O pesquisador não encontra riscos consideráveis para os participantes uma vez que não se trata de um estudo clínico, o possível risco é a preservação do anonimato dos participantes. Dos quais medidas serão tomadas para sua redução, tais como tomaremos todos os cuidados para manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa coisas optamos por adotar pseudônimos diferentes nas diferentes fases da pesquisa.

SIGILO E PRIVACIDADE

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

AUTONOMIA

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

CONTATO

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Breno Lima Rodriguez professor efetivo do IFES – Campus Vitória e aluno de pós-graduação do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (Nutes) da UFRJ e com eles poderei manter contato pelos telefones (27) 99242 5117.

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR (CEP) pelo telefone (41) 3271-2292 entre segunda e sexta-feira das 08h00 as 17h30 ou pelo e-mail nep@pucpr.br.

DECLARAÇÂO

Declaro que Ii e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

USO DE IMAGEM

Autorizo o uso de meu áudio para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a transcrição e citação por meio de pseudômino.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Fale um pouco como foi a sua vida ANTES DE ENTRAR NO ENSINO SUPERIOR:

a) Origem sociocultural, acesso à educação e cultura, principais sonhos e desejos relacionados à sua formação humana.

b) Quais as visões de mundo predominantes em sua família sobre a educação?

c) Qual era a sua visão pessoal sobre a educação/formação antes da faculdade?

d) Conte algumas vivências pessoais na educação básica (ensino fundamental e ensino médio) que você considere relevantes para seu processo de formação.

2. Fale um pouco como foi a sua vida DURANTE O ENSINO SUPERIOR:

a) Como foi o processo de escolha de sua faculdade/universidade e do seu curso de graduação?

b) Quais os aspectos que você considera mais relevantes sobre o seu curso de graduação e sobre a Instituição de Ensino na qual você se formou?

c) Você já desejava trabalhar como professor durante a graduação? Por que?

d) Se você teve experiências práticas com a docência durante sua formação superior, conte pra gente um pouco sobre elas.

e) Como você caracterizaria os professores com os quais você se identificou positivamente e, também, negativamente?

f) Quais as vivências ao longo de sua graduação que você considera mais importantes para sua formação como docente?

3. Fale um pouco como foi a sua vida APÓS O ENSINO SUPERIOR:

a) Como foram as suas experiências profissionais antes de ingressar no IFES?

b) Como foi a sua chegada no IFES? Que aspectos da escola chamaram mais a sua atenção?

c) Quais as principais diferenças entre seu trabalho fora e dentro do IFES?

d) Como é sua relação com os demais professores e funcionários do IFES?

e) Como é sua relação com os estudantes do IFES?

f) Como é sua relação com os responsáveis pelos alunos, suas famílias e a comunidade escolar como um todo?

g) Se você já realizou alguma formação (pedagógica/didática/metodológica) específica para o trabalho como docente, quais suas impressões sobre elas?

h) Qual sua percepção entre a relação das políticas públicas de educação com o seu trabalho como docente?

i) Como você relaciona as mudanças contemporâneas no mundo do trabalho, as transformações socioculturais globais e a sua atuação como professor?

j) Como você percebe as relações entre sua história de vida e sua formação acadêmica com o seu trabalho como docente?

h) Quais as relações mais importantes que você estabelece entre sua subjetividade e seus processos pessoais de subjetivação com sua história de vida, sua formação e seu trabalho como professor?

ANEXO III – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFRJ - INSTITUTO DE ESTUDOS E SAÚDE COLETIVA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO / IESC - UFRJ

Continuação do Parecer: 4.742.118

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1763074.pdf	04/05/2021 16:47:55		Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	cartaresposta.pdf	04/05/2021 16:46:53	BRENO LIMA RODRIGUEZ	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4687092.pdf	04/05/2021 16:45:34	BRENO LIMA RODRIGUEZ	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4256310.pdf	04/05/2021 16:44:38	BRENO LIMA RODRIGUEZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.pdf	04/05/2021 16:41:59	BRENO LIMA RODRIGUEZ	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	26/04/2021 15:35:46	BRENO LIMA RODRIGUEZ	Aceito
Outros	entrevista.pdf	26/04/2021 15:34:25	BRENO LIMA RODRIGUEZ	Aceito
Folha de Rosto	rosto.pdf	13/04/2020 20:54:18	BRENO LIMA RODRIGUEZ	Aceito
Declaração de concordância	consentimento.pdf	21/02/2020 13:09:23	BRENO LIMA RODRIGUEZ	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3140182.pdf	21/02/2020 12:56:03	BRENO LIMA RODRIGUEZ	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	21/02/2020 12:53:10	BRENO LIMA RODRIGUEZ	Aceito
Declaração de Pesquisadores	qualavo.pdf	05/12/2018 21:55:23	BRENO LIMA RODRIGUEZ	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO DE JANEIRO, 28 de Maio de 2021

Assinado por:
Jaqueline Terezinha Ferreira
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Horácio de Macedo S/N Cidade Universitária
Bairro: Ilha do Fundão CEP: 21.941-598
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-2598 E-mail: cep@iesc.ufrj.br

ANEXO IV – CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO IFES/ CAMPUS VITÓRIA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CAMPUS VITÓRIA

Avenida Vitória, 1729 - Jucutuquara - 29040-780 - Vitória - ES

27 3331-2110

TERMO DE ANUÊNCIA CONDICIONADA – CADASTRO NA PLATAFORMA BRASIL
(DEMANDA EXTERNA)

Dados da Pesquisa

Título: INFLUÊNCIAS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E DA HISTÓRIA DE VIDA NOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NO IFES – CAMPUS VITÓRIA: ARTICULANDO A INTERSUBJETIVIDADE EM UM GRUPO DE ESTUDO

Objetivo Geral: Compreender os processos de subjetivação na constituição da identidade profissional docente no ensino médio e analisar a potência da organização de grupo de estudo na articulação de redes de afeto e resistência às políticas neoliberais na educação.

Período de execução: Agosto de 2019 – Agosto de 2021

Agência de fomento (se for o caso):

Dados do Pesquisador Principal ou Orientador

Pesquisador(a): Gustavo Oliveira Figueiredo

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro

Setor: Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde – Laboratório de Estudos das Ciências

Cidade: Rio de Janeiro - RJ

Dados do Aluno Pesquisador

Aluno(a) Pesquisador(a): Breno Lima Rodriguez

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo Campus Vitória

Curso a qual está vinculada a pesquisa: Professores de Ensino Médio do Núcleo Comum

Autorizo o desenvolvimento da pesquisa acima identificada nas dependências do Campus Vitória, conforme Projeto de Pesquisa apresentado pelos pesquisadores. Este Termo aplica-se para o registro do projeto na Plataforma Brasil, devendo os pesquisadores, após emissão do Parecer Consubstanciado do CEP, solicitar Autorização para Aplicação do Instrumento de Pesquisa para o início da pesquisa.

Vitória, de de .

Hudson [illegible] Pereira Santana – Campus Vitória
Diretor Geral
Ifes/Campus Vitória
Port. Nº 3285, [illegible]