



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ  
PRÓ - REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO  
TECNOLÓGICA  
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

EDILEIDE PATRÍCIA CÂMARA LIMA

**ESCRITA DE PROFESSORES, SUBJETIVIDADES E  
EXPERIÊNCIAS DE SI: PRODUÇÃO DE VERDADES  
CONFESSIONAIS**

MARABÁ  
2020

**EDILEIDE PATRÍCIA CÂMARA LIMA**

**ESCRITA DE PROFESSORES, SUBJETIVIDADES E  
EXPERIÊNCIAS DE SI: PRODUÇÃO DE VERDADES  
CONFESSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na linha de pesquisa sobre Linguagem Discurso e Sociedade, como exigência parcial para a obtenção do Diploma de Mestre em Linguagem e Sociedade.

**Orientação:** Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro

Marabá  
2020

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**  
**Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa**

---

Lima, Edileide Patrícia Câmara

Escrita de professores, subjetividades e experiências de si: produção de verdades confessionais / Edileide Patrícia Câmara Lima ; orientadora, Nilsa Brito Ribeiro. — Marabá : [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET), Marabá, 2020.

1. Professores - Formação. 2. Prática de ensino. 3. Subjetividade. 4. Comunicação escrita. 5. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. I. Ribeiro, Nilsa Brito, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

---

CDD: 22. ed.: 371.12

Elaborada por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/391

**EDILEIDE PATRÍCIA CÂMARA LIMA**

**ESCRITA DE PROFESSORES, SUBJETIVIDADES E  
EXPERIÊNCIAS DE SI: PRODUÇÃO DE VERDADES  
CONFESSIONAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na linha de pesquisa sobre Linguagem Discurso e Sociedade, como exigência parcial para a obtenção do Diploma de Mestre em Letras.

**Orientação:** Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro  
Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará – POSLET/UNIFESSPA  
Presidente

---

Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos  
Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará – POSLET/UNIFESSPA  
Examinador

---

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
Examinador

---

Profa. Dra. Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli  
Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará – POSLET/UNIFESSPA  
Suplente

Marabá  
2020

Dedico este trabalho ao meu esposo, Marcus Vinícius, que me incentivou a buscar novos conhecimentos, e que apesar das dificuldades sempre esteve ao meu lado, dando o apoio necessário para que este sonho se tornasse realidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por fortalecer-me ao longo desse percurso. Não foram dias fáceis, mas mantive-me firme no meu propósito, fui fortalecida pela fé e esperança de dias melhores, assim pude superar minhas dificuldades, limitações e alcançar meus objetivos.

À professora Dra. Nilsa Brito Ribeiro, orientadora, um exemplo de pesquisadora e profissional. Para mim, foi uma honra e privilégio ter sido sua orientanda, pois, nesses dois anos, pude vivenciar o quanto é comprometida com o que faz. Aprendi muito com suas aulas e orientações. Agradeço pela orientação cuidadosa e pela imensa paciência com que conduziu esta pesquisa.

Aos professores Dr. Gilmar Bueno Santos e Dr. Thomas Massao Fairchild por aceitarem compor a Banca e pelas críticas e sugestões valiosas que contribuíram muito para o redimensionamento do trabalho.

À secretaria de Educação Municipal, em especial, à Diretoria de Ensino Urbano e Coordenadoria de 1º ao 5º ano, por disponibilizar os relatos de experiências dos professores para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, em especial, aos docentes que fizeram parte desta jornada, Profa. Dra. Nilsa Ribeiro Brito, Profa. Dra. Eliane Pereira Machado, Prof. Dr. Dirlenvalder do Nascimento, Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos e Prof. Dr. Paulo Silva.

Ao grupo de pesquisa ao qual estou vinculada “A escrita de si e processos de subjetivação: formação de professores na Amazônia Oriental”, coordenado pela Profa. Dra. Nilsa Brito Ribeiro, por proporcionar-me momentos de aprendizagem e reflexão.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos no último ano do curso de Mestrado.

Ao meu esposo, Marcus Vinicius, que sempre me apoiou, consolou-me nos momentos de desespero e motivou-me a prosseguir.

À minha mãe, exemplo de mulher, meu suporte emocional, fortalecedora da minha autoestima, sempre presente em todos os momentos, que me ofereceu exemplos, me permitiu sonhar e me

proporcionou conquistas. Aos meus familiares pelo apoio e força e por dividirem comigo o sonho e a alegria da conquista.

Aos meus amigos de curso, em especial o André, por ter sido meu companheiro nos trabalhos, seminários e por ter realizado, gentilmente, o *abstract* deste trabalho. À Poliana, minha amiga e companheira, durante o mestrado compartilhamos e confidenciamos diversos momentos de alegrias, conquistas, angustias e dificuldades.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a produção de subjetividade docente em relatos de experiências. Estes relatos foram escritos por profissionais da educação básica da rede pública de Marabá durante a realização de um programa de formação continuada promovido pelo governo federal, através do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no período de 2014 a 2017 e de um programa de formação municipal desenvolvido pela Secretaria de Educação do município de Marabá, no ano de 2015. Assim, a produção escrita dos professores se dá no contexto de políticas públicas de formação, a partir de orientações sobre o fazer pedagógico. A base teórica desse estudo são as principais reflexões de Michel Foucault (2006) em seu terceiro domínio de investigação acerca da relação do sujeito consigo mesmo e da emergência da subjetividade nesta relação. Voltamo-nos para a escrita que os professores realizam demandadas por tais programas durante os processos de formação, analisando como ao falar de suas práticas em sala de aula, suas experiências com o fazer pedagógico, sua relação com as demandas do projeto, suas perspectivas de formação, o sujeito se produz discursivamente através de dispositivos de confissões geradores e produtores de verdades confessionais sobre o professor. Nas análises de enunciados extraídos dos relatos escritos, identificamos sete eixos a partir dos quais agregamos a regularidade discursiva veiculada nos relatos. São eles: Adesão do professor à racionalidade metodológica; A denegação do outro: recusa ao tradicionalismo; Dispositivos de confissão e de autorregulação; Dispositivo de avaliação do outro da aprendizagem; Dispositivo de avaliação de si; O professor polivalente; Índícios de práticas de resistência. Nesses eixos de análises, apreendemos efeitos de sentido que inscrevem os professores em processos de objetivação e subjetivação, sendo interpelados por diferentes dispositivos que legitimam e propagam os discursos da formação. Ressaltamos que os programas de formação continuada atuam sobre os comportamentos dos professores por meio de táticas que vão produzindo e conduzindo a subjetividade desses sujeitos. As técnicas são tão sutis que os sujeitos tomam a si mesmos como sujeitos-livres, embora estejam entrelaçados por mecanismos de normatização e homogeneização de construção e fabricação em série.

**Palavras-chave:** Discurso. Escrita de si. Subjetividades. Verdade confessional

## ABSTRACT

This work aims to analyze the reports of experiences of education professionals and the production of teaching subjectivity. The chosen empirical material for the analysis of experience were reports written by basic education professionals from the public network of Marabá during a continuous training program promoted by the federal government, through the Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (National Literacy Program at the Right Age), in the period from 2014 to 2017 and a municipal training program developed by the Secretaria de Educação do município de Marabá (Education Secretariat of the municipality of Marabá), in 2015. Thus, a written production of teachers does not offer a context of public training policies, based on guidelines on pedagogical performance. A theoretical basis for this study are the main reflections of Michel Foucault (2006) in his third research domain about the relationship of the individual with himself and how to emerge a subjectivity in this relationship. We focus on writings that teachers make in such programs during the training processes, analyzing how to talk about their classroom practices, their experiences with pedagogical practices, and their relationship with the demands of the project, their training perspectives, or subject, if produced discursively through confession devices that generate and produce confessional truths, generators of knowledge about the teacher. In the analysis of statements extracted from written reports, we identified five axes from which aggregates the discursive regularity conveyed in the reports. They are: Teacher's adherence to methodological rationality; Denial of the other: refusal of traditionalism; Confession and self-regulation devices; Evaluation device of the other of learning; Self-assessment device; The multipurpose teacher; Evidence of resistance practices. In these axes of analysis, we apprehend effects of meaning that involve teachers in training in processes of objectification and subjectivity in which the teacher is challenged by different devices that legitimize and propagate the training discourses, and are accountable for the programs. Evidence that the continuing education programs act on the teachers' performances through techniques that will produce and lead the subjects' subjectivity. The techniques are so subtle, that the subjects take themselves as free subjects. However, they are intertwined by mechanisms of standardization and homogenization of construction and mass manufacturing.

**Keywords:** Discourse. Self writing. Subjectivities. Confessional truth.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC - Ministério de Educação

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEMED - Secretaria Municipal de Educação

SEA- Sistema de Escrita Alfabética

SISPACTO - Sistema de Acompanhamento do Pacto Nacional

SIMEC - Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## **LISTA DE QUADROS**

**Quadro 1-** Relatos de Experiência de professores em formação pelo PNAIC.....p. 95

**Quadro 2-** Relatos de Experiência gerados na formação da SEMED/Marabá.....p. 97

## SUMÁRIO

|                                                                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                        | <b>14</b> |
| <b>1. SUJEITO, PODER E BIOPODER .....</b>                                                                      | <b>17</b> |
| 1.2 A constituição do sujeito .....                                                                            | 18        |
| 1.3 O conceito de poder .....                                                                                  | 24        |
| 1.3.1 Os primeiros dispositivos de poder: vigilância e punição e suas relações com a formação continuada ..... | 26        |
| 1.3.2 Biopoder e biopolítica .....                                                                             | 30        |
| 1.4 Subjetividade e a subjetivação docente .....                                                               | 32        |
| <b>2 TÉCNICAS DE CUIDADO DE SI.....</b>                                                                        | <b>35</b> |
| 2.1 Técnicas de cuidado de si moderno .....                                                                    | 39        |
| 2.2 A escrita como técnicas do cuidado de si: os hupomnêmata e a correspondência .....                         | 41        |
| 2.2. 1 A escrita contemporânea como prática de vigilância/panóptico, resistência e liberdade.....              | 42        |
| <b>3 NOÇÕES DE GOVERNO E GOVERNAMENTALIDADE.....</b>                                                           | <b>49</b> |
| 3.1 Governo do próprio trabalho <i>versus</i> governo do trabalho alheio .....                                 | 57        |
| 3. 2 A Formação do Sujeito Educacional.....                                                                    | 61        |
| 3.3 Subjetividades do Professor .....                                                                          | 65        |
| <b>4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA .....</b>                                                          | <b>68</b> |
| 4.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC .....                                           | 68        |
| 4.2 Da constituição do <i>corpus</i> .....                                                                     | 75        |
| 4.3 Condições de elaboração dos relatos de experiência do PNAIC .....                                          | 75        |
| 4. 3. 1 Condições de elaboração dos relatos de experiência no programa de formação da SEMED/Marabá .....       | 79        |
| 4. 4 Percurso e aproximação do <i>corpus</i> da pesquisa.....                                                  | 81        |
| <b>5 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE E DISPOSITIVOS DE CONFISSÃO .....</b>                                   | <b>82</b> |
| 5. 1 Adesão do professor à racionalidade metodológica: objetivação da prática .....                            | 82        |
| 5. 2 A denegação do outro: recusa ao tradicionalismo .....                                                     | 86        |
| 5. 3 Dispositivo de confissão e de autorregulação .....                                                        | 91        |
| 5. 4 Dispositivo de avaliação do outro da aprendizagem .....                                                   | 96        |
| 5. 5 Dispositivo de avaliação de si .....                                                                      | 99        |

|                                               |            |
|-----------------------------------------------|------------|
| 5. 6 O professor polivalente .....            | 104        |
| 5.7 Indícios de práticas de resistência ..... | 109        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>              | <b>114</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                       | <b>118</b> |

## INTRODUÇÃO

Pensar sobre questões que envolvem a educação não é uma tarefa fácil, principalmente quando estão relacionadas à formação continuada de professores, Imbernón (2010) afirma que os estudos sobre a formação continuada avançaram significativamente nos últimos anos. Entretanto, considera que a teoria e a prática da formação precisam ser revisitadas discutidas e atualizadas. Compreender o movimento da formação de professores pressupõe impedir que se abafe as múltiplas vozes ou que se sufoque a disseminação dos sentidos. Como bem lembra Coracini, “pressupõe que se abra espaço para alteridade, para o estranhamento do outro, inerente ao processo de identificação” (1999, p. 174).

Eckert-Hoff define que a formação “é um estado, é um processo, é movimento é nunca acabar, é um constante transformar-se” (2008, p.11). Canário compactua com a mesma ideia de Eckert-Hoff ao afirmar que “a formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber fazer (capacidades) e do saber ser (atitudes)” (2008, p.21). Nesse sentido, é importante afirmar que os estudos sobre formações de professores ampliaram seus horizontes, pesquisas e reflexões, levando-me a reconhecer o professor como sujeito da produção e constituição de sentidos de si.

No entanto, os cursos de formações continuadas de professores ainda pensam a formações para os professores e não com eles, desconsideram seus saberes e sua prática. O intuito desses programas é manter a gestão da educação e, para isso, utilizam-se de técnicas específicas para monitorar, homogeneizar e diminuir a autonomia do sujeito professor em seu espaço de atuação. Diante desse cenário, faz-se necessário refletirmos sobre a atuação dos programas de formações continuadas porque incidem na produção de subjetividades docentes, disponibilizando para a sociedade um saber sobre o professor contemporâneo, materializado em enunciados que passam a ser incorporados pelo próprio professor quando é convocado a problematizar a sua própria formação.

É importante ressaltar que o estudo desenvolvido neste trabalho está vinculado a minha experiência pessoal e profissional, pois, na condição de professora da rede municipal de educação de Marabá, Pará, desde 2012, venho participando dos processos de formação continuada ofertada pelo município. Em 2015, 2016 e 2019 atuei e ainda atuo como professora formadora em cursos de formações continuadas – organizados pela secretaria de Educação Municipal de Marabá, de modo que tenho vivenciado a relação do professor com os sentidos da formação, captando, nesse processo, marcas e efeitos que as formações produzem nos

discursos do sujeito em formação. Neste percurso, sempre em busca de novas compreensões sobre o processo de formação docente, os caminhos não se apresentaram de forma linear; ao contrário, foram percorridos nas contradições e incertezas que nos instigam a buscar sempre novas respostas em outros espaços, dialogando com outras ciências e experiências que contribuam para a percepção do sujeito na sua constituição.

Diante dessas incertezas e incompletude próprias da história e dos sujeitos é que, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Letras (POSLET) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), decidi assumir o desafio de analisar a escrita dos professores e como os programas de formações atuam na orientação desses sujeitos, utilizando dispositivos capazes de levá-los a confessarem sobre si mesmos e sobre suas representações de professor. Sendo assim, busquei no campo dos estudos linguísticos, uma abordagem discursiva para realizar nossos estudos e análises, de modo a encontrar fundamentos que me possibilitassem pensar sobre novos modos de conceber as relações, os sujeitos e a rede de saberes que convergem para a subjetivação do professor.

Seguindo nesta perspectiva, elegemos como material empírico de análise relatos de experiências pedagógicas escritos por professores que atuam de 1º ao 5º ano do ensino fundamental da rede pública de Marabá. Os relatos que compõem o *corpus* da pesquisa foram produzidos em dois contextos distintos: em um contexto de formação continuada, no âmbito do governo federal, através do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no período de 2014 e 2017 e em um contexto de formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Educação do município de Marabá (SEMED), no ano de 2015. Nesse contexto, analisamos processos de subjetivação docente, numa relação com diretrizes formuladas por estas duas políticas públicas, investigando como o professor é subjetivado no interior desses programas, isto é, verificamos como as políticas públicas de formação de professores são legitimadoras de verdades e de um saber sobre o professor e como produzem indivíduos governáveis através de tecnologia de individualização e normalização.

Esta pesquisa se justifica por entendermos que uma análise de relatos de professores - compreendidos como dispositivos produzidos no contexto de uma política de formação desenvolvida em Marabá e em todo país - pode contribuir para ampliar a reflexão acerca dos efeitos que os dispositivos empregados por esta política produzem nos discursos dos professores, atuando nos processos de subjetivação e fazendo emergir sentidos sobre a relação sujeito, linguagem e história. Entendemos que uma análise nessa perspectiva nos permite, ainda, captar efeitos do poder por meio de dispositivos pedagógicos adotados por tais políticas os quais constroem, medeiam, estabelecem, regulam e modificam o sujeito professor.

A base teórica desse estudo são as principais reflexões de Michel Foucault (2006) acerca do sujeito produzido discursivamente por dispositivos de confissão geradores e produtores de uma verdade confessional. Recorremos, também, aos estudos realizados por Larrosa (1994; 2002), que, na esteira dos estudos foucaultianos, analisa os dispositivos pedagógicos que constroem e medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, assim como as contribuições teóricas de Gadelha (2012) que nos auxiliam na revisitação do conceito de biopolítica formulado por Foucault (2008) e na compreensão da relação desse conceito com o campo educacional.

Em se tratando da organização do trabalho, no primeiro capítulo, intitulado *Sujeito, poder e biopoder*, revisitamos as teorias de Foucault sobre esses conceitos e como eles vão sendo problematizados ao longo das investigações do autor, em diferentes domínios de pesquisa.

No segundo capítulo - *O cuidado de si*, apresentamos as reflexões de Foucault acerca das práticas de si clássicas e modernas, com o intuito de aproximarmos esse conceito de nosso objeto de estudo que são os processos de produção de subjetividades na escrita de professores em formação.

*Noções de governo e governamentalidade* é o título do terceiro capítulo, em que revisitamos os estudos de Foucault sobre o tema em questão, assim como alguns autores que, a partir de Foucault, problematizam acerca do funcionamento das políticas públicas no contexto de um Estado neoliberal, entendendo tais políticas como formas de *governamentalidade* através das quais se materializam os dispositivos produtores de subjetividades.

No quarto capítulo, apresentamos nosso objeto de estudo, a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa, assim como os procedimentos de constituição do *corpus* da pesquisa. Nesse capítulo, trazemos, também, a contextualização do programa – PNAIC-, enquanto política de formação.

Por fim, no último capítulo, dedicamos à análise de enunciados extraídos dos relatos de experiências produzidos por professores em contextos de formação continuada desenvolvida pelo governo federal e governo municipal de Marabá, atentando-nos para o contexto neoliberal de produção dessas políticas, no interior das quais são produzidos e apreendidos pelos próprios professores “verdades” sobre o ser professor na sociedade contemporânea.

## 1. SUJEITO, PODER E BIPODER

Iniciaremos essa discussão partindo de três conceitos essenciais da obra foucaultiana: sujeito, poder e biopoder. Problematicar esses três conceitos a partir de Foucault não é uma tarefa fácil, visto que cada um deles requer um aprofundamento cuidadoso, considerando as implicações teóricas que eles podem oferecer ao percurso teórico e metodológico da pesquisa. Para compreender como esses conceitos se relacionam nas obras de Foucault, evitando qualquer compreensão de abordagem linear ou estanque, recorreremos a Deleuze, para quem,

[...] as três grandes instâncias que Foucault distingue sucessivamente (Saber, Poder e Subjetividade) não possuem, de modo definitivo, contornos definitivos; são antes cadeias de variáveis relacionadas entre si. É sempre por via de uma crise que Foucault descobre uma nova dimensão, uma nova linha. (DELEUZE, 1990, p. 155).

Apesar de serem conceitos complexos que requerem aproximações e distanciamentos de outras abordagens, ao longo de sua trajetória de escrita, o autor foi construindo os conceitos e as dimensões do sujeito, poder e biopoder, assim como os modos e formas como eles se relacionam, tendo sempre a história como balizadora para a construção de tais conceitos, por isso mesmo não podem ser entendidos como formulações estanques, mas sempre redefinidas pelas condições históricas.

Para entender as relações de poder é necessário, também, que se entenda como é elaborada a noção de verdade em nossa sociedade, pois é a partir daí que todo o sistema funciona, considerando que, para Foucault (1984[2004a]), em cada conjuntura, o poder se relaciona com a verdade de modos diferentes, embora estejam sempre implicados, ou seja, como aborda Foucault, não há verdade sem poder e nem poder desprovido de uma certa vontade de saber. A vontade de verdade pode ser compreendida como a busca pelo domínio do poder, um sistema de exclusão apoiado em um suporte institucional, reforçada e conduzida por um compacto conjunto de práticas de dominação. As práticas coercitivas conduzem o modo como o saber é aplicado, valorizado, atribuído e distribuído em uma sociedade. Para Foucault, na sociedade moderna, a verdade se manifesta na forma de discurso científico e nas instituições que o produzem, tendo como missão disseminá-lo e controlá-lo.

O importante, creio, é que a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele, graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como

verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 2004a, p. 12).

Conforme a afirmação do autor, a verdade está diretamente ligada ao sistema de poder, sustentando-o, controlando-o e validando-o. Este sistema o elabora e reproduz de acordo com suas vontades de verdade. Por exemplo, Foucault (2004a) aponta que até o final do século XVIII, a medicina era uma sabedoria particular do médico que auxiliava o doente no combate à epidemia. No entanto, nesse período, algumas instituições passaram por mudanças estruturais e arquitetônicas, surgindo nos hospitais e prisões a tecnologia política da disciplina. Nessa nova tecnologia, o médico adquire novo estatuto e passa a ser o organizador interno e externo do hospital, utilizando o registro permanentemente. Assim, o hospital passa a ser não apenas um local de cura, mas, também, de registro, acúmulo e formação de saber sobre a doença que, antes, exigia apenas a cura e não um acúmulo de saber sobre ela.

Para Brígido (2013), o estudo dessa relação entre saber e poder estrutura esquematicamente toda a análise de Foucault. Os escritos foucaultianos são baseados, principalmente, nesses dois processos que se completam: uma arqueologia do saber e uma genealogia do poder. A primeira pesquisa realizada, denominada arqueológica, procura as camadas fundamentais, configuradoras do saber ocidental contemporâneo. Já o estudo da genealogia do poder veio como um complemento do projeto arqueologia do saber. Posteriormente, o autor investigou os sujeitos e os modos de subjetivação dos mesmos, que é a fase que mais nos interessa, em nossos estudos, justamente porque nossa preocupação se volta para processos de subjetivação, numa lógica de poder em que o próprio sujeito se produz e se subjetiva por diferentes dispositivos de poder.

## **1.2 A constituição do sujeito**

Durante alguns anos Foucault dedicou seus estudos aos diferentes modos pelos quais, em nossa sociedade, os seres humanos tornaram-se sujeitos. Como já mencionamos anteriormente, a obra do pensador francês está dividida em três fases: a arqueológica que se ocupa do conhecimento como formação das disposições discursivas; a genealógica que trata o conhecimento como dispositivo de poder e a ética definida como cuidado de si em que adquire centralidade a questão da existência humana, ou seja, a estética da existência. Em todas as suas fases de investigação, de acordo com o autor, sua preocupação voltou-se para a compreensão

das condições de possibilidades de transformar os sujeitos e de nos transformarmos a nós mesmos. (FOUCAULT, 1993). Nesse sentido, este trabalho se volta para o terceiro domínio de investigação foucaultiana acerca da relação do sujeito consigo mesmo, com o poder e a verdade. Entendemos que uma revisão dos estudos foucaultianos que problematizam a questão do sujeito e seus modos de subjetivação pode nos possibilitar uma melhor compreensão de nosso objeto de pesquisa, que é analisar a escrita de professores demandada em um contexto de formação continuada e em técnicas empreendidas para ele, de modo a formá-lo dentro de modelos preestabelecidos de sujeito, conhecimento, teoria e prática.

Para abordar a relação de sujeito, poder e verdade, Foucault parte da noção de “cuidado de si” - uma noção grega e helenística bastante complexa e rica que perdurou por alguns séculos. Embora, muitos estudiosos não considerem a importância dessa noção para a historiografia da filosofia, Foucault compreende essa noção como “a fórmula fundadora da questão das relações entre sujeito e verdade” (1982[2006a, p .5]). Ou seja, o autor entende o cuidado de si como um importante fio condutor para compreender o sujeito e suas subjetividades, estando esta noção intimamente relacionada à história da subjetividade e suas práticas.

Iniciaremos nossos estudos discorrendo de forma geral sobre as três concepções de sujeito presentes nos estudos foucaultianos. A primeira concepção de sujeito apresentada por Foucault (1993) foi o sujeito clássico, em alguns momentos também chamado de sujeito filosófico, ou seja, ocupa-se dessa concepção “uma filosofia que vê no sujeito de sentido a fundação de todo o conhecimento e o princípio de toda a significação. Nessa abordagem, impera a transcendência do ego, (FOUCAULT, 1993, p. 3), um sujeito como origem do conhecimento. A segunda concepção foi a de sujeito cartesiano representada por “uma teoria do conhecimento objetivo e uma análise de sistemas de sentido a que poderíamos chamar semiologia” (FOUCAULT, 1993, p. 3), situada numa vertente do positivismo lógico, sob a rubrica do estruturalismo. A última concepção de sujeito da qual se ocupam os estudos foucaultianos é a genealogia do sujeito moderno constituído na relação com a historicidade.

Agora que conhecemos de forma geral as três concepções de sujeitos apresentadas por Foucault, faz-se necessário abordá-las de forma específica, iniciando pelo sujeito clássico. Como já mencionado anteriormente, na sociedade grega, a noção de *cuidado de si* assumiu significados distintos ao longo da história. O primeiro deles foi encontrado nos textos de Epíteto em que o “conhecer-te a ti mesmo” estava relacionado a três preceitos: 1º) Nada em demasia: tu que vens te consultar com os deuses não coloques questões demais, em outras palavras, reduza as questões que queres colocar; 2º) Quando vires consultar os deuses não faças

promessas, ou seja, não se comprometas com coisas ou compromissos que não poderás honrar; 3º) No momento em que colocares as questões ao oráculo examina a ti mesmo, ou seja, reduza as questões, seja preciso. Observarmos nesses três conceitos de cuidado de si a presença de uma ordem imperativa de prudência, através da qual o sujeito era convocado a cumprir tais ordens.

A segunda noção de *cuidado de si* - “é preciso que te ocupes de ti mesmo, que tenha cuidado consigo mesmo” (FOUCAULT, 2006a, p. 7) - aparece nos textos relacionados ao personagem de Sócrates, o responsável por estimular essencialmente o cuidado de si. “Sócrates apresenta-se como aquele que, essencialmente, fundamental e originariamente, tem por função, ofício e encargo incitar os outros a se ocuparem consigo mesmos, a terem cuidados consigo e a não descurarem de si”. (FOUCAULT, 2006a, p. 7). O filósofo exortava os demais sujeitos a ocuparem seu tempo consigo mesmo, missão que lhe foi confiada pelos deuses e através da qual exerce uma função de poder em que ocupa uma posição de destaque na sociedade.

A terceira noção de *cuidado de si* foi encontrada nos textos de Epicuro: “todo homem, noite e dia, ao longo de toda sua vida deve ocupar-se com a própria alma (cuidados médicos, terapêuticos ou divindade)”.

A quarta noção de *cuidado de si* foi encontrada nos textos de Sêneca, segundo Foucault (2006a). Os cínicos relacionavam o *cuidado de si* com o capital, cuja noção pertencia ao pensamento das sociedades helenísticas e romanas. Notamos que as noções de *cuidados de si* apresentadas por Foucault já indiciavam uma relação de poder estabelecidas entre deuses, filósofos e os sujeitos dessas sociedades, embora o autor compreendesse o *cuidado de si* como um fenômeno cultural, um conjunto de incitação e aceitação geral do princípio de que o sujeito precisa cuidar de si mesmo.

Notamos a partir dos estudos foucaultianos que a noção de *cuidado de si* percorreu a evolução milenar das primeiras atividades filosóficas gregas até as primeiras formas de asceticismo cristão. Neste período havia também um tipo de sujeito denominado de espiritual. Este sujeito era conduzido por um conjunto de buscas, práticas e experiências tais como as purificações, as asceses, as renúncias, as conversões do olhar, as modificações de existência, que o levariam a ter acesso à verdade. (FOUCAULT, 2006a, p.19). Como bem pontua o autor, tanto na Grécia antiga como nas demais civilizações havia a necessidade de pôr em exercício uma tecnologia de si para se ter acesso à verdade. O autor enumera algumas das práticas às quais os indivíduos recorriam para exercitarem práticas de acesso à verdade sobre si.

Primeiro, os ritos de purificação: não podemos ter acesso aos deuses, praticar sacrifícios, ouvir o oráculo e compreender o que ele disse, não podemos nos beneficiar de um sonho capaz de esclarecer porque fornece sinais ambíguos mas decifráveis,

nada disto podemos fazer se antes não nos tivermos purificado. A prática da purificação, enquanto rito necessário e prévio ao contato não apenas com os deuses, mas [com] aquilo que os deuses podem nos dizer como verdadeiro, é um tema extremamente corrente, conhecido e atestado desde muito já na Grécia clássica, na Grécia helenística e, finalmente, em todo o mundo romano. Sem purificação não há relação com a verdade detida pelos deuses. As técnicas as de concentração da alma. A alma é algo de móvel. A alma, o sopro, é algo que pode ser agitado, atingível pelo exterior. E é preciso evitar que a alma, este sopro, este pneúma se disperse. É preciso evitar que se exponha ao perigo exterior, que alguma coisa ou alguém do exterior o atinja. É preciso evitar que no momento da morte ele seja assim dispersado. É preciso, pois, concentrar este pneúma, a alma, recolhê-lo, reuni-lo, fazê-lo refluir sobre si mesmo a fim de conferir-lhe um modo de existência, uma solidez que lhe permitirá permanecer, durar, resistir ao longo de toda a vida e não dissipar-se quando o momento da morte chegar. (FOUCAULT, 2006, p.41)

Tanto o sujeito filosófico como o espiritual tinham deuses como o centro do universo e a espiritualidade perpetuou por vários séculos como forma de verdade. Por isso, os sujeitos filosóficos se utilizavam de práticas como purificação para conhecer a verdade por meio dos deuses. Uma outra técnica pertinente às tecnologias de si é a técnica do retiro. Trata-se de uma certa maneira de desligar-se, de ausentar-se, mas sem sair do lugar, cortar, de certo modo, o contato com o mundo exterior, não mais sentir as sensações, não mais agitar-se com tudo o que se passa em torno de si. O sujeito espiritual se apoia no conhecimento de si que, neste caso, é o conhecimento do divino. Para Foucault (2006, p.60), “o platonismo foi o principal fermento de movimentos espirituais diversos, na medida em que ele concebia o conhecimento e o acesso à verdade somente a partir de um conhecimento de si que era o reconhecimento do divino em si mesmo”. Para que o sujeito tivesse acesso à verdade eram necessários a modificação, a transformação e o deslocamento do sujeito.

Ao longo desse percurso histórico, a noção de cuidado de si foi se ampliando, multiplicando suas significações, deslocando-se. No entanto, houve um período na história em que o cuidado de si foi apagado ou deixado de lado. Foucault nomeia este período de “momento cartesiano”, em que o *cuidado de si* foi requalificado ou desqualificado do campo do pensamento filosófico moderno. Em outras palavras, a filosofia moderna não considera a noção do *cuidado de si* como parte da constituição do sujeito. Muitos autores desconsideram a filosofia clássica como parte da história de constituição do sujeito, pois compreendem que o nascimento do sujeito se dá a partir do “momento cartesiano” no qual o sujeito é conduzido por uma forma de pensamento e interrogação que lhe permite ter acesso à verdade.

A concepção de sujeito cartesiano surgiu a partir da ciência moderna, um movimento responsável por ascender e iluminar o sujeito ao qual se convencionou chamar de racionalismo dos séculos XVII e XVIII. A passagem, o desprendimento ou a separação de tal concepção passou por um processo lento, cuja origem e desenvolvimento devem antes ser vistos

como decorrentes da teologia. As sociedades pré-modernas acreditavam que eram divinamente estabelecidas e que a ordem secular divina predominava sobre qualquer sentimento. Estas sociedades foram por muito tempo aprisionadas por suas tradições, crenças e estruturas. Para Foucault (1993), ao contrário das sociedades pré-modernas, a filosofia moderna surge a partir de uma concepção de sujeito como fonte de sentidos e do conhecimento.

Com a modernidade, erigiu-se também o individualismo, ou seja, surge com ela a nova concepção de sujeito individual. Para Hall, “isto não significa que nos tempos pré-modernos as pessoas não eram indivíduos, mas que a individualidade era tanto vivida quanto conceitualizada de forma diferente” (HALL, 2002, p.25). Este novo período mexeu com a existência humana: “Dado o absurdo das guerras, dos morticínios e do despotismo, parecia caber ao sujeito individual dar sentido às suas escolhas existenciais. (FOUCAULT, 1993, p, 205). Nesse sentido, o nascimento do indivíduo soberano, detentor do conhecimento deu-se entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representando uma ruptura com o passado. Conforme Hall (2002):

A Reforma e o Protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o Humanismo Renascentista, que colocou o homem no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana, para ser compreendida e dominada. (HALL, 2002, p.26).

Uma figura importante na mudança de concepção de sujeito foi o filósofo francês René Descartes (1596-1650). Conhecido como pai da filosofia moderna, foi um dos responsáveis pelo deslocamento de Deus do centro do universo para o sujeito individual que passa a ocupar esse centro, constituído por sua capacidade para raciocinar e pensar. Desde então, a concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como sujeito cartesiano. (HALL, 2002).

A partir de então, o indivíduo soberano se inscreve em cada um dos processos e práticas centrais que fazem o mundo moderno. É importante ressaltar que o indivíduo soberano passa a ser o sujeito da modernidade, sujeito da razão, do conhecimento e da prática. Entretanto, este mesmo sujeito é, também, aquele que sofre as consequências dessas práticas, tornando-se um enredado nas maquinarias burocráticas e administrativas do Estado moderno. As sociedades modernas ao se tornarem cada vez mais complexas, adquirem uma forma mais coletiva e social e as teorias clássicas liberais de governo, baseadas nos direitos e consentimento individuais,

foram obrigadas a dar conta das estruturas do Estado-nação e das grandes massas que fazem uma democracia moderna.

Após contextualizarmos os estudos foucaultianos sobre as diferentes concepções de sujeito adotadas em diferentes momentos históricos, consideramos importante problematizar o sujeito moderno para melhor compreendermos o sujeito de nossa pesquisa. Foucault tentou compreender a constituição do sujeito moderno através das práticas exercitadas em determinadas instituições tais como: hospitais, manicômios, prisões, de modo que os sujeitos produzidos nesses espaços tornaram objetos de conhecimento e, simultaneamente, objetos de dominação. Em nosso caso, tomamos como elemento de referência o sujeito professor, observando como este é conduzido pelos cursos de formações, quais conhecimentos e saberes desse profissional são valorizados e desvalorizados. Para isso é importante

[...] levar em conta não apenas as técnicas de dominação, mas também as técnicas do eu. Logo, é necessário observar os pontos em que as tecnologias de dominação dos indivíduos uns sobre os outros recorrem a processos pelos quais o indivíduo age sobre si próprio e, em contrapartida, os pontos em que as técnicas do eu são integradas em estruturas de coerção (FOUCAULT, 1993, p.207).

Por muito tempo, a existência de uma essência humana foi mascarada, alienada ou aprisionada em mecanismos de repressão a partir de processos históricos, econômicos e sociais. Para Foucault (1993), o sujeito se constitui pelos jogos de verdade aos quais se encontra assujeitado e, ao mesmo tempo, com certa margem de liberdade, podendo romper com tal assujeitamento. Dessa perspectiva, o autor reforça a ideia de que não há verdade sem poder e que o poder pressupõe sempre práticas de liberdade ou de resistência. No contexto de formação continuada não é diferente, apesar de o docente ser colocado em vias do poder e em jogos de verdade (um conjunto de procedimentos pelos quais a verdade é instituída e desinstituída de acordo com condições históricas), nada o impede de buscar rotas de fugas e de se reinventar.

Para Deleuze (1990), nos jogos de verdades há forças que afetam o sujeito de diferentes maneiras. Essas forças que circulam do lado de fora mantêm entre si uma relação de enfrentamento, de luta e de choque. Nesse sentido, o sujeito não pode ser compreendido como um ser pronto e fechado em si mesmo, como uma essencialidade, mas, sim, como quem está sempre constituindo-se, de acordo com as regras sociais e os jogos de verdade em que se inserem. O sujeito se constrói de modo processual, à medida que a ação das forças que circulam fora, e que, por diferentes enfrentamentos, afetam o seu corpo, passam, em parte, a circular também do lado de dentro. O autor afirma ainda que o sujeito se constitui no dado, ou seja, ao enunciar, o sujeito tem a possibilidade de ir além do que está posto, na medida em que ele julga

e se põe como sujeito ultrapassando o dado e afirmando mais do que sabe. Dessa forma, Foucault rompe com a noção de uma unidade evidente atribuída ao sujeito, ou seja, com a noção de um ser prévio que permanece sempre dado acabado, dando lugar a uma noção de sujeito que se constitui nos dados da experiência, no contato com os acontecimentos. Além disso, não é o sujeito constituinte que fundamenta os conhecimentos verdadeiros, e sim, a historicidade dos saberes.

Conforme Foucault: “O poder categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade – é uma forma de poder que faz os indivíduos sujeitos” (FOUCAULT, 1995, p. 235). É com base nessa perspectiva de que o sujeito se constitui nas práticas discursivas e não discursivas em que ele se insere que procuraremos captar processos de constituição do sujeito professor a partir dos dispositivos de formação. Larrosa (1994), tratando da produção de sujeitos no domínio da educação, diz que a análise foucaultiana faz uma articulação entre saber e poder em cujo interior se produz o sujeito:

É no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica institucionalizada dos indivíduos. E, inversamente, é no momento em que se desdobra sobre o social um conjunto de práticas institucionalizadas de manipulação dos indivíduos que se torna possível sua objetivação “científica” (LARROSA, 1994, p. 52).

É possível dizer que o autor, na esteira do pensamento foucaultiano, produz um deslocamento teórico para o estudo da subjetividade e modos de subjetivação a partir de dispositivos através dos quais o próprio sujeito se insere em regras e práticas de produção de si mesmo. Para Larrosa, “o sujeito, sua história e sua constituição como objeto para si mesmo, seriam, então, inseparáveis das tecnologias do eu” (LARROSA, 1994, p.56). Para melhor aprofundamento, na próxima subseção abordaremos o conceito de poder, em Foucault.

### **1.3 O conceito de poder**

Quando pensamos em poder, automaticamente relacionamos a alguém que o detém, o exerce e o mantém. Sempre atribuímos o poder a uma pessoa ou a um grupo de pessoas que exercem uma determinada influência sobre outras, num domínio hegemônico. Além disso, quase sempre o poder está relacionado com uma força física ou moral, domínio, posse, o que geralmente remete à ideia de centralidade do poder político. Contudo, para Foucault, o poder não se limita ao âmbito político, pelo contrário, sempre esteve presente nas relações humanas.

O homem, apesar de constantemente encontrar-se envolvido nessas relações, não chega a percebê-las de modo claro. Dessa forma, o objetivo dessa seção é discutir, por meio dos estudos foucaultianos, como se dão as relações de poder, de onde nascem, como se sustentam, em que se baseiam, e como o sujeito participa desta correlação. A compreensão de como se dão estas relações de poder pode nos dar maior suporte e embasamento para analisarmos as relações de poder exercidas pelos programas de formações continuadas sobre o sujeito professor.

Foucault (1995) afirma que o sujeito é constantemente colocado em relações de produção, significação e poder. Para o autor, o poder é uma relação de forças e toda relação de forças é uma relação de poder, definida como um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas, sobre sua própria ação: uma ação sobre um corpo, sobre as coisas. O poder força, submete o sujeito, embora o outro da relação de poder não seja um subjugado, uma vez que, na percepção de Foucault, todo poder só existe porque há, do outro lado do jogo, resistências, ou seja, não há poder sem resistência:

Michel Foucault compreende o poder, ou melhor, para ele não existe o poder, mas sim relações de poder, que através de seus mecanismos atua como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos. Para Foucault, na modernidade, à medida em que foram mudando as relações sócio políticas e econômicas, também foram sendo produzidas novas relações de poder, mais adequadas às necessidades do poder dominante. Este processo atinge um tal grau de eficiência, complexidade/simplicidade que o poder parece adquirir vida própria, como se prescindisse dos indivíduos (FOUCAULT, 1995, p. 118).

O poder funciona independentemente dos indivíduos, posto que ele é relacional, ou seja, está presente nas relações estabelecidas pelos sujeitos em dadas esferas sociais e dentro de determinadas condições históricas, sempre em mudança. Sendo assim, não há poder absoluto na sociedade moderna, mas, relações que se estabelecem, dependendo da posição ocupada pelos indivíduos, na sociedade. Brígido (2013) afirma que Foucault aborda o poder de forma diferente de outras concepções de poder, rompendo com concepções clássicas deste conceito. Ainda segundo o autor, a compreensão política clássica dos contratualistas considerava o poder como algo que o indivíduo cede a um governante, enquanto que para Foucault, o poder não pode ser localizado e observado numa instituição determinada ou no Estado, apenas, uma vez que o poder se encontra em toda parte: na relação entre pai e filho, esposo e esposa, namorado e namorada etc. Nessa direção, para Deleuze é preciso compreender, em primeiro lugar, que

[...] o poder não é uma forma, por exemplo, a forma Estado. E que a relação de poder não se estabelece entre duas formas, como o saber. Em segundo lugar, a força não está nunca no singular, ela tem como características essencial estar em relação com outras forças, de forma que toda força já é relação, isto é, poder: a força não tem objeto nem

sujeito a não ser a força. Não se deve ver nisto uma volta ao direito natural, porque o direito, por sua conta, é uma forma de expressão, a natureza uma forma de visibilidade e a violência um concomitante ou um conseqüente da força, mas não o seu constituinte (DELEUZE, 2005, p. 78).

Desse modo, como relações de força, o poder está em todas as partes. Todas as pessoas estão envolvidas por relações de poder e não podem ser consideradas independentes delas ou alheias a elas. O poder, através de seus mecanismos, atua como uma força coagindo, disciplinando e controlando os indivíduos:

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede (FOUCAULT, 2004a, p. 193).

Dessa maneira, os indivíduos estão sempre em posição de exercer o poder e de sofrer sua ação, sendo o centro de transmissão. O poder não se aplica aos indivíduos, mas passa por eles, justamente porque toda relação humana ocorre dentro de relações de poder, ainda que sejam relações menos densas e menos complexas do que outras mais institucionalizadas. É com base nessa perspectiva de que o sujeito está constantemente inserido em relações de poder que procuraremos captar o poder exercido pelas formações continuadas e os dispositivos utilizados para controlar o sujeito professor. Apresentaremos, a seguir, os dois primeiros dispositivos de poder apontados por Foucault e o início do surgimento do poder disciplinar em nossa sociedade.

### **1.3.1 Os primeiros dispositivos de poder: vigilância e punição e suas relações com a formação continuada**

Foucault na obra *Vigiar e punir* apresenta dois “dispositivos” para o exercício do poder: a vigilância e a punição. Estes dispositivos de poder foram utilizados nas prisões, nas clínicas de recuperação e nos hospitais de forma a manter um forte poder vigilante. Porém, lembra o autor, que para uma maior precisão sobre a eficácia da vigilância, cria-se a filosofia do controle pelo olhar, nascendo a figura do inspetor. Este, de um lugar privilegiado, pode olhar e controlar a todos, sem ser visto. O que Foucault nos revela é que esta tecnologia política do corpo não estava somente no âmbito do poder judiciário ou nos limites das instituições de correções, ao contrário ela se estende para aquém e além deles agindo de forma difusa, em rede, e por intermédio de diferentes mecanismos estratégicos cobrindo todo tecido social

(GADELHA, 2016, p. 36). Partindo dessa premissa que a vigilância está presente nos diversos meios da sociedade situamos nossos estudos, o qual analisará estes dispositivos no âmbito educacional, especialmente, nos programas de formações continuadas de professores.

Foucault (1975[2013]) compreende dispositivos como meios e formas pelos quais o poder se exerce na sociedade. Na mesma direção dos estudos foucaultianos temos a contribuição de Deleuze o qual define dispositivos de poder como “Os dispositivos são como máquinas de fazer ver e de fazer falar. Um dispositivo implica linhas de forças invisível e indizível, esta linha está estreitamente mesclada com outras. Trata-se da “dimensão do poder”. Esta dimensão se compõe, como o poder, com o saber” (FOUCAULT, 1990, p. 156). Partindo das ponderações dos autores, podemos pensar os programas de formações criados pelo Governo Federal ou pelas instituições estaduais e municipais como uma forma de poder invisível aos docentes, pois as formações são garantidas por lei como um direito do professor, porém em suas ações formativas estão inseridas os procedimentos de regulamentação e normatização instaurando novas e diferentes políticas de subjetivação docente.

Retomando os estudos foucaultianos observamos que o mesmo realizou uma pesquisa rigorosa sobre a evolução histórica da legislação penal e os métodos coercitivos e punitivos adotados pelo poder público nas formas de repressão, materializados em métodos que vão desde a violência física até instituições correccionais. O autor analisa outros sistemas de punição, no entanto, seu foco de análise é a prisão. No final do século XVIII e início do XIX, os castigos ou punições corporais e tortura tornam-se discretos, de modo que a arte de fazer sofrer passa a ter uma certa moderação, num jogo de dores mais sutis. Conforme Foucault: “em poucas décadas, desapareceu o corpo supliciado esquartejado, amputado, simbolicamente marcado no rosto ou nos ombros, exposto vivo ou morto, apresentado como espetáculo. Desapareceu o corpo como alvo principal da repressão penal” (FOUCAULT, 2013, p. 17). Dessa forma, o poder passa a ser expresso de forma diferenciada, a punição torna-se oculta, acontece de forma velada, saindo do domínio da percepção quase cotidiana para entrar no da consciência abstrata. O indivíduo passa a ser dominado por um sistema de coação e privação, de obrigações e interdições. Na nova forma de ação do poder, a figura do carrasco é substituída por outros sujeitos: os vigilantes, os médicos, os capelães, os psiquiatras, os psicólogos, os educadores etc. Esses novos agentes são responsáveis por manipular, punir e vigiar o indivíduo através de dispositivos de vigilância, passando a ideia de que o sujeito necessita de cuidados, em forma de ensinamentos, garantias e alívio.

É nesse contexto que os cursos de formações se inserem levando aos professores a sensação de que através das formações eles terão “ajuda”, “parceria”, “aulas eficientes”, “se

tornarão professores mais qualificados”. Concordamos com Foucault (2013) quando ele afirma que as instituições de poder são vistas como provedoras do bem-estar, pois elas ministram sobre o sujeito professor um novo regime da verdade, uma grande quantidade de papéis até então inéditos no exercício de sua profissão, inculcando, assim, saberes, técnicas e discursos científicos que entrelaçam com a prática do poder.

Ao analisar as mudanças que as formas de punição sofreram, Foucault observa que “embora não recorram a castigos violentos ou sangrentos, mesmo quando utilizam os métodos suaves de enclausuramento ou de correção, é sempre do corpo que se trata – do corpo e das suas forças, da sua utilidade e da sua docilidade, da sua repartição e da sua submissão” (FOUCAULT, 2013, p. 26). Conforme a observação do autor, mesmo sofrendo a brandura de novos dispositivos de punição, o corpo continua inserido num campo político, sofrendo influências imediatas das relações de poder. Estas são complexas e recíprocas, ou seja, apesar de o poder exercer relações de domínio sobre o sujeito, ambos são dependentes um do outro. A constituição do poder só é possível se estiver integrada a um sistema de sujeição, estado de dependência das relações de poder. Daí porque, para Foucault (2013), o poder é um instrumento político cuidadosamente organizado, calculado e utilizado para a dominação dos corpos:

O corpo só se torna força útil se for simultaneamente corpo produtivo e corpo submetido. Esta sujeição não é obtida apenas pelos instrumentos da violência ou da ideologia; pode muito bem ser direta, física, usar a força contra a força, incidir sobre elementos materiais e, porém, não ser violenta; pode ser calculada, organizada, tecnicamente refletida; pode ser sutil, não recorrer a armas nem ao terror e, porém, ser de ordem física. (FOUCAULT, 2013, p. 26).

A tecnologia política do corpo não pode ser situada nem num tipo definido de instituição nem num aparelho estatal, mas sempre a partir de relações em que se recorre a essa tecnologia para impor alguns dos seus procedimentos, manobras, táticas, e técnicas de funcionamentos. Nessa relação, segundo Foucault, o corpo político se caracteriza como: “um conjunto de elementos materiais e de técnicas que servem de armas, reservas, vias de comunicação e pontos de apoio às relações de poder e de saber que investem os corpos humanos e os sujeitam, fazendo deles objetos de saber” (FOUCAULT, 2013, p. 27). Assim sendo, a tecnologia política do corpo não se exercita apenas a partir de submissão do corpo ao poder, mas, também, a partir de um conhecimento que se constrói sobre o corpo.

Dessa forma, os dispositivos de vigilância e punição adquirem na sociedade moderna forma discreta, arquitetada sempre como uma necessidade do indivíduo, chegando a um certo nível da construção da sociedade em que a existência desses dispositivos é vista como

necessária, indispensável e legítima pelos próprios sujeitos que recebem a intervenção das estratégias materializadoras dos dispositivos. É a partir destes dispositivos que Foucault vai desenvolver sua análise do poder disciplinar, que já não é apresentado de forma centralizada e direta sobre o indivíduo, e, sim, de forma dinâmica, atuando em todos os níveis da sociedade. Podemos relacionar os dispositivos de vigilância com os programas de formações neoliberais que transmitem ao sujeito professor a constante necessidade de formação, na qual o sujeito se sente sempre vazio de saberes e conhecimentos.

Conforme Foucault (2013), a partir do século XVIII ocorrem algumas mudanças na sociedade: os hospitais, por exemplo, passam a ser construídos com a preocupação em separar os doentes para evitar o contágio, os pacientes passam a ser classificados conforme os seus problemas de saúde e, principalmente, desenvolve-se, nesse período, uma maneira de vigiar o paciente e observá-lo. Essas mudanças ocorrem em outras instituições como presídios, asilos, e escolas etc. Na escola observamos esta divisão e classificação em várias esferas da educação, mas nos deteremos em exemplificar uma classificação bem recorrente nas séries iniciais orientadas pelo Programa de formação continuada em âmbito federal, PNAIC, para classificar os níveis de leitura e escrita dos alunos: Pré – silábico; Silábico sem valor sonoro; Silábico com valor sonoro; Silábico – alfabético; Alfabético. Estas classificações permitem um maior controle e governo.

Podemos relacionar este controle ao *panóptico*, uma figura arquitetural que tem a visibilidade como uma armadilha. Para garantir a ordem na prisão, construíam-se celas de onde o preso era constantemente observado, mas não via quem o observava. O panóptico tem como efeito mais importante induzir o detento a estar consciente de que se está sendo observado. Segundo Benevides e Muniz Neto

O efeito mais importante do Panóptico é exatamente o de imprimir nos detentos, ou em qualquer outro indivíduo que esteja sob o exercício deste poder disciplinar, um estado de permanente vigília a fim de que este se sinta sempre passível de observação, em um lugar de visibilidade constante. Induzir um estado de possível visibilidade nas pessoas é a grande função da disciplina. A introjeção da disciplina teria por consequência a promoção deste estado permanente de vigília precisamente porque o sujeito não vê que é visto, mas, a todo o momento, sabe que pode estar sendo observado. (BENEVIDES E MUNIZ NETO, 2011, p. 2)

A disciplina é aplicada com o objetivo de ordenar os sujeitos, impor uma disciplina ao corpo. Esta adequação disciplinar do corpo ocorre em âmbito geral porque ela está implantada em todos os segmentos da sociedade e do indivíduo, inclusive na esfera educacional. Conforme Foucault: “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do

corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as disciplinas”. (FOUCAULT, 2002, p. 118).

Diante desse poder disciplinar, em que o sujeito está em constante vigília, se insere nossos estudos, em que os programas de formações continuadas possuem um elo de vigilância que se aproxima do panóptico, nos quais o sujeito professor está em constante estado de vigilância sendo observado e controlado por uma plataforma, pelos orientadores de estudos, por sua escrita. Nosso objetivo é observar nos relatos de experiências de professores indícios de controle e vigilância que levam o professor a subjetivar-se.

Segundo o autor, o poder disciplinar é definido como um estado de permanente vigília a fim de que o indivíduo se sinta sempre passível de observação, em um lugar de visibilidade constante. No entanto, o sujeito não vê que é visto, mas, a todo o momento, sabe que pode estar sendo observado. Como salienta o próprio Foucault (1999, p. 211), “o poder disciplinar é exercido por meio da invisibilidade. Porém, impõe aos que submete um princípio de visibilidade obrigatória”. Ou seja, o sujeito que age não vê que está em permanente observação porque há dispositivos que escamoteiam essa vigilância, mas essas práticas são permanentes e de grande alcance. Em nossa pesquisa observaremos como a presença do poder disciplinar leva o sujeito professor a subjetivar-se e quais são os mecanismos utilizados nessa relação de poder que consegue manter a vigília.

Uma outra forma de poder postulado por Foucault que é importante para o presente estudo nasceu no Século XIX: o biopoder que não mais se situa no indivíduo como o poder disciplinar. Esta nova forma de poder constitui dispositivos que, graças às inovações tecnológicas, dispõem de um alcance mais extenso e toma por alvo a população. No item seguinte revisitaremos as reflexões do autor sobre os conceitos de biopolítica e biopoder.

### **1.3.2 Biopoder e biopolítica**

Neste item analisaremos os dispositivos apresentados na terceira fase de Foucault, em que se dedica aos estudos do biopoder enquanto um sistema político que atua sobre a vida da população. Esta discussão norteará a análise de nossa pesquisa, pois nos permite apreender como as políticas de formação, nosso caso em estudo, são legitimadoras de verdades e de um saber sobre o professor, produzindo no contexto de uma biopolítica indivíduos governáveis através de tecnologias de individualização e normalização.

Para Foucault (1981), o biopoder se caracteriza como dispositivos tecnológicos que dispõem de um alcance mais extenso e tomam por alvo não mais o indivíduo, mas a população.

O biopoder se materializa numa biopolítica, em que os dispositivos se apresentam como uma rede produtiva que passa através de todo corpo social sempre subjetivados de acordo com as necessidades do poder, embora a percepção dos indivíduos seja a de que eles próprios detêm o controle de suas próprias decisões. Lembra Foucault que mesmo nesta fase o objetivo do poder continua o mesmo: controlar a fim de uma maior otimização e docilização dos corpos, só que agora não mais individualmente, mas de forma coletiva sobre a espécie.

A nova forma de estrutura política de poder que se desenvolveu de modo contínuo foi o Estado. Foucault chama a atenção para o fato de que o Estado é considerado por muitas pessoas como um tipo de poder político que ignora os indivíduos, como se ocupasse apenas dos interesses da totalidade ou de uma classe ou um grupo dentre os cidadãos. No entanto, adverte o autor que o Estado é uma forma de poder tanto individualizante quanto totalizadora, ou seja, ao mesmo tempo que atua sobre classes ou grupos sociais, interpela os indivíduos em suas subjetividades, não deixando ninguém de fora de suas interpelações.

Foucault passa a formular o conceito de Biopolítica, definindo-o como uma prática governamental sobre o conjunto de seres vivos: a população, atuando como um domínio mais sofisticado e perfeito sobre os corpos. Assim, o indivíduo (embora sempre interpelado em suas práticas) já não é mais importante, e, sim, a espécie, de tal modo que a gestão da população passa a ser realizada por meio da reforma dos hábitos de vida, hábitos de identidade etc. Desde do século XVIII, essa forma de poder passa a racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças etc. Nesse conjunto de fenômenos podemos acrescentar outras práticas voltadas à formação, tais como políticas de escolarização de crianças, jovens, adultos, formação de professores etc. Embora os mecanismos de controle ocorram de forma diferente do poder disciplinar, nesta nova fase eles não desaparecem, apenas são redimensionados como forma de cuidado com a população desenvolvida pelo biopoder. Daí o investimento em políticas que, ao mesmo tempo que atuam em defesa da sociedade, exercitam certos controles através de dispositivos que levam a própria população (idosos, loucos, estudantes, jovens, mulheres, negros, deficientes etc.) a exercer seu autogoverno através do cuidado de si.

Assim sendo, os novos mecanismos de poder são configurados para nos recompensar de diversas formas ou nos controlar para agirmos de determinados modos que julgamos serem livres e espontâneos. Como destaca Gadelha (2007, p.19), existem “modos através dos quais somos induzidos a pensar, a sentir e a agir, ao sermos educados no Capitalismo Integrado Mundial (CMI)”. Retomaremos a discussão de biopoder e biopolítica no capítulo três,

em que discutiremos, também, noções de governo, o surgimento da arte de governar, a biopolítica e a atuação das políticas neoliberais no campo educacional. Uma reflexão sobre produção de subjetividade e os modos de subjetivação de si serão abordados na próxima seção.

#### **1.4 Subjetividade e a subjetivação docente**

Deleuze (2005) considera a subjetividade como a ideia principal dos estudos foucaultianos, derivada do poder e do saber, embora não dependa deles para existir. Dreyfus e Rabinow compartilhando da mesma ideia de Deleuze, afirmam que: “a luta por uma subjetividade moderna passa por duas formas de sujeição, uma que consiste em individualizar de acordo com as exigências do poder, outra que consiste em ligar o indivíduo a uma identidade sabida e conhecida” (DREYFUS e RABINOW, 1995, p.113). Nesse sentido, este trabalho se volta para a subjetivação docente, observando como o sujeito professor se subjetiva diante do poder exercido pelos programas de formações, assim como, as disseminações de verdade sobre este profissional. Para Deleuze, a subjetivação do homem livre se transforma em sujeição.

Por um lado, é a “submissão” ao outro pelo controle e pela “dependência”, com todos os procedimentos de individualização e de modulação que o poder instaura atingindo a vida quotidiana e a interioridade daqueles que ele chamara seus sujeitos. Por outro lado, é o “apego de cada um a sua própria identidade mediante consciência e o conhecimento de si”, com todas as técnicas das ciências morais e ciência dos homens que vão formar um saber do sujeito (DELEUZE, 2005, p.110).

Nessa abordagem, a subjetividade é entendida como um estado psíquico e cognitivo do sujeito cuja manifestação pode ocorrer tanto no âmbito individual quanto no coletivo, fazendo com que o sujeito tome conhecimento dos objetos externos a partir de referenciais próprios (DELEUZE, 2005). Para o autor, “a subjetividade é um processo de individuação que diz respeito a grupos ou pessoas, que escapa tanto às forças estabelecidas como aos saberes constituídos. O si mesmo não é nem um saber nem um poder. A escrita de si é a primeira invenção da subjetivação” (DELEUZE, 1990, p. 157). É nessa concepção de subjetividade que situamos os nossos estudos ao tomarmos a escrita do professor como espaço de produção de subjetividades de si. Se a escrita solicitada ao professor, enquanto dispositivo de formação, é considerada pelas instituições formadoras como espaço de aprendizagem e reflexão sobre a prática do professor, entendemos que através desse mesmo dispositivo o sujeito também se

narra, se produz, se projeta e se constitui dentro das condições históricas que lhe permitem conhecer-se e dar-se a conhecer.

Como aborda Deleuze & Guattari (1996), a subjetividade não implica uma posse, mas uma produção incessante que acontece a partir dos encontros que vivemos com o outro. Na produção de subjetividade o sujeito mantém uma relação de troca, uma vez que cada um, ao mesmo tempo que acolhe os componentes de subjetivação em circulação, também os emitem, fazendo dessas trocas uma construção coletiva viva. As formações de subjetividades são constituídas por meio de uma série de instituições, práticas e procedimentos vigentes em cada tempo histórico.

Os gregos dobraram as forças, sem que ela deixasse de ser força. Eles relacionaram consigo mesmo. Longe de ignorarem a interioridade, a individualidade, a subjetividade, eles inventaram o sujeito, mas como um derivado, como um produto de uma subjetivação (DELEUZE, 2005, p, 108).

Como já referimos em subseções anteriores, Foucault descobriu em seus estudos que nas sociedades existem técnicas que permitem aos indivíduos efetuarem um certo número de operações sobre os seus corpos, suas almas, seu próprio pensamento e sua própria conduta. A partir dessas técnicas, o sujeito passa por transformação de suas práticas ou passam a agir num certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural. Essas técnicas foram nomeadas por Foucault de técnicas do eu, voltadas à descoberta e à formulação da verdade a respeito de si próprio. Nesse sentido, os indivíduos não só obedecem, mas, também, produzem a verdade acerca de si.

Na antiguidade, era comum o indivíduo punir-se a si mesmo, administrar a si próprio, ser um juiz do seu próprio passado. E para não esquecer as faltas cometidas era preciso realizar memorizações de orientações sobre como se comportar, tendo por objetivo uma reativação de princípios filosóficos fundamentais. O penitente era obrigado a memorizar as leis de maneira a descobrir os seus pecados. O autoexame, o exame de consciência e a confissão são considerados os mais importantes procedimentos na constituição da subjetividade, tanto na antiguidade quanto na contemporaneidade.

De acordo com Foucault, diferentemente das técnicas de subjetivação produzidas na antiguidade, nas sociedades contemporâneas, as técnicas do eu moderno têm como objetivo construir o eu como unidade da vontade de verdade, ou seja, os sujeitos são levados a produzirem-se para atender a uma vontade de verdade que lhe é dada externamente. Logo, é nesse contexto que situamos os nossos estudos, pois as técnicas do eu moderno podem ser relacionadas às técnicas utilizadas nos contextos de formação, em que o sujeito se vê diante de

modelos de educação, a partir dos quais vislumbra a necessidade de modificar a sua prática para atender a certas vontades de verdade que têm como intuito formar sujeitos dentro de padrões preestabelecidos em sua estrutura teórica e prática. Considerando que os cursos de formação têm verdade homogeneizadoras, analisaremos como cada professor é levado a confessar a sua prática, a reconhecer as faltas que pode ter cometido em sua sala de aula, a expor seus limites e a dizer coisas a outras pessoas, dando público testemunho sobre si próprio. Também observaremos se o professor consolida os modelos de sujeitos, de saberes e conhecimento de mundo postos pelos cursos de formações.

No capítulo seguinte, nossas reflexões se deterão às práticas de si na modernidade, com o intuito de aproximarmo-nos melhor de nosso objeto de estudo que são os processos de produção de subjetividades na escrita de professores em formação.

## 2 TÉCNICAS DE CUIDADO DE SI

De acordo com Foucault (1984, p. 266), “nas relações humanas, há todo um conjunto de relações de poder que podem ser exercidas entre indivíduos, no seio de uma família, em uma relação pedagógica, no corpo político”. No primeiro capítulo deste trabalho foi discutida a tríade que compõe os objetos essenciais de investigação dos estudos foucaultianos: poder, verdade e sujeito e suas relações com a educação. Dentre as fases de estudos desenvolvidas por Foucault, mencionamos que a terceira fase voltou-se à investigação dos modos instituídos do conhecimento de si e sobre a sua história. O objetivo de Foucault, nesta fase de investigação, era compreender como o sujeito foi pensado e discursivizado em diferentes momentos e em diferentes contextos institucionais, tornando-se objeto de conhecimento desejável ou, até mesmo, indispensável. Neste capítulo, faremos uma revisão das técnicas de cuidado de si apresentadas por Foucault, relacionando-as às técnicas contemporâneas, especialmente, as utilizadas no âmbito educacional, de forma a aproximá-las de nosso objeto de estudo.

Prosseguindo com os estudos foucaultianos sobre as técnicas de si, observa-se que as práticas de subjetivação passaram a ser abordadas na perspectiva da genealogia da ética. Conforme Candiotto (2006, p. 71), “houve um redimensionamento da perspectiva da atitude crítica em relação ao governo das condutas, direcionando-a para a constituição do sujeito ético e o governo de si”. Dessa forma, a articulação entre produção de verdade e modos de subjetivação foi estabelecida pelos estudos de Foucault, passando por três fases ou eixos de consideração sobre o tema.

Assim, em 1960, a produção da verdade era descrita nos modos de objetivação estabelecidos no jogo de regras entre os saberes com pretensão científica, enquanto que em 1970, a investigação de Foucault sobre a produção de verdade na relação com o sujeito e o poder se desloca para os mecanismos do saber-poder ou ainda para as redes de obediência das tecnologias pastorais, trata-se da fase chamada de fase genealógica. Em 1980, a produção de verdade é pensada a partir das práticas de si ascéticas, momento em que o autor concentra sua reflexão numa genealogia da ética. É na terceira fase que o autor chega às “técnicas de si”.

A história do “cuidado” e das “técnicas” de si seria, portanto, uma maneira de fazer a história da subjetividade; porém, não mais através da separação entre loucos e não loucos, doentes e não doentes, delinquentes e não delinquentes, não mais através da constituição de campos de objetividade científica, dando lugar ao sujeito que vive, que fala e que trabalha. Mas através do empreendimento e das transformações, na

nossa cultura, das “relações consigo mesmo”, com seu arcabouço técnico e seus efeitos de saber (FOUCAULT, 1997, p.111)

Nos estudos foucaultianos, “o cuidado de si constituiu o modo pelo qual a liberdade individual ou a liberdade cívica, até certo ponto, foi pensada como ética”. (FOUCAULT, 1997, p. 267). O autor estudou desde os primeiros diálogos platônicos até os grandes textos do estoicismo tardio, verificando que o tema cuidado de si atravessou todo pensamento moral da época. Ao observar a sociedade grega e relacioná-la à atual, percebeu que o conceito de “cuidado de si” havia sofrido mudanças consideráveis condicionadas pela racionalidade moderna.

Na percepção de Foucault, na Grécia antiga, o cuidado de si era uma forma de amor próprio para o sujeito administrar bem sua vida, conduzir seus caminhos ou praticar a liberdade, tendo, para isso, que ocupar-se de si mesmo, cuidar de si. A ética estava relacionada à liberdade, o sujeito ético deveria possuir bons hábitos, a sua maneira de caminhar e portar-se em público tinha que ser visível e observada pelo outro. Os gregos compreendiam a ética como uma forma concreta de liberdade. (FOUCAULT, 1997).

No Cristianismo, a busca pela salvação também foi entendida por Foucault como uma forma de “cuidado de si”, uma vez que os cristãos acreditavam que para alcançar sua salvação após a morte era preciso renunciar-se, ninguém poderia ser salvo por outro, somente por si mesmo. No entanto, de acordo com Foucault, no cristianismo há a forte preocupação em buscar sua própria salvação a partir de um egoísmo exacerbado, o que acabou comprometendo e distanciando-se do “cuidado de si” praticado pelos gregos.

Para Foucault (2004a), o conceito de cuidado de si, *epimeleia heautou*, significava trabalhar ou estar preocupado com alguma coisa. Essa palavra estava associada a uma espécie de trabalho, de atividade que implicava uma atenção, um saber e uma técnica. “O termo *epimeleia* não designa simplesmente uma preocupação, mas todo um conjunto de ocupações” (FOUCAULT, 2004a, p.55). Este termo também era compreendido como um modo de vida ética de gregos.

O cuidado de si é certamente o conhecimento de si – este é lado socrático-platônico - mas é também um conhecimento de um certo número de regras de condutas ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade (FOUCAULT, 2004, p. 269).

O cuidado de si estava relacionado ao sujeito que cuidava de si mesmo, tendo que “escolher dentre todas as coisas que se pode conhecer através do saber científico, apenas

aquelas relativas a ele e importante para a vida” (FOUCAULT, 2004a, p. 267). As práticas de si tiveram, portanto, na cultura greco-romana uma importância e uma autonomia maior do que dos séculos seguintes, funcionando como uma arte da existência cujo princípio era o cuidado consigo mesmo. Conforme Foucault: “É esse princípio do cuidado de si que fundamenta sua necessidade, comanda seu desenvolvimento e organiza sua prática”. (FOUCAULT, 2004a, p. 49). Ou seja, os cuidados que os sujeitos tinham com ele mesmo foram considerados por Foucault como a verdadeira cultura de si: “É esse tema que extravasando de seu próprio quadro de origem e se desligando de suas significações filosóficas primeiras adquiriu progressivamente as dimensões e as formas de uma verdadeira cultura de si” (FOUCAULT, 2004a, p. 50). Observamos a partir dos estudos foucaultianos que a noção de cuidado de si percorreu a evolução milenar das primeiras atividades filosóficas gregas até as primeiras formas de asceticismo cristão, assumindo significados diferentes ao longo da história.

Na primeira seção deste trabalho, ao discutirmos a constituição do sujeito, mencionamos resumidamente como esta noção foi se modificando ao longo da história. Nossa pretensão, aqui, é trazer mais profundamente, a investigação feita por Foucault, ao retomar a filosofia de Epicuro considerada um sistema filosófico que propagava a busca pelos prazeres moderados, de modo a alcançar um estado de tranquilidade e de libertação do medo. O estoicismo é um movimento filosófico criado por Zenão, de Atenas, que argumentava que todo o Universo seria governado por uma lei natural divina e racional. O filósofo prega as mesmas ideias do epicurismo, de lealdade à sabedoria e desprezo às emoções externas, com a diferença de que, para Zenão, a pessoa vive de acordo com as leis da natureza. Defendia a ideia de que o homem só se torna sábio se não se deixar escravizar por paixões e por coisas externas. (FOUCAULT, 2004a).

É nesta filosofia dos Estoicos que Foucault identifica a presença de técnicas de cuidado de si, as quais proporcionavam aos sujeitos melhorias de suas condutas, reconduzindo-se, buscando outros caminhos para suas vidas. Para o autor, estas técnicas do cuidado de si clássico proporcionava aos sujeitos um certo modo de conhecimento, a elaboração de um saber, o cuidado com seu corpo por meio de regimes, atividades físicas sem excesso, meditação, leitura, escrita, entre outras atividades que fazia bem ao sujeito.

No entanto, oito séculos mais tarde, as “práticas de si”, também nomeadas de *epimeleia heautou*, sofrem modificações fundamentais. Elas passam a assumir o sentido de: “o movimento pelo qual se renuncia ao casamento, se separa da carne, e pelo qual, graças à virgindade do coração e do corpo, se encontra a imortalidade de que o homem foi privado” (FOUCAULT, 2004, p.121). Esta mudança de sentido se deve ao cristianismo. Antes, uma prática vista como uma forma de amor a si mesmo, no mundo cristão, passa a assumir uma

forma de egoísmo ou de interesse individual. Segundo Dreyfus e Rabinow, ao iniciar seus estudos, Foucault tinha uma hipótese original: “de que a elaboração das técnicas e de auto análises e controle fossem uma invenção cristã” (DREYFUS E RABINOW, 1995, p.180), mas concluiu que, embora tudo ocorra durante o cristianismo, não foi fruto deste.

Em suas investigações, Foucault constata que os cristãos retornaram ao tema do cuidado de si com um objetivo hermenêutico, com uma elaborada tecnologia do autoexame, já presentes nos tempos estoicos, mas a partir de outra concepção de cuidado de si. Assim, os cristãos, ao retomarem o “cuidado de si”, o fazem separando o prazer do desejo, com uma constante preocupação com a verdade oculta e os perigos dos desejos. Dessa forma, retomam um antigo conjunto de práticas, atribuindo-lhe um novo conteúdo e novo objeto. As técnicas clássicas de austeridade, enquanto um meio de mestria de si, foram transformadas em técnicas cuja função era purificar o desejo e eliminar o prazer.

Entendido na filosofia grega como um conjunto de práticas e disciplinas caracterizadas pela austeridade e autocontrole do corpo e do espírito para fortalecer a especulação teórica em busca da verdade, na cultura cristã, o “cuidado de si” estava relacionado à ascese da verdade, definida como um conjunto de práticas austeras, comportamentos disciplinados e meditações morais prescritos aos fiéis, tendo em vista a realização de desígnios divinos e leis sagradas.

É dessa percepção sobre a mudança de sentidos sobre o cuidado de si que Foucault (1997) discute como ao longo da história o sujeito é constituído através de um conjunto de técnicas transformadoras e subjetivadoras, tais como a leitura, a escuta ativa, a escritura, a memorização de conselhos. Trata-se de técnicas que, segundo Foucault, têm a função de propor diferentes modos de ser e de agir. É nesse sentido que o autor problematiza como os indivíduos foram regidos, ao longo dos tempos, por práticas que possuem um caráter sistemático e recorrente, girando em torno da ética, do poder e do saber, cuja função é racionalizar e regular o que o homem faz. Trata-se, portanto, de “técnicas de si” existentes em todas as civilizações, enquanto “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” (FOUCAULT, 1997, p. 109).

Para concluirmos, é importante destacar, segundo Foucault (1997), que os estudos sobre a hermenêutica do sujeito e os estudos da história das práticas de subjetividade, embora consistam na articulação com os jogos de verdade, possuem distinções fundamentais. Nos estudos hermenêuticos parte-se do sujeito para criar verdades, enquanto que na história das práticas de subjetividade é preciso armar-se de discursos verdadeiros para que haja

subjetivação. No item seguinte, explicitaremos, a partir de Foucault, a concepção de “cuidados de si” moderno.

## 2.1 Técnicas de cuidado de si moderno

De acordo com os estudos foucaultianos, o cuidado de si moderno iniciou-se a partir da criação de um programa sistemático de saúde pública para o Estado moderno. Nesse programa, a administração manifesta uma preocupação em garantir moradia, saúde pública e proteção à vida dos indivíduos. Na percepção do autor, “a partir de agora, o cuidado com a vida do indivíduo se tornou um dever do estado” (FOUCAULT, 2004a, p. 303), com uma estrutura política forte e articulada, com dois objetivos distintos, a saber: em alguns momentos atua como máquina de destruição; em outros, se manifesta através de instituições dedicadas a proteger a vida. Nesse sentido, um dos traços essenciais da política moderna que se desenvolveu nos séculos XVII e XVIII é a criação de políticas públicas, construídas e pensadas para o sujeito. É a partir dessas políticas, principalmente, que o Estado moderno atua em duas direções: fazendo morrer e fazendo viver, a partir de uma razão que constitui a própria força de manutenção do Estado em sua positividade.

Foucault define a razão de estado como uma “arte”, ou seja, como uma técnica que se conforma a certas regras: “a expressão “Razão de Estados” é, portanto, entendida como uma racionalidade própria à arte de governar os Estados” (FOUCAULT, 2004b, p.305), com dispositivos, técnicas, regras e estratégias que se voltam para a espécie humana, mas, também, para o fortalecimento do próprio estado. Nessa conjuntura histórica moderna, um governante se define, para o autor, como um homem capaz de dirigir os outros no âmbito do Estado: “ele deve poder se apoiar em uma competência e um saber político específico” (FOUCAULT, 2004b, p. 306). O saber político trata não dos direitos do povo nem das leis humanas ou divinas, mas da natureza do Estado que deve ser governado. “O governo só é possível quando se conhece a força do Estado: é por meio desse saber que ela pode ser mantida. É necessário conhecer a capacidade do Estado e os meios para desenvolvê-lo” (FOUCAULT, 2004b, p. 307).

Portanto, para governar, é preciso ter um saber específico, um saber concreto, preciso, mensurado, que se relaciona ao poderio do Estado, de onde deriva a relação entre poder e saber. A verdadeira natureza do Estado é um conjunto de forças e de trunfos capazes de serem fortalecidos ou enfraquecidos conforme a política adotada pelos governos. Dessa forma, o Estado não se preocupa com seus indivíduos, embora passe a sensação de estar preocupado com o cuidado da população, de tal forma que o cuidado se confunde com formas de controle do

funcionamento da própria população através de dispositivos de poder. O que realmente interessa são os índices, estatísticas, os impostos e lucros que a população proporciona, dispositivos que fornecem ao Estado um saber sobre a arte de governar ou sobre a governamentalização do Estado como lembra Foucault.

A população se torna um objeto de ação e de conhecimento do próprio Estado que age como responsável por cuidar dos homens como população e não como indivíduo, pois interessa-lhe construir saberes de longo alcance, produzindo, por exemplo, índices ou taxas de natalidade ou morte infantil, violência no trânsito, alfabetização de crianças, jovens ou adultos etc. Assim, o poder se exerce sobre os seres vivos como seres viventes e sua política é necessariamente uma biopolítica, aquela que atua sobre a vida enquanto um saber que se aplica à população, não apenas para que não morra, mas, para que, deixando viver, o Estado construa um saber sobre essa população, a partir de controles e regras estabelecidas sobre como viver. Assim, a taxa de longevidade é conseguida graças a orientações aos idosos sobre mudanças de comportamentos; a superação de índices de analfabetismos exige certas práticas dos sujeitos da educação, como, por exemplo, submeter-se a avaliações externas, a classificação de escolas, a certos níveis de produtividade de alunos e de docentes etc.

A partir do surgimento da biopolítica, muda-se a concepção de cuidado de si. O indivíduo passa a ser controlado por técnicas específicas de dominação ou controle cujo objetivo é integrar o indivíduo à entidade social, permitindo ao governo, no âmbito do Estado, governar o povo sem perder de vista a grande utilidade dos indivíduos para o mundo.

Nessa nova lógica de poder-saber, o sujeito sente a necessidade de se subjetivar conforme as demandas do poder. Assim, práticas de si atuais não se referem mais a uma prática coercitiva, mas a uma prática de autoformação do sujeito. Por exemplo, com a implementação de políticas públicas educacionais brasileiras, o professor é colocado diante de uma variedade de regras, condutas, princípios e mecanismo norteadores do seu fazer, entendidas como formação continuada, atualização profissional, formação em trabalho, qualificação docente etc., mas, no bojo dessas políticas, “desenha-se” um ideal de professor a ser seguido de forma padronizada, uma vez que os dispositivos, técnicas e práticas de si conduzem os sujeitos a uma homogeneização de identidade profissional. Assim, o professor passa a ser, diariamente, demandado a se inserir num conjunto de práticas que lhe conferem subjetividades definidas a priori pelas próprias políticas públicas. Por outro lado, a autonomia e criatividade docentes são substituídas por um saber que o professor passa a assumir na própria execução das políticas públicas, a partir de diferentes técnicas de si.

Dessa forma, o sujeito professor é levado a pensar e agir a partir de determinadas diretrizes (Diretrizes curriculares, por exemplo) de modo que, ao ver seus colegas seguindo e cumprindo tais regras e alcançando as metas desejadas e exigidas pela arte de governar, ele mesmo passa a eleger necessidades de se adaptar a tais práticas, adequando-se àquela realidade, embora o próprio Foucault reconheça que no interior dessas práticas de si haja espaços de construção de liberdade, de resistências, pois onde há poder há resistências. Com isso o autor aponta para a possibilidade de produção de novas subjetividades como contraponto às práticas instituídas.

Assim, ao elaborar a história do “cuidado de si”, Foucault tomou como ponto de partida os modos históricos de objetivação e de subjetivação dos sujeitos, observando que ao longo da história os homens foram sendo constituídos de formas distintas. Primeiro, por meio dos saberes, em seguida, através de uma individualidade sujeitada nas tecnologias de poder confessionais, e, por último, por uma subjetividade em incessante transformação nas práticas de si.

Para o autor, aquilo que denominamos “verdade” não possui um significado unívoco: ela pode ser um jogo histórico, uma enunciação dramática, um mecanismo do qual dispomos para preencher o vazio que constitui nosso pensamento finito, ou a justificação racional que elaboramos para compreender nossas práticas cotidianas, ou ainda o escudo protetor que adquirimos diante das vicissitudes que nos ameaçam. Na seção a seguir discutiremos sobre as duas formas de escritas utilizadas pelos gregos.

## **2.2 A escrita como técnicas do cuidado de si: os *hupomnêmata* e a correspondência**

Ao longo da história, a escrita está presente na vida dos sujeitos, assumindo diferentes funções. Como já mencionamos, na Grécia antiga a escrita de si estava relacionada com a vida dos ascetas que possuíam uma doutrina de pensamento ou de fé que lhes direcionava à disciplina e ao autocontrole estritos do corpo e do espírito, um caminho imprescindível em direção a Deus, à verdade ou à virtude. Segundo os ensinamentos dessa doutrina, ao escrever seus pensamentos, o indivíduo estaria se protegendo dos pensamentos impuros, pois sentiria vergonha de tê-los conhecidos. A escrita substituiria o olhar dos companheiros, forçaria o corpo à submissão e frustraria as armadilhas do inimigo.

Nos estudos foucaultianos encontramos duas formas de escritas utilizadas pelos gregos: os *hupomnêmata* e a *correspondência*. Os *hupomnêmata* eram livros de contabilidade, registros públicos, cadernetas individuais que serviam de lembrete, nos quais os sujeitos

anotavam citações, fragmentos de obras, exemplos e ações que foram testemunhadas ou cuja narrativa havia sido lida, reflexões ou pensamentos ouvidos ou que vieram à mente. Eles constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; assim, eram oferecidos como um tesouro acumulado para releitura e meditação posteriores (FOUCAULT. 2004a). Enquanto que a correspondência, era uma espécie de carta enviada a alguém “age por meio do próprio gesto da escrita, sobre aquele que a envia, assim como, pela leitura e releitura, ela age sobre aquele que a recebe” (FOUCAULT. 2004a, p. 153). Portanto, a carta é enviada para ajudar seu correspondente, aconselhá-lo, exortá-lo, admoestá-lo, consolá-lo. Constitui para aquele que escreve uma espécie de treino.

Foucault (2004a) viu nestes dois tipos de escritas um ponto de partida para a sua pesquisa histórica, pois tais escritas eram consideradas como artes da existência, sendo de grande relevância para os gregos, ou seja, a partir dessas artes o sujeito poderia realizar interrogações sobre sua própria conduta, zelar por ela e formá-la, constituindo a si próprio como sujeito ético. Para Foucault, as anotações eram uma forma de o indivíduo não se sentir sozinho, pois estas tinham um papel de companheiro suscitando o respeito humano e a vergonha. Através da escrita o sujeito conseguia preencher uma lacuna presencial, isto é, “materializava” alguém que não estava presente” (FOUCAULT, 1983, p. 145). O autor também aponta, que a escrita atuaria como uma espécie de censor, constringendo os pensamentos indesejados de uma alma devota, atuando, assim, como combatente espiritual: “a escrita constitui uma prova, é como uma pedra de toque: ao trazer à luz os movimentos do pensamento, dissipa a sombra interior onde se tecem as tramas do inimigo” (FOUCAULT, 1983, p. 145).

## **2.2. 1 A escrita contemporânea como prática de vigilância/panóptico, resistência e liberdade**

A escrita em nossa sociedade pode assumir diferentes funções e perspectivas. Para Foucault (1996), quase sempre o ato de escrever coincide com respeito às regularidades, atuando como forma de garantir a homogeneidade aparente, de normatizar as condições para leitura, de garantir a legibilidade de um texto. Como exemplo do caráter prescritivo da escrita contemporânea, podemos citar a escrita acadêmica que não raramente é submetida a controles e regras em detrimento da criatividade. Nesse sentido, para Eckert-Hoff (2010) a escrita pode ser compreendida como um instrumento de poder, sendo imposta como um saber imprescindível. Os dois autores apontam para uma escrita normatizadora em que o sujeito é condicionado a escrever seguindo as leis, regras e convenções da escrita.

No entanto, Foucault adverte que a escrita pode assumir a função de resistência, ruptura, desobediência às regras, irrupção da singularidade, emergência do heterogêneo. Como vimos na subseção anterior, a escrita grega tinha essa função de levar o sujeito à autorreflexão, ao refúgio para solidão, para o desabafo, para depressão, para fugir de pressões sufocantes. Talvez o ato de escrever para a cultura grega clássica se assemelhe à forma como Clarisse Lispector a concebe: “Escrevo como se fosse para salvar a vida de alguém, provavelmente a minha própria vida. Escrevo para nada e para ninguém, escrevo para me livrar de uma carga difícil de uma pessoa ser ela mesmo, estou escrevendo porque não sei o que fazer de mim” (2013, p.9). A autora tem na escrita uma válvula de escape, uma prática libertadora: “às vezes a sensação de pré-pensar é agônica: é a tortuosa criação que se debate nas trevas e que só se liberta depois de pensar com palavras” (p. 11).

Ainda tratando da escrita como uma forma de tornar-se outro/a, a autora Carolina Maria de Jesus em seu livro *Quarto de Despejo* (1960) retrata a sua vivência diária e de seus companheiros de triste viagem em uma favela a beira do Tietê, no bairro do Canindê. O livro é um recorte dos vinte diários pessoais da escritora. Ao longo de sua história a autora narra sua rotineira busca pela sobrevivência no lixo da cidade. Em sua narrativa a fome era muito recorrente; para ela, as pessoas, o céu, as árvores e os animais ficavam amarelos quando estavam com fome. Carolina via em sua escrita um modo de sobrevivência, de fuga da realidade “Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo. Escrevo todas as lembranças e práticas dos favelados, estes projetos de gente humana” (p.20).

Carolina era extremamente criticada pelos demais moradores da favela, uma vez que todos questionavam como “negra, pobre e favelada perdia tempo escrevendo e lendo”. Em resposta ela dizia que “gostava de manusear livros, o livro é a melhor invenção do homem, todos tem um ideal, o meu é gostar de ler e escrever” (p.22). A narrativa da escritora por um lado, revela as mazelas de uma sociedade injusta, conta a história de um povo abandonado pelo Estado, por outro, proporciona ao leitor uma escrita instigante, com vários indícios de que trata de um narrador construindo rota de fuga. Mesmo vivendo em situação deplorável, de miséria, brigas, desprezo, doenças, inveja, etc. a narradora vislumbra em sua escrita um caminho para a liberdade.

Consideramos que a narrativa de Jesus (1960) também problematiza as situações vivenciadas, tornando-se objeto de si, buscando conhecer a si mesmo e usando esse conhecimento para produzir textos através dos quais interpreta o mundo. O primado do cuidado de si apresentado por Foucault traz a importância dessa relação consigo mesmo, uma vez que gera a afirmação de uma independência irreduzível, assumindo assim uma nova

governabilidade, a da distância ética (FOUCAULT, 2006). Esta nova governabilidade significa lutar contra as sujeições e as formas de poder sobre a vida cotidiana.

É nessa perspectiva de escrita que situamos nosso estudo, por entendermos que a escrita docente também pode assumir diferentes funções. Na maioria das vezes, constitui-se em fazer relatórios para prestação de contas. Outras vezes, a escrita pode vir a se constituir um espaço de reflexão que leve à tomada de consciência tanto da prática pedagógica quanto da aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, embora a escrita de formação quase sempre esteja situada em prescrições pedagógicas que se aproximam o panóptico foucaultiano - uma vez que se escreve para alguém supervisionar e controlar nossas ações-, é possível que esta escrita pode vir a abrir outras possibilidades de formação, permitindo ao sujeito professor formas de se reinventar. Compartilhamos da mesma opinião de Larrosa sobre a potencialidade da escrita enquanto espaço de formação:

Escrita que se dá a ler sem amarras, sem cláusulas de barreira, sem extorsão nem aliciamento do leitor. Escrita andarilha, solitária, desgarrada da luz. Escrita atravessada “por uma paixão noturna, livre, desgraçada e inútil que interrompe por um momento, fazendo vazia e insignificante toda a segurança, toda a estabilidade, toda a felicidade e todo o sentido do dia” (LARROSA, 2004, p. 28).

A escrita proposta por Larrosa é aquela que torna o sujeito autônomo para fazer suas escolhas seja de leitura ou de escrita. Dias (2012) também defende a escrita como espaço de formação e possibilidade de deslocamento. Para a autora, “O lugar da formação é como um lugar de aprendizagem que não seja somente aquisição de habilidades e competências para ensinar, mas um território que forje um aprender e uma formação inventiva” (p.26). Segundo Dias, o conceito de formação vinculado pelas políticas neoliberais de formação repousa sobre o pressuposto de um sujeito que deve ser educado para um fim, ou seja, os professores recebem formações de como elaborar itens da Prova Brasil, como trabalhar as questões de provas avaliativas formuladas pelas Agências do governo, como melhorar as notas do IDEB, entre outras. Para Dias o objetivo dessas formações é dar forma ao professor por meio de duas versões:

Uma que toma a formação como capacitação impregnada da ideia de competência e habilidades adquiridas. A outra versão se refere a conscientização e ao compromisso político, destacando a ideia de que a consciência crítica possibilita que os educandos possam interferir nos processos sociais, podendo desarranjar a ordem que aí está. (DIAS, 2012. p. 26).

Nesse sentido as formações neoliberais criam um implementador, um sujeito multiplicador que deve assumir as teorias, técnicas e planejamentos que pretendem tudo organizar, ignorando que as vivências em sala de aula não seguem um paradigma, há muitas questões ligadas à experiência que escapam às determinações totalizantes, ou seja, as sequências didáticas ou as rotinas pedagógicas não são suficientes para garantir um ensino eficaz e qualitativo. No entanto, os discursos pedagógicos veiculados no espaço escolar e nas formações é que estes dispositivos devem ser seguidos como ideal. Contrária a essa perspectiva de formação, Dias afirma

Que os processos de formação não podem ser reduzidos à aquisição de conhecimentos técnicos científicos, à transmissão de conteúdos e informações visando mudança comportamental, à aplicação de técnicas e de teorias que nos alertam para o perigo de reduzir o conhecimento a um objeto já dado, produto que deve ser consumido, ou ainda o que me parece ainda mais importante, não reduzir o processo da formação à avaliação do resultado obtido ao final, para solucionar problemas (DIAS, 2012 p. 27)

Para a autora, não existe uma formação ideal, perfeita, existem possibilidades e o professor deve ser o responsável por definir qual ou quais serão melhores para si. Uma possibilidade de formação apresentada pela autora é aquela que se volta para a escrita de si enquanto possibilidade de construção de rotas de liberdade, uma escrita na qual o professor se inscreve, se constitui, resiste, aproveita as frestas para libertar-se. Nesse sentido, segundo Eckert-Hoff (2015, p. 95), “ao falar de si, o sujeito se reinventa, cria um outro, ficciona como forma de preenchimento dos espaços vazios. É no falar de si que o corpo se inscreve para se presentificar, o que lhe permite uma experimentação identitária”. Tratando da escrita da existência na perspectiva foucaultiana, de acordo com Aquino escrever consistiria

[...] numa experiência de transformação do que se pensa e, acima de tudo, do que se é; uma experiência avessa, ademais, a qualquer apelo comunicativo ou normativo. Em última instância, apenas superfície de inscrição de uma vida: seus revezes, suas circunvoluções, seu inacabamento compulsório (AQUINO, 2011, p. 644).

Foucault compreendia a escrita como uma forma de mudar a si mesmo: “Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes”. (FOUCAULT, 2010, p. 289), ou seja, o autor concebia a escrita como um jogo que perpassa os limites de suas regras:

Na escrita, não se trata de manifestação ou da exaltação do gesto de escrever; não se trata da amarração de um sujeito de uma linguagem, trata-se da abertura de um espaço onde o sujeito que escreve não para de desaparecer. (FOUCAULT, 2001, p. 268).

Dialogando com o pensamento foucaultiano, segundo Corazza: “[...], as mãos que escrevem não são dele [do sujeito], nem de ninguém, muito menos de algum autor, que nada mais é do que um sujeito inventado. Elas escrevem uma escrita anônima, despersonalizada”. (CORAZZA, 2006, p. 28). Ainda nessa perspectiva de escrita, para Aquino “escrever corresponde a desdobrar palavras sobre palavras; palavras cujas existências decerto não almejam ser escrutinadoras daquelas das quais devêm, mas, no limite, insistir por algum tempo no mundo a fim de se metamorfosearem em outras tantas”. (AQUINO, 2011, p. 648). Por isso, é relevante que o professor encontre formas de se colocar no papel e relatar suas histórias. Foucault, em uma de suas entrevistas, expressa o desejo de fugir de uma escrita opressora:

Gostaria de escapar desta atividade fechada, solene, redobrada sobre si mesma, que é, para mim, a atividade de colocar palavras no papel. Eu gostaria que ela [a escrita] fosse um algo que passa, que é jogado assim, que se escreve num canto de mesa, que se dá, que circula, que poderia ter sido um panfleto, um cartaz, um fragmento de filme, um discurso público, qualquer coisa... (FOUCAULT apud AQUINO, 2011, p. 649).

Acreditamos que o professor deve ter o espaço de construção de suas narrativas enquanto espaço de abertura para a formação, assim como a liberdade de fruição e criação sem as amarras das escritas pedagógicas. De acordo com Castro (2016), a escrita de professor torna visíveis as questões sobre o exercício da docência, seus deslocamentos analíticos acerca de suas próprias subjetividades, os processos inventivos de produção de si e os estranhamentos sobre o saber de si e dos outros, além da própria escrita como atividade capaz de produzir outros modos de narrar-se a si mesmas. Por entendemos que a escrita de professores deve produzir experiências capazes de desprendê-los de si mesmo, produzindo estranhamentos, desidentificações, produção de novas identidades, é que decidimos analisar os relatos de experiências de docentes ordenadas pelos cursos de formações continuadas, investigando o quanto essa escrita permite deslocamentos e reinvenção.

Para Klinke (2003), a escrita vincula o sujeito a si mesmo, isto é, o sujeito se conecta, se sente inspirado e instigado a produzir. O escrevente vai se construindo e reconstruindo a si mesmo por meio das trocas simbólicas e linguísticas que mantém com os textos com os quais interage. Seguindo a mesma perspectiva de escrita de si, compreendemos que o ato de escrever intensifica e aprofunda a experiência de si. No entanto, o cuidado de si exige retiro, recuo das atividades que estamos acostumados a realizar e ao mesmo tempo vigilância. Esta prática não tem por finalidade cortar o eu do mundo, mas prepará-lo, em vista dos acontecimentos do mundo, como sujeito racional de ação. O cuidar de si, para Foucault, é

ser seu próprio objeto de análise ao longo de toda a vida; daí, porque consideramos essa prática de escrita de si fundamental na formação de professores, tomando sua experiência como seu próprio objeto de pesquisa. Larrosa (2002) define esse processo como

[...] o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. (LARROSA, 2002, p. 43).

Dessa forma, as narrativas orais e escritas podem ser consideradas como dispositivos por meios dos quais os sujeitos se colocam em processo de experimentação de si. Uma escrita que funciona como “invenção de si”, na medida em que possibilita construir e reconstruir acontecimentos, ideias, memórias, imagens e representações, um dispositivo que produz processos de subjetivação, ao mesmo tempo em que movimenta as subjetividades dos professores, possibilitando novos modos de existência. Dessa forma, de acordo com Castro (2016), o diário de bordo pode ser um dispositivo formativo capaz de promover importantes problematizações sobre a docência. O relato das práticas pedagógicas escolares pode provocar movimentos, abalos, deslocamentos, suspeitas para com as formas naturalizadas de pensar e agir no cotidiano e nas práticas em sala de aula.

No entanto, gostaríamos de problematizar até que ponto os relatos de experiência escritos nos cursos de formações continuadas do PNAIC e da formação desenvolvida pela Semed/Marabá são tecnologias que produzem uma experiência de si. Quais ações permitem aos docentes efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, obtendo assim uma transformação de si mesmos? Os relatos apresentam um movimento de olhar, ou seja, por meio deles, os professores produzem reflexões sobre eles mesmos? Nessa perspectiva, observaremos se nos relatos os professores tornaram-se objetos de conhecimento para si mesmos. Larrosa (2002) nos diz que a experiência de si é um processo que depende daquilo que contamos, especialmente para nós mesmos (as):

A experiência de si está constituída, em grande parte, a partir das narrações. O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. (LARROSA, 2002, p. 48).

De acordo com Castro (2016), ao narrar sua experiência, o professor constitui sentido do que é, dá sentido aos lugares que ocupa, na sociedade, na condição de pais, filhos e professores em formação. Entendemos que o processo de escrita é complexo e é nessa direção que, para Foucault, a experiência é um empreendimento de subjetivação, que faz o sujeito “desgarrar-se de si mesmo”, impedindo-o de ser sempre o mesmo. É nessa perspectiva delineada por Foucault que Castro compreende a escrita como produtora de experiências, pois, permite aos professores afastarem-se de si para apreenderem o mundo inscrito em suas narrativas, abrindo espaços para transformações de si. Portanto, a escrita-experiência, permite transbordar um processo de constituição de subjetividades por fazer-se. A escrita, nesse sentido, não funciona como um espelho, que reflete um eu pronto, fixo, pois ao olhar-se nesse espelho, o professor não vê uma imagem acabada. As narrativas funcionariam como capturas momentâneas do processo de constituição da experiência de si e como mecanismo de subjetivação.

Autores como Dias (2012), Larrosa (1994), Foucault (1997), entre outros, defendem uma escrita como espaço de construção e formação de si, postulando a escrita criativa como um espaço que permite ao sujeito voltar-se sobre si para, inclusive, construir formas de fuga dos ditames do poder, em direção a sua autonomia. “Esperamos por professores inventivos no seu cotidiano, que criam o tempo todo, inventam práticas, se arriscam, problematizam ideias prontas, criam linhas de fuga, buscam poros de respiração, descobrem limiares para serem ultrapassados” (DIAS, 2012, p. 58). Nesse sentido, é importante que o professor questione os modos de formações impostas e construa mecanismo de resistência. Para Dias, a singularidade é uma ferramenta indispensável contra a imposição de modelos que não têm condições de produzir ressonância.

Essa reflexão da autora nos remete à próxima subseção deste trabalho em que nos deteremos ao pensamento foucaultiano acerca na governamentalidade, justamente porque o nosso objeto de estudo, que são os jogos de verdade que emergem na escrita de professores em formação, se configuram no interior de uma governamentalidade do estado moderno, no contexto de uma política de cunho neoliberal, o que exige uma governamentalidade específica desse tempo.

### 3 NOÇÕES DE GOVERNO E GOVERNAMENTALIDADE

Neste capítulo, discutiremos as noções de governos, o surgimento das primeiras formas de governar até a formação do governo moderno e suas políticas públicas pensadas, criadas e planejadas para os indivíduos. Para isso, abordaremos os conceitos de Estado, da nova arte de governar, governamentalização, segurança, território e biopolítica. Nessa discussão se insere também a reflexão sobre as políticas neoliberais, particularmente, no campo educacional, aproximando-nos, assim, da nossa pesquisa que discute, em certa medida, políticas de formação e seus dispositivos legitimadores de verdades e definidores de um saber sobre o professor. Trata-se, portanto, de uma biopolítica para indivíduos governáveis através de tecnologias de individualização e normalização. Nesse sentido,

O ponto de contato do modo como os indivíduos são manipulados e conhecidos por outros encontra-se ligado ao modo como se conduzem e se conhecem a si próprios. Pode chamar-se a isto de governo. Governar as pessoas no sentido lato do termo, tal como se dizia, na França no século XVI do governar as crianças, ou do governar a família, ou governar almas, não é uma maneira de forçar as pessoas a fazer o que o governador quer. É sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio. (FOUCAULT, 1993, p 207)

Observamos na formulação de Foucault que, na governamentalidade, os indivíduos são transformados em objeto de conhecimento por outros e por si mesmo. Ou seja, o autor apresenta a noção básica de governo como aquele responsável por conduzir determinados grupos como famílias, membros de igrejas, crianças, idosos etc., a partir de processos de objetivação - na medida em que os tornam objeto de conhecimento - e de subjetivação - na medida em que o sujeito é orientado a se reconhecer como tal.

“Governo”, portanto, no sentido estrito, mas “arte” também, “arte de governar” no sentido estrito, pois por “arte de governar” eu não entendia a maneira como efetivamente os governantes governaram. Não estudei nem quero estudar a prática governamental real, tal como se desenvolveu, determinando aqui e ali a situação que tratamos, os problemas postos, as táticas escolhidas, os instrumentos utilizados, forjados ou remodelados, etc. Quis estudar a arte de governar, isto é, a maneira pensada de governar o melhor possível e também, ao mesmo tempo, a reflexão sobre a melhor maneira possível de governar. Ou seja, procurei apreender a instância da reflexão na prática de governo e sobre a prática de governo. Em certo sentido, se vocês quiserem, o que eu quis estudar foi a consciência de si do governo, e aliás esse termo consciência de si” me incomoda, muito vou empregá-lo porque preferiria dizer o que eu procurei e gostaria também este ano de procurar captar e a maneira como, dentro e fora do governo, em todo caso o mais próximo possível da prática governamental, tentou-se conceitualizar essa prática que consiste em governar. Gostaria de tentar determinar a maneira como se estabeleceu o domínio da prática do governo, seus diferentes objetos, suas regras gerais, seus objetivos de conjunto, a fim de governar

da melhor maneira possível. Em suma é, digamos, o estudo da racionalização da prática governamental no exercício da soberania política. (FOUCAULT, 2008, p. 4)

Conforme Veiga-Neto e Lopes (2007), o sentido de governo nos estudos de Foucault possui âmbito bastante amplo: “o pastor governava suas ovelhas, o pai governava a casa e os filhos, o educador governava a conduta dos educandos etc.” (VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 952), ou seja, a ideia de governo, em Foucault, não está comprometida apenas com o governo estatal, mas com toda e qualquer relação de poder na sociedade. Advertem os autores que com o passar do tempo o significado desse termo foi se restringindo a ponto de atualmente ser usado quase que apenas para designar instâncias e ações relativas ao Estado. Recorrendo a Foucault, segundo Veiga-Neto e Lopes, a restrição semântica desse conceito ocorreu porque “as relações de poder foram progressivamente governamentalizadas, ou seja, elaboradas, racionalizadas e centralizadas na forma ou sob a caução das instituições do Estado” (FOUCAULT, 1995, p. 247, *apud* VEIGA-NETO e LOPES (2007, p. 952). Ou seja, ampliam-se, tanto as ações de governar quanto as relações de poder que se espraiam e proliferam em diferentes esferas institucionais: pedagógicas, jurídicas, policiais, familiar etc. (VEIGA-NETO e LOPES, 2017).

Para Marshall “governo é uma forma de atividade dirigida a produzir sujeitos, a moldar, a guiar, ou afetar a conduta das pessoas de maneira que elas se tornem pessoas de um certo tipo” (MARSHALL, 1994, p. 29). Nesse sentido, somos guiados por governos e vivenciamos diferentes formas de governar. Para compreender mais plenamente a noção de governo e em que momento ela surge, Foucault (2008) chama a atenção, mais uma vez, para as sociedades gregas. Segundo o autor, nestas sociedades havia alguém responsável por direcionar os indivíduos ao longo de suas vidas. Este alguém era denominado soberano-pastor ou magistrado-pastor do rebanho, o responsável por guiar os demais membros da comunidade, através de um tipo de poder religioso e moral que subjetivava os sujeitos. Os súditos sentiam a necessidade de ter uma participação direta na vida espiritual, no trabalho de salvação, na verdade que repousa sobre as escrituras, mas era submisso ao soberano, porque acreditavam que este era o responsável por intermediar a passagem dos súditos ao outro mundo, ou seja, garantir a salvação após a morte. De acordo com Foucault:

É no Oriente que o tema do poder pastoral ampliou-se - sobretudo na sociedade hebraica. Um certo número de traços marca esse tema: o poder do pastor se exerce menos sobre o território fixo do que sobre uma multidão em deslocamento em direção a um alvo; tem o papel de dar ao rebanho a sua subsistência, de cuidar cotidianamente dele e de assegurar a sua salvação; enfim, trata-se de um poder que individualiza, concedendo, por um paradoxo essencial, um valor tão grande a uma só de suas ovelhas quanto ao rebanho inteiro. É esse tipo de poder que foi introduzido no Ocidente pelo

cristianismo e que tomou uma forma institucional no pastorado eclesiástico: o governo das almas se constitui na Igreja cristã como uma atividade central e doutra, indispensável à salvação de todos e de cada um (FOUCAULT, p. 82).

Nesse contexto, Foucault (2008) apresenta o primeiro governo, denominado *governo das almas*, um poder exercido pela igreja sobre os sujeitos da época, tendo Deus como o centro do universo.

O governante do Estado deve respeitar as leis divinas, morais, naturais, leis que não são homogêneas nem intrínsecas ao Estado. Mas, embora respeitando essas leis, o que o governante tem de fazer é bem diferente de assegurar a salvação dos seus súditos no outro mundo, enquanto na Idade Média vocês veem o soberano ser correntemente definido como alguém que deve ajudar seus súditos a se salvar no outro mundo. Doravante, o governante do Estado não precisa mais se preocupar com a salvação dos seus súditos no outro mundo, pelo menos não de maneira direta. (FOUCAULT, 2008, p. 7)

Este método de governar, garantindo um lugar no outro mundo pelo governo das almas, sofreu modificações a partir dos séculos XV e XVI, quando iniciou-se uma crise geral do pastorado, surgindo questionamento sobre a maneira de governar e de ser governado, de conduzir e ser conduzido. Nesse período, desencadearam-se movimentos que lutaram pela reforma da igreja católica e pela libertação dos sujeitos do domínio e poder da igreja. Essa crise seguiu até o fim do período Feudal.

No final do século XVI e na primeira metade do século XVII houve uma transformação nas diferentes “artes de governar”, dando início a uma nova forma de governo.

[...]Passa-se de uma arte de governar, cujos princípios foram tomados de empréstimo às virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberalidade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos) ou às habilidades comuns (prudência, decisões refletidas, cuidado para se cercar de melhores conselheiros), a uma arte de governar cuja racionalidade tem seus princípios e seu domínio de aplicação específico no Estado. (FOUCAULT, 1997, p.82).

O surgimento dessa nova arte de governar implica no aparecimento de alguém responsável por exercer sua soberania e governar os homens. A arte de governar deve então estabelecer suas regras e racionalizar suas maneiras de fazer os indivíduos seguirem as ordens do Estado. Para Marshall, “a arte de governo consistiria em fornecer uma forma de governo para cada um e para todos. Mas, uma forma que deve individualizar e normalizar” (MARSHALL, p. 1994, p. 29).

O Estado é ao mesmo tempo o que existe e o que ainda não existe suficientemente. E a razão de Estado é precisamente uma prática, ou antes, uma racionalização de uma prática que vai se situar entre um Estado apresentado como dado e um Estado

apresentado como a construir e a edificar. A arte de governar deve então estabelecer suas regras e racionalizar suas maneiras de fazer propondo-se como objetivo, de certo modo, fazer o dever do Estado tornar-se ser. O dever-fazer do governo deve se identificar com o dever ser do Estado. O Estado tal como é dado - a ratio governamental- é o que possibilitará, de maneira refletida, ponderada, calculada, fazê-lo passar ao seu máximo de ser. (FOUCAULT, 2008, p. 6)

Dessa forma, o Estado estava em processo de formação e desenvolvimento e a arte de governar começa a estabelecer suas regras e ditar sua forma de governo. Para Foucault, “Governar segundo o princípio da razão de Estado é fazer com que o Estado possa se tornar sólido e permanente, que possa se tornar rico, que possa se tornar forte diante de tudo o que pode destruí-lo”. (FOUCAULT, 2008, p. 6). Nesse sentido, o Estado passa a ter uma força e um domínio maior sobre a população.

O Estado é uma realidade específica e descontínua. O Estado só existe para si mesmo e em relação a si mesmo, qualquer que seja o sistema de obediência que ele deve a outros sistemas como a natureza ou como seus. O Estado só existe por si mesmo e para si mesmo, e só existe no plural, isto é, ele não tem, num horizonte histórico mais ou menos próximo ou distante, de se fundir ou de se submeter a algo como uma estrutura imperial que seja de certo modo uma teofania de Deus no mundo que conduziria os homens numa humanidade enfim reunida até o limiar do fim do mundo. (FOUCAULT, 2008, p. 7)

Observa-se, conforme Foucault que, na governamentalidade, o Estado não é amoroso nem paternalista. Mesmo que ele crie políticas públicas voltadas para a população, estas são pensadas e formuladas para atender aos objetivos específicos do próprio Estado. Nesse sentido, segundo Foucault (2008), há três princípios nos quais se fundamenta o papel do Estado: 1) O estado deve enriquecer pela acumulação monetária; 2) Deve fortalecer pelo crescimento da população 3) Deve se manter num estado de concorrência permanente com as potências estrangeiras. Sendo assim, todas as ações desenvolvidas no âmbito do poder estatal devem atender a estes princípios que se configuram como o fundamento da vida do próprio Estado.

Com essa nova forma de governo, de acordo com Foucault (2008), os Estados têm de lutar uns contra os outros para assegurar a sua própria sobrevivência, passando a competir entre si, surgindo no interior dessa disputa a noção de territorialidade.

Assim, a razão de Estado, fora das teorias que a formularam e justificaram, toma forma em dois grandes conjuntos de saber e de tecnologia políticos: uma tecnologia diplomático-militar que consiste em assegurar e desenvolver as forças do Estado por um sistema de alianças e pela organização de um aparelho armado; a busca de um equilíbrio europeu, que foi um dos princípios diretores nos tratados de Westfália, é uma consequência dessa tecnologia política. A outra é constituída pela “polícia”, no sentido que então se dava a esse termo: o conjunto dos meios necessários para fazer crescer, do interior, as forças do Estado (FOUCAULT, 1997, p.83).

A Razão de Estado é precisamente uma prática ou a racionalização de uma prática para construir e edificar o país. Com a criação da polícia (cujo papel era bem mais amplo do que seu papel atual), o Estado passa a ter o controle sobre a população, e os indivíduos passam a se sentirem mais seguros e tranquilos. Apesar do crescimento do poder do Estado – este não é o único poder que nos cerca.

A modernidade pode ser caracterizada, em termos políticos, pela progressiva estatização tanto das ações de governar quanto das relações de poder. Trata-se de um poder cujas feições aparecem diferenciadas em função do circuito em que ele se exerce (pedagógico, judiciário, policial, familiar etc.). Mas isso não significa que na modernidade as relações de poder tenham simplesmente se concentrado num ponto – o Estado –, a partir do qual tais relações se espalhariam pela sociedade. Ainda que nas relações de poder o Estado tenha se tornado a instância mais visível e importante, elas não emanam dele, mas, ao contrário, distribuem-se microscopicamente e “se enraízam no conjunto da rede social”. (VEIGA-NETO E LOPES 2007, p. 952).

Seguindo a percepção dos autores, compreendemos que a governamentalidade está destinada a assegurar a correta distribuição de seu território e habitantes, arranjadas de forma a levar a um fim conveniente para cada uma das coisas que devem ser governadas. Entendendo a governamentalidade como um conjunto de práticas de governo na qual a população era seu objeto, para Foucault, na nova forma de Estado, o governo se preocupa com os homens e suas relações, vínculos, propriedades, cultura, acidentes e desastres.

Seguindo os postulados foucaultianos, para Marshall (1994), a governabilidade exige mais do que implementar princípios gerais de justiça, sabedoria e prudência. Exige um certo conhecimento concreto, preciso e específico da arte de governar, devendo criar mecanismos para assegurar e regular a população. Com a criação desses mecanismos a noção de população também sofreu modificações, deixando de ser uma simples soma dos sujeitos que vivem num território, como resultado da vontade de cada um de ter filhos ou de uma legislação que favoreceria ou desfavoreceria os nascimentos e passou a ser uma variável dependente de um certo número de fatores, que não são todos naturais (o sistema de impostos, a atividade da circulação, a repartição do lucro são determinantes essenciais da taxa de população) (FOUCAULT, 2008). A população não é mais concebida como uma coleção de sujeitos de direito, nem como um conjunto de braços destinados ao trabalho: passa a ser analisada como um conjunto de elementos que se vinculam ao regime geral dos seres vivos.

Portanto, os Estados passaram a se ocupar da população e esta passa a ser considerada como um princípio e a principal força dos Estados. E, para gerir essa população, é preciso, entre outras coisas, uma política de saúde, educação, juventude, idosos, infância,

deficientes, etc. Assim, de acordo com Foucault (2008), a partir da segunda metade do século XVIII, surge a “biopolítica” que tende a tratar a “população” como um conjunto de seres vivos e coexistentes, que apresentem traços biológicos e patológicos particulares, e que, por conseguinte, digam respeito a técnicas e saberes específicos.

Assim, a invenção do biopoder, a partir de meados do século XVIII, foi correlata à invenção do conceito de população: um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável. Desde então, a população é tratada como um corpo vivo, um corpo-espécie, sobre o qual o Estado – ele mesmo, na sua acepção moderna, uma invenção também correlata às invenções do biopoder e da população – assume, como sua, a responsabilidade de governar para promover a vida. Falar em promover a vida significa referir o bios em suas duas dimensões: tanto cuidar para que cada um permaneça vivo quanto prevenir a extinção da própria espécie. Tudo isso funcionou como condição de possibilidade para que, no século XVIII, acontecesse a conhecida virada biopolítica: a antiga máxima “deixar viver – fazer morrer” foi substituída pelo moderno “fazer viver – deixar morrer”. (2007, p.957)

O Estado começou a pensar em como melhorar a vida da população, aumentar sua riqueza, sua duração de vida, sua saúde etc. Para alcançar tal finalidade, lança mão de dispositivos e técnicas através dos quais atua direta e indiretamente sobre a população, controlando, por exemplo, taxas de natalidade ou de mortalidade, as atividades e os fluxos da população etc. Dessa forma, a população tornou-se um instrumento do governo, conforme lembra Foucault:

A população 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. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população. Nascimento, portanto, de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas absolutamente novas (FOUCAULT, 1989, p. 170)

O Estado cria instrumentos poderosos com o propósito de subsidiar o planejamento de políticas públicas que visam, por um lado, o atendimento das necessidades específicas de crianças, adolescentes, jovens e idosos, por outro o conhecimento e controle da vida da população. Assim, a partir do surgimento da biopolítica ocorre “a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo [...]” (FOUCAULT 1989, p. 170). Pode-se dizer, portanto, que a biopolítica foi essencialmente importante para o fortalecimento do poder do

Estado, pois a partir do surgimento de um saber político foi possível desenvolver sistemas de governo, análises de comportamento político e de atividades políticas em geral.

Nesse sentido, a biopolítica possibilitou o desenvolvimento e atuação das políticas neoliberais no corpo social, especialmente, no campo educacional. Para Gentili, “o neoliberalismo não é outra coisa senão a imagem especular de antigas formas de dominação que hoje assumem, apenas, novas denominações” (1995, p. 192). Concordamos com Gentili (1995) quando afirma que o neoliberalismo pretende levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. Para o autor, o neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta de forma articulada um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural. Dessa maneira, o neoliberalismo está constantemente criando novas formas de dominação e reproduzindo as formas anteriores.

Para compreendermos a estratégia do projeto neoliberal de educação no Brasil é importante salientar que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo, ou seja, vivenciamos uma era de globalização e de internacionalização e esses projetos nacionais não podem ser compreendidos fora de sua dinâmica internacional. Nesse sentido, Silva (1995) aponta que

A presente tentativa internacional de conquista hegemônica apenas segue, talvez de forma atrasada, um processo que se inaugurou em países centrais como os Estados Unidos e Inglaterra com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. A construção política como manipulação do afeto e do sentimento, a transformação do espaço de discussão político em estratégias de convencimento publicitário, a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição a influência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global. (SILVA, 1995, p.15)

O neoliberalismo nasceu nos países centrais objetivando o lucro, o crescimento da iniciativa privada em detrimento do serviço público no qual o cidadão é levado a consumir para movimentar o mercado. Nessa perspectiva, a estratégia neoliberal é conquistar de forma hegemônica todos os campos sociais como saúde, seguridade social, moradia e educação, perpassando por todos os campos e esferas sociais, utilizando como técnica de governo a regulação e o controle social. De acordo com Silva (1995), “estamos presenciando um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal”. (SILVA, 1995, p. 13).

Silva (1995) discute, ainda, que o neoliberalismo faz com que as noções de igualdade e justiça social saiam do espaço de discussão pública e cedam lugar às noções de produtividade, eficiência, “qualidade” colocadas como condição de acesso a uma suposta “modernidade”, outro termo submetido a um processo de redefinição. Segundo o autor, as nomenclaturas utilizadas em uma empresa, nos meios empresariais passam a fazer parte do vocabulário do cidadão, das repartições públicas como hospitais, escolas etc.

O neoliberalismo insere um conjunto de noções e termos que constroem a forma como podemos pensar a sociedade. Estas palavras são partes de um sistema de regras que governam que tipo de fala sobre a educação é possível, quais pessoas devem ser consideradas como sérios interlocutores e como o desejo, o querer e a cognição devem ser construídos (SILVA, 1995, p.16)

Podemos citar como exemplo as palavras proatividade, excelência, produtividade, liderança, competição, entre outras. O discurso neoliberal tem produzido uma realidade que envolve o corpo social em que o sujeito é impedido de pensar e significar o mundo de outra forma. Ou seja, o discurso neoliberal é responsável por fixar as formas como podemos pensar a sociedade.

A aliança neoconservadorismo e neoliberalismo não dispensa o controle e a regulamentação central da vida das populações – Estado mínimo na retórica liberal significa apenas menos regulamentação da atividade econômica do capital, mas na sociedade contemporânea eles já não são mesmo centralizados. A educação institucionalizada é justamente um desses mecanismos de normalização e controle que embora estatal é estatalmente regulamentada não opera fundamentalmente através de mecanismos diretos de controle social. Assim a estratégia de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-las as regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra fetiche da retórica neoliberal) e menos regulação, mas precisamente mais controle e governo da vida cotidiana na exata medida em que a transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. (SILVA, 1995, p.18)

O autor ao mencionar que o liberalismo controla e regulamenta a vida da população leva-nos a pensar nas técnicas do biopoder e da biopolítica através das quais o poder age sobre a população, controlando e regulamentando suas vidas, embora as pessoas tenham a ilusão de liberdade. Silva aponta ainda que uma das operações centrais do pensamento neoliberal, no campo educacional, consiste em transformar questões políticas e sociais em questões técnicas. Ou seja, os problemas sociais e educacionais não são tratados como questões políticas, mas como questões técnicas, de eficácia/ ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais.

Assim, os problemas das escolas públicas são compreendidos como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte dos professores, administradores educacionais, como consequência de métodos atrasados e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. As escolas privadas não são mais eficientes do que as escolas públicas. Embora muitos acreditem nisso, o que há é um grupo privilegiado em termos de poder e recursos que financiam privadamente uma forma privada de educação. A situação da escola pública não é resultado de uma gerência ineficiente que administra mal seus recursos ou porque seus métodos e currículos são inadequados. Eles não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que serve está colocada numa posição subordinada em relação as relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos e de poder. Por isso, a questão da qualidade também não pode ser formulada fora desse contexto. A qualidade já existe – qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde. Mas apenas para alguns. (SILVA, 1995, p.19)

É nessa conjuntura que as políticas educacionais aparecem como instrumentos importantes e indispensáveis para a integração dos mercados. Dentro de uma dinâmica neoliberal, estas políticas fortalecem o Estado, na medida em que são conduzidas pelas leis do mercado. Dessa forma, o Estado diminui significativamente os gastos com políticas sociais, ainda que tenha a educação como possibilidade de investimento.

### **3.1 Governo do próprio trabalho *versus* governo do trabalho alheio**

Vimos anteriormente que a função do Estado sofreu várias modificações ao longo da história e que em determinado momento ele passa de provedor do bem-estar social para gerenciador das políticas públicas, assumindo como princípio de desenvolvimento a eficiência e a regulação. Estes princípios foram recorrentes em vários setores do serviço público, no entanto, vamos nos deter, especialmente, à educação, ou seja, discutiremos como o neoliberalismo determina as políticas públicas no âmbito educacional, constituindo-se em uma biopolítica. Vale lembrar que, segundo Gentilli, as perspectivas neoliberais de políticas educacionais se desenvolvem com forte articulação com a economia.

A educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho (GENTILLI, 1995, p. 193).

Na década de 1990, em tempos de aprofundamento das políticas neoliberais, a educação entra em evidência sob defesa de os Estados estarem realmente preocupados com a melhoria de sua qualidade. É justamente a partir deste discurso de melhoria da qualidade da

educação que as políticas neoliberais assumem as políticas de formação docente com centralidade em sua agenda. Neste período, o modelo de capacitação em serviço ganha força enquanto política pública de formação continuada de professores. E como termômetro de qualidade passa a compor a agenda da educação a ênfase nos resultados a partir da incorporação da ideia de profissionais competentes, descentralização e terceirização, racionalização e redução das receitas para a educação, gestão com ênfase nos controles, responsabilização e avaliação dos resultados, dentre outros (GENTILI, 1995). Acrescenta o autor:

É também importante destacar que a expansão da matrícula educacional implicou numa expansão dos agentes empregados pelo sistema educacional. Neste contexto, o Estado também aparecia como um componente central para definir, aceitar e/ou rejeitar a agenda da negociação coletiva com as entidades sindicais representativas do setor, especialmente os sindicatos de professores já consolidados. O Estado de Bem-Estar fundava-se no reconhecimento deste pacto e na garantia de sua legitimidade (GENTILI, 1995, p. 195).

Desta forma, passa a ser atribuído ao Estado um papel duplo: como agente de investimento e como mecanismo de regulação do conflito social, uma vez que assume a responsabilidade de investir em políticas públicas de educação e de negociar com os sindicatos de professores sobre investimentos econômicos na educação. No entanto, a crítica monetarista sobre a qual baseiam-se as perspectivas neoliberais da educação fundamentam-se, ao contrário, tanto numa rejeição às concepções que apoiavam tais decisões, quanto na necessidade de reformular o próprio papel do Estado e as lógicas de investimento através das quais financia-se o sistema escolar (GENTILI, 1995). Dessa maneira, as políticas educacionais do neoliberalismo baseiam-se no reconhecimento da importância que possuem os mecanismos de transferência da responsabilidade pela gestão dos programas sociais e a privatização do gasto que permite subsidiá-los.

**Trabalho e Emprego** - Ambas perspectivas consideram que o mercado de trabalho constitui o principal referencial empírico para orientar as opções públicas e privadas de investimento educacional. Nos dois casos, a educação é um atributo que qualifica para a ação na esfera econômica, sendo esta restringida aos limites estritos do mercado de trabalho. Embora seja óbvio, é importante destacar que em tais concepções a questão do trabalho se reduz à problemática do emprego: quando se fala de "trabalho" sempre se faz referência – indefectivelmente - ao mercado de trabalho. Isto aproxima e ao mesmo tempo afasta os neoliberais dos teóricos do capital humano. De fato, embora em ambos os casos a esfera do mercado determina as opções de investimento e os critérios de planejamento, para alguns tal esfera encontra-se em expansão e para outros ela está definitivamente circunscrita a certos mecanismos de concorrência cada vez mais rigorosos na sua seletividade (GENTILI, 1995, p. 196).

Assim, a educação se restringe a atender as necessidades do mercado de trabalho, preparando mão-de-obra e definindo critérios supostamente mais eficientes de planejamento dos recursos humanos. Na perspectiva neoliberal, a centralidade não está somente em formar indivíduos que se desempenhem produtivamente num mercado de trabalho em permanente e ilimitada expansão, mas o principal desafio é formar profissionais para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito e onde somente os "melhores" conseguirão ter sucesso. Conforme o autor, “**Massividade / Qualidade** - De forma resumida (e talvez simplista demais) podemos dizer que a teoria do capital humano teve como função legitimar as formas de exclusão educacional no contexto de um sistema escolar em processo de expansão” (GENTILI, 1995, p. 197).

Para Gentili (1996), o processo de expansão da escola ocorreu de forma acelerada sem que tal crescimento tenha garantido uma distribuição eficiente dos serviços oferecidos. Nessa lógica, os neoliberais afirmam que a crise das instituições escolares é produto da expansão desordenada e "anárquica" que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Acredita tratar-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares.

[...] a grande operação estratégica do neoliberalismo consiste em transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado questionando assim seu caráter de direito e reduzindo-a a sua condição de propriedade. É neste quadro que se reconceitualiza a noção de cidadania, através de uma revalorização da ação do indivíduo enquanto proprietário, enquanto indivíduo que luta para conquistar seu lugar (GENTILI, 1996, p. 14).

Defende o pensamento neoliberal que os principais responsáveis pela crise educacional são os próprios sindicatos de professores e todas as organizações que defendem o direito igualitário a uma escola pública de qualidade. No entanto, contrapondo esta ideia, na percepção de Gentili, quando os neoliberais chegam ao poder e desenvolvem (muitas vezes com êxito) sua implacável desarticulação dos mecanismos de intervenção do Estado, e sua não menos implacável fragmentação das organizações sociais, nem sempre a crise educacional é solucionada.

Segundo o autor, na perspectiva neoliberal, os indivíduos são também apontados como culpados pela crise: os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os favelados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima

qualidade dos serviços educacionais. E é com bases nesse pensamento que o neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social.

O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente das práticas empresariais é transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem julgados seus resultados), como se fossem empresas Produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, consequentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. (GENTILLI, 1996, p. 16).

Concordamos com Gentilli (1996, p. 18) ao afirmar que nas políticas públicas e nos programas neoliberais existem sistemas de controle e de promoção pessoal que promovem uma dura e implacável competição interna entre os trabalhadores bem como a difusão de um sistema de prêmios e castigos cuja finalidade é motivar o "pertencimento" e a adesão incondicional a estas políticas de caráter mercadológico e, portanto, meritocrático. Se atentarmos ao funcionamento biopolítico dos programas de formação, não é difícil perceberemos a centralidade dada pelo Estado às avaliações externas com foco na meritocracia e a exigência dirigida aos professores enquanto principais responsáveis pelos índices do IDEB<sup>1</sup>, por exemplo, inclusive as escolas que possuem notas altas recebem um incentivo maior por parte do governo, atendendo ao princípio da meritocracia próprio das estratégias de mercado. Além disso, os professores são cada vez mais incentivados a competirem entre si, em busca de destaques e superação individual de metas estabelecidas fora da instituição educacional.

Esses mecanismos estão sendo cada vez mais difundidos no âmbito educacional, e os atores envolvidos no processo pedagógico (sejam professores, alunos, técnicos da administração etc.) estão em constante avaliação, de modo que a educação passa a ser vista como um grande campeonato. Os participantes desse campeonato precisam ser “guerreiros”, “ter motivação”, “espírito de luta”, “de auto superação”, “de confiança no valor do mérito etc”.

Neste novo modelo de sociedade, a escola deve ter por função a transmissão de certas competências e habilidades necessárias para que as pessoas atuem competitivamente num mercado de trabalho altamente seletivo e cada vez mais restrito. A educação escolar deve garantir as funções de classificação e hierarquização dos postulantes aos futuros empregos (ou aos empregos do futuro). Para os neoliberais, nisso reside a "função social da escola". Semelhante "desafio" só pode ter êxito num mercado educacional que seja, ele próprio, uma instância de seleção meritocrática (GENTILLI, 1996, p. 18).

---

<sup>1</sup> **IDEB** é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Para alcançar a qualidade educacional anunciada, os neoliberais consultam um grupo de profissionais selecionados para compor o Ministério da Educação. Trata-se de especialistas e técnicos competentes que dispõem do saber instrumental necessário para levar a cabo as citadas propostas de reforma: “peritos em currículo, em formação de professores à distância, especialistas em tomadas de decisões com escassos recursos, sabichões reformadores do Estado, intelectuais competentes em redução do gasto público, doutores em eficiência e produtividade, etc.” (GENTILI, 1996, p. 21). No entanto, estudiosos afirmam que os governos neoliberais têm deixado os países muito mais pobres, mais excludentes, mais desiguais.

Incrementaram (e estão incrementando) a discriminação social, racial e sexual, reproduzindo os privilégios das minorias. Exacerbaram (e estão exacerbando) o individualismo e a competição selvagem, quebrando assim os laços de solidariedade coletiva e intensificando um processo antidemocrático de seleção "natural" onde os "melhores" triunfam e os piores perdem. E, em nossas sociedades dualizadas, os "melhores" acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os "piores", as grandes maiorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida. A resposta neoliberal é simplista e enganadora: promete mais mercado quando, na realidade, é na própria configuração do mercado que se encontram as raízes da exclusão e da desigualdade. É nesse mercado que a exclusão e a desigualdade se reproduzem e se ampliam. O neoliberalismo nada nos diz acerca de como atuar contra as causas estruturais da pobreza; ao contrário, atua intensificando-as. (GENTILI, 1996, p. 22).

Reconhecemos que as políticas neoliberais estão em constante atuação na educação e a maioria dos profissionais da educação as aceita como tábua de salvação, afinal este é o principal objetivo desse modelo político: disseminar a ideia de melhoria, avanço, proposta unificada e planejada. No entanto, tais políticas são criadoras de dispositivos e mecanismos de verdades que estão em constante atuação sobre os sujeitos da educação, conforme trataremos no subitem seguinte.

### **3. 2 A Formação do Sujeito Educacional**

Neste tópico discutiremos sobre a formação do sujeito educacional dentro de uma política pública de educação desenvolvida a partir de princípios do neoliberalismo como uma biopolítica legitimadora de um saber produzido pelo Estado sobre o professor, atuando como produtora de indivíduos governáveis através de tecnologias de individualização e normalização. Entendemos que esta discussão favorecerá a compreensão do objeto de pesquisa deste trabalho

que são os processos de subjetivação do professor a partir de dispositivos e técnicas próprios das biopolíticas instauradas por programas de formação continuada.

Como já observamos, embora saibamos que a política neoliberal atua sobre diferentes campos do conhecimento, neste trabalho nos detemos somente às políticas educacionais, uma vez que o nosso objeto de estudo se encontra nesse domínio, que são os discursos de subjetivação do professor funcionando na própria escrita deste professor.

Antes de apresentarmos a discussão sobre os dispositivos de produção da subjetividade do sujeito na educação, será necessário revisitar alguns pontos essenciais das pesquisas realizadas por Foucault, especialmente na terceira fase, como já referimos na primeira seção deste trabalho. Sem deixar de lado suas pesquisas sobre a relação entre o saber e o poder e a arqueologia do poder, o filósofo passa a estudar a constituição do sujeito e as condições práticas e históricas de possibilidade da produção do sujeito através das formas de subjetivação (LARROSA, 1994).

Nessa perspectiva, o autor se dedica ao estudo de dispositivos de subjetivação pelos quais o sujeito é conduzido a observar-se a si mesmo (LARROSA, 1994). Conforme Foucault (1993), o ato de observar-se a si mesmo é uma tecnologia criada nos espaços institucionais através da quais o sujeito é levado a falar de si. Para realizar este estudo o autor se ateve a duas técnicas clássicas: a confissão e o autoexame.

Entre tais técnicas, aquelas que estão orientadas para a descoberta e a formulação da verdade a respeito de si próprio são extremamente importantes. Isto acontece porque para o governo das pessoas nas nossas sociedades, todos tinham não só que obedecer, mas também que produzir a verdade acerca de si próprios. O autoexame, o exame de consciência e a confissão encontram-se entre os mais importantes desses procedimentos. (Foucault, 1993, p. 207)

A confissão está orientada para a constituição do eu, tornado, ao mesmo tempo e sem qualquer descontinuidade, sujeito de conhecimento e sujeito de vontade. “Durante muito tempo confessar foi considerado no mundo ocidental uma condição de redenção dos próprios pecados ou como um item essencial da condenação dos pecadores” (FOUCAULT, 1993 p. 2004).

Nessa lógica, Larrosa (1994) realiza uma leitura dos estudos foucaultianos, destacando o conceito de visibilidade explorado por Foucault. Observa que no campo pedagógico há, também, diferentes tecnologias de educação nas quais o sujeito é levado a expor-se a formas de visibilidade, a narrar sobre si, a olhar para si e a julgar a si mesmo. Compreendemos que tanto o estudo realizado por Foucault quanto a releitura de Larrosa são

fundamentais para esta pesquisa, pois nos auxiliam a compreender como se opera nos discursos dos professores a fabricação de um sujeito a partir dos discursos das políticas de formação formuladas, tendo como base um modelo neoliberal de professor voltado para habilidades e competências. Assim, tomamos dois programas de formação continuada como um domínio de produção de subjetividades docentes.

Nesse contexto, a educação é analisada como uma prática disciplinar de normalização e de controle social. As práticas educativas são consideradas como um conjunto de dispositivos orientados à produção dos sujeitos mediante certas tecnologias de classificação e divisão tanto entre indivíduos quanto no interior dos indivíduos. A produção pedagógica do sujeito está relacionada a procedimentos de objetivação, metaforizados no panoptismo, e entre os quais o "exame" tem uma posição privilegiada. O sujeito pedagógico aparece então como o resultado da articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam, no corte histórico analisado por Foucault, discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e, por outro lado, as práticas institucionalizadas que o capturam, nesse mesmo período histórico, isto é, aquelas representadas pela escola de massas. (LARROSA, 1994, p. 52).

Na perspectiva do autor, o sujeito professor passa a ser produzido, classificado, objetivado e subjetivado pelos discursos e instituições pedagógicas. Larrosa (1994) apresenta e problematiza em seu trabalho vários dispositivos de produção de subjetividades, no entanto, dos dispositivos apresentados, o que mais se assemelha ou se aproxima do objeto desta pesquisa é a autorreflexão dos educadores, produzida nas práticas de formação inicial e continuada. O autor se volta em suas pesquisas para processos de autorreflexão enquanto dispositivos de formação, em que alunos ou professores são convidados a escrever sobre suas histórias de vida e suas experiências pedagógicas, respectivamente.

Para Larrosa (1994), o objetivo do dispositivo de autorreflexão é “definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional” (LARROSA, 1994, p.49). Esses dispositivos apontados por Larrosa assemelham-se aos dispositivos de formação tão em moda nos cursos de formação continuada, dentre eles os relatos de experiência - muito adotados nos programas de formação como técnicas para conduzir a autorreflexão do professor sobre sua prática. Por exemplo, no caso da nossa pesquisa, observamos que geralmente os professores recebem roteiros de produção de textos reflexivos sobre a formação e sobre suas práticas pedagógicas, ou seja, a reflexão sobre si não se dá por uma prática em que o professor possa escrever para apreender o seu percurso de trabalho e avaliar sua própria prática. Pelo contrário, os relatos produzidos recebem antecipadamente a orientação sobre o que escrever, quais aspectos devem ser abordados, que aspectos devem ser mais elucidados etc. Além disso, essa escrita cumpre o papel de oferecer

aos gestores da formação elementos para avaliação da prática do professor. Essa técnica de produção de si mostra como os discursos dos professores sofrem orientações de discursos que advêm da política de formação, pautada em roteiros homogêneos que, por sua vez, pressupõem escritas também homogêneas, baseadas em metodologias homogêneas, objetos de ensino homogêneos etc.

Assim, é possível dizer que o professor, em seu ambiente de trabalho, está imerso em dispositivos produtores de subjetividades docentes, a partir dos quais estabelecem uma relação consigo mesmo e com o outro, transformando-se a partir de orientações advindas de modelos universalizante e universalizadores. O planejamento é um exemplo desses dispositivos utilizados na prática pedagógica de transformação do sujeito, pois, como esse instrumento quase sempre parte de esquemas oferecidos ao professor para serem seguidos, ao adotá-lo o professor modifica a experiência que tem de si mesmo, inserindo-se em práticas pedagógicas esperadas pelo sistema educacional, com pouca ou nenhuma autoria do professor.

Com isso não estamos assumindo que o planejamento das ações pedagógicas não seja necessário e importante na prática do professor, mas, na maioria das vezes, são modelos pré-estabelecidos de forma padronizada, tirando a liberdade de criação do professor. Dessa forma, o modelo de planejamento acompanha a volatilização das políticas que mudam seus interesses a cada momento, a cada governo. Nessas constantes e rápidas transformações da ação pedagógica, o professor vai sendo subjetivado por estas políticas como alguém sempre destituído de saber porque os saberes anteriores são deslegitimados para recomençar novos saberes exigidos por novas políticas. Há um eterno recomençar sem que as experiências anteriores constituam base para novas experiências.

É importante ressaltar que aquele que não realiza o planejamento é criticado pelos demais e inclusive por si mesmo, de modo que o próprio sujeito, no interior do aparato institucional, vai se subjetivando como o próprio observador e julgador de sua própria prática, tal como observa Larrosa acerca dos mecanismos de produção de subjetividades na educação:

O ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia. Os mecanismos, em suma, nos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra ou se domina. E, basicamente, aqueles nos quais aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se (LARROSA, 1994, 56).

De acordo com o autor, o sujeito pedagógico é analisado do ponto de vista da "objetivação" e da "subjetivação". Na sua percepção, os sujeitos deixaram de ser objetos

silenciosos e passaram a ser sujeitos falantes, na medida em que as políticas de formação passam a exigir, através de diferentes dispositivos, que o sujeito confesse sua verdade sobre si mesmo. É nesse sentido que, segundo Larrosa, foram criados dispositivos próprios através dos quais os sujeitos da educação são visibilizados por meio de exames e confissões, são levados a falarem sem que percebam que estão sendo vistos e vigiados, controlados e produzidos. Para Larrosa: “um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica” (1994, 56).

Portanto, o sujeito pedagógico é produzido e sustentado por um poder pouco notado que circula através dessas pequenas técnicas, numa rede de instituições sociais tais como a escola. Provas, simulados, relatos de experiências e outras pequenas técnicas avaliativas como tabelas, gráficos, questionários, formulários, sequências didáticas, Olimpíadas de Língua Portuguesa, entre outras, fabricam e objetificam os indivíduos.

### 3.3 Subjetividades do Professor

Ao longo da história, a identidade do professor foi se constituindo, revelando subjetividades e suas múltiplas identificações. Coracini (2000) aponta algumas imagens idealizadas do professor, produzindo-o, ao longo da história, como o herói, batalhador, sempre disposto a ajudar os alunos, além de outras categorizações que representam o professor de uma perspectiva negativa, como incompetente, desocupado:

Não fica difícil perceber- através dos adjetivos utilizados para caracterizar o professor, de um lado, as ressonâncias do dizer do professor e, de outro, a imagem conflituosa e aparentemente paradoxal do sujeito-professor provenientes de vozes desencontradas e dissonantes: ao mesmo tempo que é visto como herói, modificador de destinos, o professor é vítima e sofredor; ao mesmo tempo que é caracterizado como insuportável, autoritário, mal-educado, incompetente e até mesmo desocupado (imagem de professor como não profissional ), ele é visto pelo aluno como modelo, sábio, responsável e paciente (CORACINI, 2000, p. 250).

A autora analisa o discurso do e sobre o professor numa perspectiva heterogênea, isto é, demonstra como o discurso de representação do professor é atravessado pelo discurso pedagógico, ideológico, religioso, pelo dizer da formação e do livro didático, entre outros. Nessa linha de estudos da subjetividade docente, Eckert-Hoff também realiza estudos nos quais o professor é analisado na perspectiva da identidade heterogênea: “o sujeito professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que o fazem heterogêneo” (2015, p 95). Segundo Coracini (2000), o imaginário do sujeito se constrói através do outro (afinal o sujeito se

constitui-se no e pelo olhar do outro), de modo que o professor e o aluno se constituem mutuamente. Além desses dois sujeitos da relação, é preciso considerar ainda as vozes do livro didático que também constituem o dizer dos sujeitos do discurso de sala de aula.

Os livros didáticos pressupõem um professor despreparado para exercer a profissão, incapaz sozinho de exercer construir atividades, decidir o que ensinar, um professor reprodutor de conteúdo, despolitizado e ideologicamente neutro, mero executor de tarefas despreparado até mesmo para aquela que pretende ou precisa ensinar (como por exemplo produzir textos) (CORACINI, 2000 p. 250).

Dessa forma, a imagem do professor vai se constituindo em torno de seus discursos e práticas, do seu olhar e do olhar do outro e dos dispositivos que são colocados à sua disposição enquanto docente, por exemplo, o livro didático acima apontado pela autora. Concordamos com Eckert-Hoff (2015) quando ela propõe que a formação de professores (inicial e continuada) parta de suas experiências, de sua vida, de sua história de vida, valorizando o que sabem, suas crenças, suas experiências, como um caminho de lidar com as heterogeneidades, com as diferenças que não podem ser apagadas, mas que precisam ser trabalhadas como rastros do outro na história de cada um.

Autores como Dias (2012), Coracini (2000), Eckert-Hoff (2015) desenvolvem estudos voltados à escrita de professores sob a defesa de que por meio das análises dessas escrituras docentes pode-se desenvolver propostas formativas calcadas na experiência, partindo do princípio de que o sujeito professor se forma através de sua escrita, ou seja, o ato de narrar permite a construção de si. No entanto, no interior de propostas de formações neoliberais, a escrita do professor é adotada muito mais para o exercício do controle (avaliação) do que ele apreendeu durante a formação do que para propiciar ao professor espaços de experiências capazes de promoverem autorreflexões que o levem à construção de sua autoria docente. Nesta perspectiva, acreditamos que os relatos de experiências ou de história de vida não são dados completos ou acabados. Por isso, poderia auxiliar na formação do sujeito professor sem a expectativa de modelos a serem seguidos. Para Eckert-Hoff, a escrita de professores pode ser entendida como

[...] fagulhas de memória, cuja trama se constitui como uma escritura de si, como um lugar possível de (re)fazer a sua existência, de sobreviver, de retalhar-se, de (re)costurar-se, de (re)tecer-se. Ao falar de si, o sujeito se reinventa, cria um outro como forma de preenchimento dos espaços vazios. É no falar de si que o corpo se (in)screve, o que lhe permite uma experimentação identitária. Pelo desejo de pertencimento o corpo irrompe no simbólico, e (in)screvendo-se, assim, no processo de construção e de subjetivação do sujeito (ECKERT-HOFF, p.95)

Eckert-Hoff (2003) afirma ainda que, ao se colocar no papel, o sujeito-professor, conscientemente ou não, trabalha diferentes vozes que lhe permitem dar um outro sentido ao vivido, deslocando, inevitavelmente, o saber sobre si e sobre o seu fazer. Em cena, o sujeito-professor encena um outro lugar, possível e desejável, que revela que as vicissitudes de seus anseios se misturam com outras histórias, com outras experiências, com vozes de diferentes lugares que passam a compor, sempre e inevitavelmente, a tessitura de seu ser e de seu fazer.

A leitura e interpretação das histórias de vida do sujeito-professor revela que não é apenas a voz do sujeito que se presentifica, (de forma consciente) no dizer, mas seus próprios sonhos, desejos, devaneios, recalques, frustrações que encontraram lugar para irromperem. Se eles encontram lugar para irromperem, torna-se imprescindível que a leitura de histórias de vida de professores encontre lugar, espaço nos cursos de formação, como forma de buscar compreender a complexidade que constitui o sujeito, a complexidade de sua subjetividade e de sua identidade, em processo contínuo de transformação (ECKERT-HOFF, 2003, p. 97).

Para a autora, o trabalho com histórias de vida tomadas como escrituras de si deve ter espaço nos cursos de formação, não para derivar dessa prática um processo de verificação do outro, mas como espaço de construção do outro, um espaço de interpretação de si, que permita encontrar pontos de construção de autonomia docente, espaço de experiência de construção de saberes sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o seu fazer. Espaço para o “eu” se dizer e não os outros (cursos de formações) dizerem pelo e para o sujeito-professor em formação, já que “[...] é no ato de testemunhar, ou de narrar, ato de fala endereçado a um outro, que o vivido se constitui como experiência [...]”. (KEHL, 2001, p. 14 apud ECKERT-HOFF, 2015, 98). Nesse sentido, compreendemos que a experiência e o saber podem provocar rupturas, deslocamentos na formação do professor, no sentido de compreender-se como sujeito (e também o seu aluno), na sua constituição subjetiva e heterogênea.

De acordo com Foucault (1982 [1997]), os dispositivos de poder não são onipresentes, pois é através deles que o sujeito constrói suas rotas de fuga, suas práticas de liberdade. Para o autor, é no centro das relações de poder que estão presentes a insubmissão e a liberdade: “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual. Toda relação de poder implica uma estratégia de luta” (p. 248). Dessa forma, mesmo que os professores sejam enredados pelos dispositivos de poder e controle, sempre haverá formas de resistência nesse mesmo espaço de relações de poder.

## 4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

### 4.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é um programa federal de formação continuada para os professores alfabetizadores, que tem como objetivo garantir o direito à alfabetização plena a todas as crianças até os oito anos de idade. Nossa atenção se volta para a sequência: “Alfabetização na Idade Certa”. Existe uma idade certa para se alfabetizar uma criança? Alfabetizar aos oito anos é uma idade ideal? Observamos que o nome do programa é um slogan de divulgação do Pacto, no qual o governo sente a necessidade de promover “o seu mais novo projeto em educação”. Não há necessidade em estabelecer que a alfabetização seja conquistada em um prazo determinado, pois não há idade certa para aprender a ler e escrever, trata-se de um critério político e necessário dentro do sistema educativo. Em outros países começa-se a aprender a ler aos seis anos. Nas escolas particulares brasileiras, a maioria dos alunos terminam o primeiro ano já alfabetizada. Nesta seção apresentaremos uma breve síntese do PNAIC, conforme o documento regente do ministério da Educação:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – **é uma ação inédita do Ministério da Educação** que conta com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, **dispostos a mobilizar todos os seus esforços e recursos**, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico **com materiais didáticos de alta qualidade** para todas as crianças e na **implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento**. (BRASIL, 2015 p. 7) [grifos nossos].

Como se pode depreender da sequência acima extraída do documento, é possível observar uma representação positiva do Programa por parte do MEC, sobretudo na passagem destacada pelo documento, em negrito, que aqui transcrevemos: *É uma ação inédita, mobilização de todos os esforços e recursos, materiais de alta qualidade e sistemas adequados*. Ao afirmar que o programa: “*é uma ação inédita do Ministério da Educação*”, percebemos que há uma orientação argumentativa a favor do programa como uma ação inovadora, numa tentativa de angariar a aceitação do público a que se destina: os professores. Observamos, também, uma exaltação em relação aos materiais didáticos, mascada no sintagma “*alta qualidade*”, orientando a pressuposição de que o material ofertado pelo programa substitui os materiais utilizados pelos professores, supostamente de baixa qualidade, inadequados. Outra questão que nos chama a atenção é o efeito de sentido produzido na sequência “*implementação*

*dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento*”, em que se pode depreender a ênfase na padronização de um sistema de avaliação e monitoramento das ações do professor. Nesse sentido, emerge uma concepção de professor que deve ser regido por um poder disciplinar, a fim de alcançar a qualidade educacional propagada por estas políticas educacionais. Embora o documento afirme ser um programa inédito, sabemos que antes do PNAIC houve programas semelhantes, como o Programa Parâmetros em Ação:

O material do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos. A ideia central desse projeto é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. O projeto está organizado em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuram levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-las. Para tanto, utiliza textos, filmes, programas em vídeos que podem, além de ampliar o universo de conhecimento dos participantes, ajudar a elaborar propostas de trabalho com os colegas de grupo e realizá-las com seus alunos. A proposta do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO tem a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens. (BRASIL, 1999, p. 4)

Este programa tinha como principal objetivo implementar Referenciais Curriculares para a rede de professores do Brasil. Apresentava e propunha referenciais curriculares a serem adotados pelos professores como instrumentos de desenvolvimento profissional. Estas propostas eram apresentadas em um contexto de formação de profissionais de educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais. Muitos professores participaram da discussão e construção do Currículo, no entanto, sabe-se que o documento oficial do MEC não levou em consideração as propostas dos educadores. Logo depois foi criado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA):

O Programa de Formação de professores alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. Por intermédio deste projeto serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores (MEC, 2001, p. 5).

O PROFA já tinha anunciado em sua proposta de formação o que chamava de “*direito de alfabetizar na escola*”. Esta mesma proposta está presente no texto do PNAIC, mas com outra nomenclatura “*os direitos de aprendizagem*”. Houve também um outro programa de formação continuada chamado Pró-Letramento (lançado para capacitar professores para o ensino de português e matemática até a 4ª série atual 5º ano) do ensino fundamental. O programa era destinado a cerca de 400 mil professores que lecionavam nessas séries e contou com o apoio de 21 universidades públicas, na elaboração de material didático. A Universidade de Brasília (UnB) foi uma das instituições responsáveis pela formação de professores de seis unidades da Federação (São Paulo, Goiás, Amazonas, Pará, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal).

Nesse sentido, percebemos que o PNAIC não é um programa inovador como o documento pretende fazer parecer. Ele simplesmente dá continuidade à implementação de uma política de formação que se inicia na década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os estudos foucaultianos nos levam a refletir sobre tais políticas que, comumente, se apresentam como inovadoras e eficientes, embora, na maioria das vezes, não destoem de propostas anteriores, pois fazem parte de uma mesma política de Estado não se encontram delineados os modos de subjetivação do sujeito professor, conforme a vontade de verdade do Estado, em dado momento histórico. Em função de nova vontade de verdade novas políticas são formuladas sob o efeito da novidade, do ineditismo.

Em 2013, a ênfase do PNAIC baseou-se na formação em Língua Portuguesa e, em 2014, na formação em Matemática. Em 2015, a novidade será a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada, abrangendo a educação integral das crianças nesse início do processo de escolarização. Para esta nova etapa da formação, cada orientador de estudos e professor alfabetizador receberá um Kit de formação contendo um caderno de apresentação, um caderno para gestores e equipe pedagógica e dez cadernos com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores e sugestões de atividades (BRASIL, 2015 p. 7).

O documento orientador do programa leva a pressupor que os sujeitos participantes do programa não terão autonomia, pois todos receberão um kit de “formação” com sugestões de atividade, ou seja, todas as ações do professor já estão prescritas, bastando-lhe aplicá-las em sala de aula. O processo de formação privilegia um único saber que não é o saber construído pelo professor ao longo de sua experiência docente, pois ele sequer foi consultado na elaboração da proposta de formação, embora o programa afirme sobre a manutenção de um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a

garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, assim como melhoria da qualidade do ensino público brasileiro.

No fim do ano de 2012, muitas universidades começaram a constituir as equipes de formação que iriam atuar nos mais de 5 mil municípios que aderiram às ações do PNAIC. Com certeza foi um momento de grande aprendizado para todos os participantes: gestores, coordenadores, supervisores, orientadores e professores. Dada a dimensão do programa e a universalidade de seu alcance, os aprendizados foram distribuídos pelas instâncias pedagógica, administrativa e técnica, mobilizando variada gama de saberes. O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação deste projeto de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC (BRASIL, 2015 p. 8).

No excerto acima vemos uma caracterização dos ideais neoliberalistas em que é afirmada a aceitação e adesão dos professores alfabetizadores. Observamos que os enunciados “*dada a dimensão do programa e a universalidade*”, “*gigantismo*”, “*projeto de grande escala e maior programa de formações*”, produzem sentidos hiperbólicos, na medida em que o programa é alçado a um patamar de alta relevância para todos os participantes (gestores, coordenadores, supervisores, orientadores e professores). Uma das características do neoliberalismo é, justamente, produzir o efeito de larga escala em suas ações, fazendo desaparecer a participação das instâncias de atuação e formação “*local*”.

Estas expressões produzem sentidos de um movimento em expansão e de um cuidado amplo com a população ou grupo social, uma marca própria do Biopoder. Nesse sentido, lembra Foucault (1981[2010]) que o biopoder se caracteriza como dispositivos tecnológicos que dispõem de um alcance mais extenso e tomam por alvo não mais o indivíduo, mas a população. Nesse conjunto de fenômenos podemos acrescentar outras práticas voltadas à formação, tais como políticas de escolarização de crianças, jovens, adultos, formação de professores etc.

Os documentos apontam que o surgimento do PNAIC ocorreu a partir da identificação, pelo MEC, de um cenário de baixo desempenho escolar dos alunos, bem como da necessidade de levar os professores alfabetizadores a refletirem sobre a sua identidade profissional. A ideia de “baixo desempenho” é, também resultado de um saber administrativo e político produzido pela biopolítica através de dados estatísticos e índices de medição e classificação para produzir uma verdade do Estado, tal como se verifica com o surgimento do IDEB. Os índices apresentam resultados que justificam a criação de políticas públicas que geram determinadas necessidades de subjetivação do outro, definindo modos de comportamentos, como podemos depreender da passagem a seguir.

Para isso, **eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas** e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na Educação. **Significava definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas.** Para tal, era fundamental criar uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC, o que deflagrou uma política de Estado ainda em construção (BRASIL, 2015 p. 13) [grifos nossos].

Observamos que as expressões negritadas acima representam a perda de autonomia docente, ou seja, com a implementação de “necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas”, o professor será conduzido a mudar sua prática, o programa definirá os conhecimentos e saberes necessários ao professor e o que é essencial para alfabetizar as crianças. A relação de poder imposta pelo programa é extremamente evidente, na medida em que a figura do professor não entra no processo de seleção de saberes e práticas necessários à alfabetização. Consideramos que o Ministério de Educação ao se reunir com seus representantes das secretarias de sistemas públicos de ensino e universidades para a elaboração e produção de documentos que explicitassem a necessidade de garantia de “direitos à educação” das crianças no Ciclo de Alfabetização, ele desconsiderou a autonomia e os saberes docentes.

Tal debate se baseou no respaldo legal do “Art. 210 da Constituição Federal de 1988, que determina como dever do Estado, para com a educação, fixar ‘conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais’” (BRASIL, 2012a, p.11). De forma concomitante, a “Constituição cidadã” garantia a importância do “direito à educação” como um “direito da criança” (BRASIL, 2015 p. 15).

A partir dos debates de criação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, houve a implementação do PNAIC. Evidencia-se no documento como os dispositivos legais legitimam o controle e a vigilância do Estado sobre o professor que passa a ter sua subjetividade conduzida, embora os dispositivos de formação façam crer na existência de um professor livre e autônomo. O objetivo desta política seria:

A associação de um “currículo único” ou “nacional”, como forma de assegurar a formação básica comum, juntamente com as bases de uma escola democrática, visto que o direito à educação parte da ideia de que há igualdade entre todos os cidadãos perante a lei, sendo responsabilidade do Estado buscá-la por meio de políticas públicas (BRASIL, 2015 p. 19).

A citação acima aponta para uma política de homogeneização e normatização assegurada por lei. De acordo com os documentos de apresentação do PNAIC, o professor alfabetizador deve **ser tratado como um profissional em constante formação**, não só na área

de linguagem, mas em todas as áreas de conhecimento que façam parte do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015). Ou seja, os docentes nunca estão preparados o bastante, estão sempre em déficit com sua formação, nenhum saber anterior é tomado como referência ou ponto de partida, nestas formações. O professor passa a ser “os empresários de si mesmo, já que, sendo ele próprio seu produtor e seu capital, deve procurar cada vez mais se capacitar-se, formando de maneira incessante para constituição cada vez mais elaborada da máquina” (RESENDE, 2018, p. 89).

Os princípios da formação continuada que orientam as ações do PNAIC, explicitados nos Cadernos de Linguagem e retomados nos cadernos de Matemática, são:

*Primeiro - A prática da reflexividade:* pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas. Nessa prática observamos a incorporação da ideologia do Estado.

*Segundo - A constituição da identidade profissional:* efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação. Nessa prática constatamos a ênfase em inculcar no docente a sensação de um constante despreparo.

*Terceiro - A socialização:* operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares. Nessa prática notamos o estabelecimento das redes de relação e expansão do poder.

*Quarto - O engajamento:* privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão. Nessa prática vemos a negação da expertise.

*Quinto - A colaboração:* para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. Todas estas práticas apontam para o controle externo do docente, a separação entre concepção e extensão do trabalho e perda da capacidade de “autogoverno” no trabalho em sala de aula.

A formação continuada de professores alfabetizadores prevista pelo PNAIC era realizada por meio de um curso com uma estrutura de funcionamento que envolvia as universidades, secretarias de educação e escolas, articuladas para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores.

Conforme discutimos anteriormente, no capítulo três, a biopolítica possibilitou o desenvolvimento e atuação das políticas neoliberais em diferentes campos, dentre eles, o campo educacional. E no Brasil não foi diferente, o Ministério da Educação seguiu o movimento global de apropriação de reformas educacionais desenvolvidas em diferentes países sob a influência de diferentes organizações internacionais como a UNESCO, UNICEF, BANCO MUNDIAL, OMC e OCDE. Implementou os conceitos de reformas, inovações, programas, métodos, teorias e capital financeiro internacionais nas políticas educacionais brasileiras desconsiderando suas diferenças regionais, econômicas, sociais e educacionais.

Dessa forma, o MEC instituiu como concepção de políticas educacionais os modelos educacionais cada vez mais uniformizados, implantando a avaliação a partir de exames dos sistemas educacionais e produção de relatórios que apontam o que precisa ser melhorado. Nessa direção, as organizações internacionais ditam aos governos as reformas que se desdobram em programas oficiais, estruturados com base em três princípios comuns e articulados: a focalização, a descentralização e a privatização. Como contrapartida, os países recebem financiamentos para investir em seus sistemas educacionais. O PNAIC não foge a essa padronização internacional.

Nesse sentido, os programas de formações continuadas criados pelo poder estatal brasileiro tendo como base os modelos neoliberais não tem como ação principal resolver os problemas apresentados em nossa educação. Ou seja, a alfabetização de crianças em idade escolar com qualidade deveria ser objeto principal da ação política. Entretanto, os governos criam programas compensatórios para resolver o problema, justificando a implantação de tais programas serem exatamente a constatação do baixo desempenho das crianças em leitura e escrita e a expressiva fragilidade na formação inicial dos professores de crianças. Imbernón (2010) aborda que, em termos de políticas educacionais, verifica-se que o governo e órgãos internacionais não focam e nem investem o necessário em uma formação inicial e continuada voltada para a real superação dos históricos problemas da educação, e em especial, da alfabetização. A política educacional se pauta na lógica de que remediar é sempre o melhor negócio, criando-se um círculo vicioso: o pouco investimento no ensino superior público cria fragilidades e lacunas na formação inicial, gerando a necessidade da existência de legislações emergenciais e também de programas compensatórios de formação continuada para suprir as demandas existentes da realidade educacional. Portanto, há uma inversão da ação político-educacional.

Na próxima seção, o leitor encontrará os referenciais metodológicos que nortearam e delinearam esta investigação. A pesquisa carrega em seu devir as escolhas, as tomadas de

decisões, as incertezas e os conflitos próprios da existência humana. Por isso, ela precisa ser orientada por princípios metodológicos que lhe assegurem sustentabilidade no processo de investigação e descoberta.

#### **4.2 Da constituição do *corpus***

O *corpus* deste trabalho é composto por 24 relatos de experiências escritos por professores do primeiro segmento do ensino fundamental da rede pública de Marabá. Tais textos foram produzidos em contextos distintos de formação: 12 relatos foram escritos por professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano, em um programa de formação continuada no âmbito do governo federal, que é o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no período de 2014 a 2017. Os outros 12 relatos foram escritos por professores de 4º e 5º ano, em um programa de formação continuada formulado pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá-PA (SEMED), no ano de 2015. A escrita do primeiro grupo de professores foi orientada conforme as diretrizes do PNAIC, enquanto que o segundo grupo seguiu as orientações de formação local (SEMED), ou seja, os professores recebiam formações para elaborar itens da prova Brasil com base nos descritores e também recebiam orientações para melhorar os índices do IDEB. A contextualização da formação local permite constatar que os professores estão inseridos em um processo que busca ensinar a ele o que fazer para obter um resultado traduzível em “descriptor”, ou seja, já estão inseridos dentro da escrita como dispositivo de governo pela produção de “informação”.

#### **4.3 Condições de elaboração dos relatos de experiência do PNAIC**

Os 12 primeiros textos nos foram concedidos pelas orientadoras de estudo do PNAIC de Marabá. As formações do PNAIC exigiam dos professores em formação a elaboração de relatos de experiências enquanto estratégia formativa de socialização das ações do programa. Após cada etapa de formação, as orientadoras de estudos solicitavam que os professores cursistas escrevessem seus relatos de experiências, individualmente. O relato deveria conter uma experiência desenvolvida pelo professor em sala de aula, tendo como base as leituras e metodologias conduzidas pelo Programa de formação, ou seja, o professor deveria colocar em prática os conteúdos e metodologias da formação e relatá-los em sua escrita. Em seguida, deveria postar seu relato na plataforma do programa. De acordo com o documento de apresentação, o PNAIC adota um processo formativo pautado na “reflexão” do professor, sendo

que uma das estratégias principais para esta “reflexão” seria a apresentação e discussão de relatos de experiência. Assim descreve o documento:

A partir da leitura desses relatos espera-se que o professor reflita sobre a situação vivida por um colega e, também, ao se identificar com a experiência, possa adaptá-la para a sua sala de aula, refletindo sobre sua própria prática. Esse pode ser um elemento importante para a avaliação das formações, visto que seria um tanto incomum encontrarmos um relato de uma aula integralmente expositiva para crianças na faixa etária de 6 a 8 anos. De modo que os relatos são importantes por mostrarem aos professores exemplos de práticas que mobilizam as crianças, não apenas em torno do conteúdo trabalhado, mas também nas práticas colaborativas, em grupo, e em atividades que extrapolam quase que imediatamente o roteiro previsto, seja para o componente curricular, seja para o que se prevê para aquele ano escolar (BRASIL, 2015, p. 63).

As equipes das Universidades e demais participantes do programa demandavam a criação de relatos com o objetivo de monitorar as experiências desenvolvidas pelos professores em sala de aula, ou seja, tal prática funciona como um dispositivo de controle do processo formativo. No enunciado “Fazer da escrita de relatos uma prática comum na profissão do professor é algo que entendemos que pode trazer grandes benefícios na formação do professor, bem como para a rede de ensino em que ele atua” (BRASIL, 2015, p. 64), é possível depreender a lógica inscrita nessa estratégia de conduzir as condutas dos professores por meio de seus próprios relatos, em que os efeitos do biopoder e da biopolítica se expressam na vontade política e administrativa de alcançar “grandes benefícios”, geralmente traduzidos em aferições, avaliações externas.

Os relatos partiam sempre de uma sequência didática recebida durante a formação, nas quais os professores deveriam colocar em prática os assuntos, as temáticas e as leituras discutidas na formação. As ações desenvolvidas pelo PNAIC durante as formações eram monitoradas pela plataforma SISPACTO - implantada pelo MEC em forma de *site*. O SIMEC é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e das propostas *on-line*, de preparação de convênios e de assistência técnica e financeira do Governo Federal na área da educação. Pelo SIMEC, cada ente federado pode fazer o diagnóstico de sua situação e propor ações para superação das dificuldades ou para melhoria do desempenho de sua rede.

O sistema é composto por módulos delineados com o propósito de controlar a utilização do usuário. Os módulos se dividem de acordo com os programas de políticas públicas em vigor, criadas pelo governo federal. Por exemplo, os sujeitos vinculados à formação oferecida pelo PNAIC acessam somente o módulo do PNAIC no SIMEC. Vale destacar, também, que cada sujeito envolvido no processo de formação tem acesso a uma plataforma

diferente com tarefas diferentes. Todos precisam dar conta das suas tarefas de acordo com os prazos estabelecidos pelo próprio MEC. A plataforma é “alimentada” através do resultado dos relatos dos professores alfabetizadores e de seus orientadores de estudo, assim como dos resultados das avaliações externas aplicadas nas escolas cujos professores participaram do curso.

Ao orientador de estudos cabe avaliar seu coordenador, seus alunos, e também se autoavaliar. Os professores avaliam seus orientadores, se autoavaliam, além de enviar atividades solicitadas pelo MEC. Através dessas atividades se acompanha o desenvolvimento do professor em sua prática após os momentos de formação. Segundo o documento, o objetivo das avaliações é possibilitar que docentes e gestores acompanhem o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. O MEC avalia todo o processo por meio de avaliações externas, no caso do PNAIC, o acompanhamento e monitoramento das etapas são feitos pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Os resultados dessa avaliação são disponibilizados no SIMEC para que o orientador de estudos e os professores tomem conhecimento.

Nesse sentido, ficam evidentes as formas de controles do Estado, através das quais o sujeito professor é constantemente conduzido, ainda que algumas vezes de forma sutil e imperceptível. Nessa perspectiva, o mecanismo adotado pelo Estado para o monitoramento das ações realizadas pelos sujeitos que participam dessa formação está aliado a uma lógica gerencial, onde o Estado tem assumido uma função reguladora da educação, através de suas políticas públicas, seus instrumentos de monitoramento e seus critérios de avaliação. A eficácia desse tipo de mecanismo de monitoramento é muito questionada pelos próprios sujeitos da educação, pois são importados de modelos empresariais enquanto método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle e mudança. A participação do professor se limita apenas à execução e avaliação do programa, jamais participando da construção de um projeto de formação humana que leve em consideração a vida, as experiências, cultura.

Os dados apresentados pelo sistema de monitoramento nem sempre condizem com a realidade. O professor, ao preencher as informações solicitadas na plataforma, pode interpretar e responder o que lhe é solicitado utilizando ora conteúdos discursivos alinhados ao que dele se espera, sem nenhuma relação com a prática, ora privilegiando exclusivamente a prática ou o que pensa sobre ela. Em alguns casos, o coordenador da formação não participa dessas informações. Portanto, os instrumentos de monitoramento e acompanhamento nem sempre contribuem para ampliar a participação dos múltiplos atores que compõem os diferentes níveis de operacionalização do Programa. Na verdade, esse dispositivo não têm a preocupação

com a veracidade dos fatos, o que importa é o controle dos discursos e saberes. Os professores passam a ser meros instrumento de reprodução dos saberes e práticas repassadas nas formações. Conforme o Ministério da Educação:

[...] todos os envolvidos nesta iniciativa poderão registrar e acessar informações sobre o andamento dos cursos nos estados, municípios e escolas, incluindo registros de presença, realização das atividades planejadas, informações sobre o progresso dos alunos. [...] Além deste sistema, outras ferramentas estarão disponíveis para acompanhar o Pacto, como portais de informação, encontros sistemáticos, publicações e outros recursos dedicado ao tema. (MEC, 2012, p. 37).

A seguir, demonstraremos o documento de apresentação do PNAIC, em que há o direcionamento de como deve ser realizada a produção escrita, o relato de experiência dos professores como forma de monitoramento de sua formação.

“Deve conter, em primeiro lugar, um relato que não deve ser muito longo, pois se houver mais de vinte páginas, corre o risco de não ser lido, diminuindo um dos objetivos da ação, que é a socialização. O relato deve conter uma experiência desenvolvida pelo professor em sala de aula, a partir de um modelo oferecido aos professores pelo MEC, no qual devem constar: 1- **APRESENTAÇÃO**: indicação do conteúdo do relato, justificativa para a escolha do conteúdo; caracterização da escola (rural, urbana; municipal, estadual, etc.), turma (quantidade de alunos, perfil da turma, etc.). 2- **ARGUMENTOS ACADÊMICOS**: é desejável que o tema abordado seja encadeado com aquilo que é dito por outros autores, o que pode, de certa forma, garantir um fundamento ou base teórica para o trabalho. Por exemplo, no processo de formação do PNAIC é fundamental que as atividades adotem como base conteúdos, pressupostos e textos que tenham sido abordados durante o processo de formação e que estejam presentes nos cadernos do PNAIC, uma vez que não teria sentido participar de uma formação e usar referências exteriores ao processo. 3- **DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA**: a) **OBJETIVOS**: explicitar os objetivos considerando os conteúdos trabalhados. Os objetivos devem fazer referência à aprendizagem pretendida. b) **METODOLOGIA**: descrição detalhada das atividades e de como foram conduzidas; tempo empregado; recursos didáticos utilizados, etc. c) **RESULTADOS**: informações sobre o nível de conhecimento dos estudantes antes e após a vivência da experiência, com indicação dos instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados. 4- **AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA**: confrontar as atividades planejadas com o que foi efetivamente realizado, comentar o engajamento dos alunos durante a aula (descrever as reações dos alunos durante a realização das atividades, as formas de relação entre eles e com o professor, incluindo as respostas que davam e como se posicionavam durante a aula: se ficaram sentados, se prestavam atenção...). 5- **REFERÊNCIAS**: Artigos, livros, links, materiais consultados e utilizados. 6- **ANEXOS**: Anexar cópia dos materiais utilizados e produzidos pelos alunos (textos, atividades e planejamento). Fotografias (para publicação do relato, será solicitada a autorização dos pais ou responsáveis pelas crianças). As fotos poderão estar no texto, com uma resolução mais baixa, mas deverão ser encaminhadas separadamente, com uma resolução alta (mais de um megabyte). Esse é um critério para a realização da diagramação” (BRASIL, 2012).

Observamos que este direcionamento sugere uma escrita docente fortemente orientada por vontades da própria política de formação, de modo que o professor precisa seguir o script para ter seu relato aceito entre “as práticas que merecem ser socializadas”. A seguir

apresentaremos o quadro de sistematização dos relatos de experiência do programa PNAIC. Como já mencionado anteriormente, o *corpus* é composto de 12 relatos, sendo 2 professores do 1º e 2º ano e 7 do 3º ano.

**Quadro 1- Relatos de Experiência de professores em formação pelo PNAIC**

| Total de Relatos | Relatos | Área<br>(Português/Matemática) | Nível        | Período |
|------------------|---------|--------------------------------|--------------|---------|
| 12               | R1      | Português                      | 1º ano       | 2017    |
|                  | R2      | Português e Matemática         | 3º ano       | 2014    |
|                  | R3      | Português                      | 3º ano       | 2013    |
|                  | R4      | Matemática                     | 2º ano       | 2014    |
|                  | R5      | Português                      | 3º ano       | 2013    |
|                  | R6      | Português e Matemática         | 3º ano       | 2014    |
|                  | R7      | Português e Matemática         | 3º ano       | 2014    |
|                  | R8      | Português e Matemática         | 3º ano       | 2014    |
|                  | R9      | Português                      | Não menciona | 2015    |
|                  | R10     | Português                      | 3º ano       | 2017    |
|                  | R11     | Matemática                     | 2º ano       | 2016    |
|                  | R12     | Português                      | 1º ano       | 2017    |

#### 4. 3. 1 Condições de elaboração dos relatos de experiência no programa de formação da SEMED/Marabá

As formações de professores do município de Marabá (4º e 5º anos) eram ministradas especificamente por formadores da própria Secretaria Municipal de Educação de Marabá-PA (SEMED). Atuavam dois formadores da área da disciplina Língua Portuguesa e dois formadores de Matemática. Portanto, as formações deste grupo não eram fomentadas por um Programa específico do Governo Federal, de modo que os professores não recebiam o suporte financeiro e técnico, materiais de apoio e bolsas como ocorria no PNAIC. Os próprios formadores construíam as orientações e os materiais necessários para dar suporte aos docentes.

Os relatos de experiências foram produzidos a partir dos encontros e formações ocorridos em 2015. Durante a formação foi requerida aos professores a elaboração de uma sequência didática que os auxiliasse no desenvolvimento de metodologias necessárias ao ensino de leitura de gêneros variados. Esta solicitação adotou como base os descritores da Matriz de Referência da Prova Brasil: “D5-Interpretar texto com auxílio de material gráfico diversos (propagandas, quadrinho, foto, etc.) e D9 - Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” (BRASIL, 2008, p.22). Dessa forma, os 12 relatos trazem especificamente o resultado da aplicação da sequência didática desenvolvida em sala de aula.

É importante ressaltar que os encontros de formação de professores de 4º e 5º ocorriam bimestralmente, seguindo uma agenda fixa elaborada pela Secretaria de Educação. Participavam dessa formação um total de 250 professores. Estes eram orientados a elaborar itens da prova Brasil com base nos descritores que funcionavam como matriz de referência da prova Brasil<sup>2</sup>. A discussão da matriz de referência da Prova Brasil trazia como objetivo capacitar o professor a trabalhar as competências e habilidades requeridas na avaliação e, assim, melhorar os índices do IDEB.

A Prova Brasil concentra-se em medir competências básicas e essenciais e que, portanto, qualquer estratégia que dote os alunos de capacidade de responder corretamente aos itens da Prova Brasil estará lhes permitindo consolidar competências fundamentais para o exercício de sua cidadania (BRASIL, 2008, p.10).

Percebe-se que o interesse do Estado, com a Prova Brasil, tem como foco as respostas consideradas corretas. Daí, porque parece ser para o Estado mais interessante treinar crianças para responderem às avaliações externas, do que levá-las a argumentar, refletir, questionar, expor pontos de vista etc. Atendendo ao funcionamento da biopolítica, é importante para Estado gerar, através da própria política, dados e estatísticas oficiais que servem para de fortalecer o próprio Estado.

A seguir, apresentaremos o quadro de sistematização dos relatos de experiência dos professores de 4º e 5º ano, na formação da Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED). Como já mencionado, anteriormente, são 12 relatos, sendo 6 produzidos professores do 4º ano e 6 por professores do 5º ano.

**Quadro 2: Relatos de Experiência gerados na formação da SEMED/Marabá**

| Total de Relatos | Relatos | Área (Português) | Série  | Período |
|------------------|---------|------------------|--------|---------|
| 12               | R15     | Português        | 5º ano | 2015    |
|                  | R16     | Português        | 4º ano | 2015    |
|                  | R17     | Português        | 5º ano | 2015    |
|                  | R18     | Português        | 4º ano | 2015    |
|                  | R19     | Português        | 5º ano | 2015    |
|                  | R20     | Português        | 5º ano | 2015    |
|                  | R 21    | Português        | 5º ano | 2015    |
|                  | R 22    | Português        | 4º ano | 2015    |
|                  | R 23    | Português        | 4º ano | 2015    |

<sup>2</sup> A Prova Brasil é uma política pública. Constitui o instrumento que o Governo Federal está utilizando para verificar o cumprimento da primeira diretriz do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, criado pelo Decreto no 6.094 de 24 de abril de 2007, que decidiu “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir”. (BRASIL, 2018, p.16).

|  |      |           |        |      |
|--|------|-----------|--------|------|
|  | R 24 | Português | 4º ano | 2015 |
|  | R 25 | Português | 4º ano | 2015 |
|  | R 26 | Português | 5º ano | 2015 |

#### 4. 4 Percurso e aproximação do *corpus* da pesquisa

Para a realização desta investigação elaborei e cumpri algumas etapas de trabalho. A forma como as descrevo abaixo não representam linearidade quanto a sua realização, mas, expressam os momentos significativos em que o objeto de pesquisa manteve relação direta com o método de investigação. Algumas dessas etapas, inclusive, foram se constituindo no decorrer da pesquisa, tendo em vista que numa pesquisa acadêmica, embora haja a previsão de todas as etapas do processo, não é possível prever as situações que delimitam ou ampliam o fenômeno dentro de sua dinâmica de existência.

Na primeira etapa, entrei em contato com o coordenador geral do PNAIC no estado Pará, solicitando-lhe a autorização para utilização dos relatos escritos pelos professores. Em seguida, apresentei minha intenção de pesquisa ao Diretor de Ensino Urbano de Marabá, a fim de obter autorização para ter acesso aos relatos de experiências produzidos pelos professores durante o processo de formação pelo Pacto. Num terceiro momento, entrei em contato com a coordenadora de formação e com os formadores de 1º ao 5º ano, para esclarecer-lhes os objetivos da investigação, o objeto de estudo e procedimentos a serem utilizados no decorrer da pesquisa. Em seguida, apresentei a autorização da coordenação aos formadores e solicitei que enviassem os relatos para meu e-mail.

Após realizar a contextualização dos programas de formações e analisar seus documentos, constatamos evidências de um poder normatizador que tem como objetivo promover um sistema de monitoramento sobre o sujeito professor. Estes programas são pensados, de um modo geral, para professores e não com eles. Suas técnicas giram em torno da homogeneização dos espaços docentes fazendo com que a atuação desse profissional seja cada vez menos autônoma. No item seguinte, passaremos à análise de excertos extraídos dos relatos escritos pelas professoras, os quais nos oferece maior aproximação dos efeitos de uma política que não apenas objetiva aquilo que o professor deve seguir, mas também leva o professor a se subjetivar em relação aos objetos e práticas definidos pela política de formação.

## 5 PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DOCENTE E DISPOSITIVOS DE CONFISSÃO

Como já anunciamos na introdução deste trabalho, nosso objetivo é analisar em relatos de experiências de profissionais da educação a produção de subjetividades docentes. Analisamos como a subjetividade do professor se constitui na relação com os processos de formação instituídos por políticas públicas orientadas por modelos neoliberais. Ou seja, as análises investigam como o professor é subjetivado no interior desses programas de formação, enquanto dispositivos legitimadores de verdades e de um saber sobre o professor através de tecnologias de si produtoras de individualização e normalização.

Para efeito de organização do funcionamento discursivo, os enunciados foram analisados a partir de temas que identificamos com maior regularidade nos relatos, quais sejam: Adesão do professor à racionalidade metodológica; A denegação do outro: recusa ao tradicionalismo; Dispositivos de confissão e de autorregulação; Dispositivo de avaliação do outro da aprendizagem; Dispositivo de avaliação de si; O professor polivalente e Índícios de práticas de resistência.

### 5. 1 Adesão do professor à racionalidade metodológica: objetivação da prática

Neste eixo verificaremos como o professor avalia os programas de formação continuada e a orientação metodológica colocada em prática em sala de aula. Os enunciadores abaixo foram convocados a escrever suas experiências pessoais, demonstrando as aprendizagens desenvolvidas no programa de formação.

**Enunciado 1** – [...] esse programa veio contribuir com uma gama de ideias, sugestões muito bem elaboradas e distribuídas com clareza para nós professores estar aproveitando as sugestões e desenvolver na nossa sala de aula, veio enriquecer com ideias e sugestões valorosas para o aprendizado dos nossos alunos. Como: Sequência Didática, várias sugestões como trabalhar de maneira que o aluno possa aprender de um jeito agradável. E também incentivar o professor a trabalhar com os vários gêneros textuais respeitando o nível silábico do aluno, a formação que foi oferecida para os professores, todos os módulos foram proveitosos para o desenvolvimento do trabalho da sala de aula. (R3, 3º ano, 2013)<sup>3</sup>

**Enunciado 2** - Durante o percurso das formações, fui observando a importância de se conhecer profundamente as hipóteses de escrita dos alunos para se planejar atividades de alfabetização que façam os alunos avançarem em suas

---

<sup>3</sup> R3 corresponde à ordem de organização dos relatórios; 3º ano corresponde ao ano/turma de ensino fundamental em que a professora autora do relato leciona; 2013, ano em que o relato foi escrito.

aprendizagens, como a organização da rotina diária, sequência didática, projetos bem elaborados interdisciplinares, cantinho da leitura bem organizado e utilizado com as obras complementares, as diversidades da utilização dos gêneros textuais, os jogos e a ludicidade, na escola pode ser trabalhada com todas as disciplinas, pois é uma forma de aprender brincando, porém com responsabilidade e prazer. (R2, 3º ano, 2014)

**Enunciado 3-** O programa nos oferece mais segurança, nos dando possibilidade de planejar de forma mais segura, visando o avanço de todos no processo de ensino aprendizagem no decorrer do ano letivo. (R7, 3º ano, 2014)

**Enunciado 4-** A formação fornecida pelo governo federal PACTO nos capacita a trabalhar de um jeito mais organizado, nos abrindo muitas ideias e ampliando-as para levarmos aos alunos, possibilitando assim prazer em ensinar com mais dedicação e entusiasmo (R5, 3º ano, 2013)

Os enunciados acima apresentam discursos cujo "tom" é de adesão ao PNAIC, particularmente no que concerne à metodologia adotada pelo programa. O conjunto lexical utilizado na materialidade dos enunciados reflete as imagens que o professor tem de si, ou seja, como eles se subjetiva face aos discursos apresentados em formações continuada, discursos em que o professor está em permanente despreparo profissional.

No enunciado 1, é possível apreender ‘marcas’ de uma avaliação positiva da professora em relação às orientações recebidas dos orientadores de estudo durante a formação do PNAIC. As marcas da avaliação positiva do programa se expressam em: “*veio contribuir*”; “*sugestões muito bem elaboradas*”; “*distribuídas com clareza*”; “*veio enriquecer com ideias e sugestões valorosas*”, produzindo no uso de alguns desses sintagmas sentidos que remetem, por um lado, à importância, eficácia e competência de programa que *contribui*, que *enriquece*, *elabora bem* as sugestões dadas aos professores, *distribui-as* com clareza; por outro lado, delineia-se nesses mesmo sintagmas, a imagem de um professor que necessita e que está à espera de sugestões bem elaboradas e distribuídas com clareza, talvez porque imagina-se que até então as sugestões recebidas foram mal elaboradas e pouco claras; produz-se, também, nesse discurso a imagem de um professor que seja enriquecido com ideias até então pobres. Ou seja, de um modo geral têm-se efeitos de um programa forte, universalizante, eficaz e um professor pauperizado intelectualmente e mobilizado pela necessidade de uma formação que o faça superar suas dificuldades, incapacidades etc. A professora argumenta que o PNAIC melhorou o valor ou a qualidade de suas aulas e a aprendizagem dos alunos fortalecendo a ideia de que antes suas aulas não tinham nenhuma importância e que os alunos não aprendiam.

Os enunciados 2, 3 e 4 também enfatizam a importância do programa com foco na objetivação das práticas pedagógicas. Esse efeito de positividade metodológica se evidencia nas sequências: “a importância de se conhecer profundamente as hipóteses de escrita dos alunos para se planejar atividades de alfabetização” (enunciado 2); “O programa nos oferece mais segurança, nos dando possibilidade de planejar de forma mais segura (enunciado 3); “nos capacita a trabalhar de um jeito mais organizado” (enunciado 4). O avesso dessas representações sobre o programa é, também, de um professor necessitado de aportes metodológicos oferecidos pelo programa. Ou seja, os enunciados apontam que os professores aderem aos discursos do programa como verdade internalizando e reproduzindo em seus relatos marcas de linguagem que demonstram a imagem que o professor tem de si.

Assim, os campos semânticos utilizados pelo discurso do professor correspondem a representações desse mesmo professor sobre sua prática: mais *segurança*, *sugestões*, *incentivos* para um professor **inseguro**, **sem ideias** e **desestimulado**; (enunciado 1); *atividades* de alfabetização *planejadas* em substituição a **aulas não planejadas** (enunciado 2); um programa que leve um *professor inseguro* a um **planejamento seguro**; (enunciado 3); *um programa que capacita de forma organizada* um **professor incapacitado, desorganizado** (enunciado 4).

As marcas discursivas evidenciam uma avaliação positiva do programa, mas também intensifica o discurso de um professor despreparado que necessita constantemente participar de programas de formação. Para Resende (2015) vivemos em uma sociedade do conhecimento que exige dos seus indivíduos uma constante formação, exigência que o torna um aprendiz permanente, pois sua aprendizagem deve ser vitalícia e ininterrupta. É essa ideia de professor incapaz, despreparado, sempre em déficit com sua formação que está na base desse discurso.

Nesse discurso o professor se confessa subjetivando-se, assumindo uma postura de sujeito paciente e não agente, ou seja, o PNAIC faz coisas por ela, mas ela não faz pelo programa. Como se pode captar nesse discurso, há uma exaltação de metodologias e propostas apresentadas pelo programa, mas não há referências explícitas sobre o que concretamente o sujeito aprendeu ou de que forma mudou de posição. Ou seja, não há referências concretas a gestos de criação e reinvenção em seu processo de formação. Concordamos com Dias quando ela afirma que “a formação não é somente dar forma ao futuro professor, mas produzir um território que se compõe com um campo de forças criando ética, estética e outras formas de habitar, de pensar e fazer formação” (DIAS, 2012, p. 30).

Notamos também que a dimensão da vigilância do programa não é tematizada pelo professor, mostrando conformação com o controle exercido pelo PNAIC. Resende discute que estamos inseridos em uma sociedade da aprendizagem, nos quais os indivíduos aderem e se acomodam aos modelos sociais formativos, evidenciando como “esses modelos funcionam como uma tecnologia de governo e de gestão de princípio de ação, participação e autorreflexão” (2015, p.90). Nesse sentido, o professor é conduzido por tecnologias que combinam técnicas de disciplinamento e de regulação nos quais os programas de formações prescrevem as necessidades formativas, as metodologias que deveriam ser utilizadas, os saberes necessários e os discursos propagados como verdade única. É o que se verifica nesse discurso em que a ênfase em técnicas de ensino parece estar no centro da preocupação e aceitação; além disso, as metodologias parecem ser, para o professor e também para os formuladores da política pública como o lugar da objetivação do professor, pois quando o professor é convidado a expor suas experiências em relatos escritos são as metodologias consideradas exitosas que os programas exigem como objeto de avaliação do êxito do professor. Dá-se, assim, a subjetivação do professor como aquele que deve ter o domínio cada vez mais pleno de metodologias como as sequências didáticas e o ensino de gêneros textuais. Esses dois objetos de ensino vêm na agenda do programa como fórmulas a serem reproduzidas em sala de aula pelo professor, sem que a reflexão teórica que as sustentem ocupem um lugar importante na formação docente.

Outro ponto que merece destaque nos enunciados acima é a adesão da professora ao discurso da pedagogia do prazer, ou seja, a aprendizagem se apresenta como sempre prazerosa e agradável. Assim é possível observar na materialidade do discurso: “*Sugestões para o aluno aprender de um jeito agradável*” (enunciado 1); “*Forma de aprender brincando, porém com responsabilidade e prazer*” (enunciado 2) e “Possibilitando assim **prazer em ensinar** com mais dedicação e entusiasmo” (enunciado 4). Essa referência à aprendizagem prazerosa e lúdica remete às reflexões de Britto (1997) sobre os perigos da pedagogia do prazer, denominada por ele, em uma feliz expressão, de “pedagogia do gostoso”. Segundo o autor, essa “pedagogia” contribui para a reprodução do senso comum, em detrimento da formação crítica do aluno. Os professores imbuídos pelos discursos da pedagogia do prazer tentam tornar o ensino “gostoso”, sendo levados a optar por metodologias que supostamente facilitam a aprendizagem do aluno, elegendo textos com abordagens simplificadas como adaptações de obras que impedem os alunos de terem contato com a própria linguagem do autor, lendo apenas resumos e esquematizações, furtando-se à análise de aspectos mais complexos dos textos ou conteúdos que estão sendo ministrados.

Concordamos com Britto que a pedagogia do gostoso pode ser considerada um empecilho à aprendizagem do aluno, pois entendemos que a aprendizagem ou apropriação do novo é um processo que requer muito do aluno e do professor. Na maioria das vezes, não ocorre de forma agradável, é preciso empenho, renúncia, desvelamento, realização de sínteses individuais e coletivas, tornando um conhecimento familiar, ou articulando-o a outros, construindo novos significados.

Ao longo desse eixo, constatamos que os discursos das professoras nos quatro enunciados refletem a imagem do professor, como alguém sempre em déficit com a formação. Experiências anteriores não parecem entrar na avaliação do professor, sempre são as experiências novas, advindas de novas formações que entram no seu universo discursivo. Os saberes do material do PNAIC são introduzidos na fala dos professores como elemento constitutivo de suas subjetividades, ou seja, prevalece um discurso de que a formação pode superar toda as falhas do professor e os aprendizados anteriores não entram como base par novas experiências.

## 5. 2 A denegação do outro: recusa ao tradicionalismo

Neste eixo verificaremos como a presença do outro se inscreve no discurso do professor, trazendo à memória fagulhas que compõem processos de subjetivação docente, no caso aqui analisado, essas fagulhas de memória funcionam como negação do outro da formação. Eckert-Hoff (2008), ancorada no pensamento freudiano, define a negação como “uma presença feita de ausência, não só como negatividade constitutiva da linguagem, mas também como presença denegada do que está recalcado” (2008, p.97). A denegação pode ser compreendida como um ato de resistência do sujeito que anuncia uma verdade reprimida sendo regido pelo discurso do outro conforme veremos no relato a seguir.

**Enunciado 5** – Iniciei meus estudos aos cinco anos com um professor particular, era um senhor já de idade madura, seus métodos eram bastante tradicionais, seu instrumento para ensinar a disciplina de matemática era a velha tabuada e consistia na memorização, quando eu respondia o resultado errado ele esfregava a tabuada no meu rosto. Um dia tive coragem e contei para a minha mãe e ela brigou com ele e acabou com aquelas aulas. Até hoje tenho dificuldade com a disciplina, não somos muito amigas ela é para mim um mistério que não sinto vontade de descobrir, pouco consigo desenvolver meus conhecimentos matemáticos se restringe as quatro operações, um pouco de fração e raiz quadrada de alguns números que decorei. A porcentagem também é um conteúdo que consigo desenvolver com aptidão, na verdade das questões de concurso é a única de matemática que eu consigo acertar. Acredito que se o meu primeiro professor tivesse abordado a matemática de forma

lúdica à proporcionar um conhecimento prazeroso, eu tivesse menos dificuldade com a disciplina. Lembro-me que na quinta série tive um professor por quem me apaixonei, seu nome era Edison e a disciplina era matemática, ele utilizava nas suas aulas jogos de dominó, bingo de numerais e outros, foi nesse período que consegui aprender melhor alguns conteúdos. Acredito que a matemática contextualizada, leve o aluno a refletir sobre o uso no seu cotidiano, a melhor maneira de explorar a disciplina nas series iniciais, utilizando material concreto, sucata, jogos e outros no intuito de despertar o gosto o prazer do aluno para estudar a disciplina de matemática. (R4, 2º ano, 2014) (grifos nossos)

No enunciado 5, nossa ênfase recai sobre a relação do professor com o outro da formação, representado pelos seus professores ou formadores que deixaram “marcas” subjetivadoras em suas memórias. Ao iniciar o seu relato, a professora retoma a sua experiência escolar quando aluna, focalizando a figura do professor de Matemática, sobretudo pelos seus métodos de ensino negativamente referidos pela autora do relato.

Ao analisar o enunciado 5 percebemos que o discurso da professora selecionou um conjunto lexical que remete à imagem de um professor tradicional, quais sejam: “*idade madura, métodos tracionais, velha tabuada, memorização esfregava a tabuada no meu rosto*” caracterizando representações sociais construídas acerca do professor tradicional em nossa sociedade.

De acordo com Cárdenas e Hernandes (2014), entende-se por representações sociais um conjunto de conceitos, proposições e explicações que são originadas na vida cotidiana. Elas são constituídas pelas interações sociais através de opiniões, crenças, valores, normas e estereótipos que tendem a promover atitudes (positivas ou negativas) em relação a um determinado objeto social. Para esses autores, as representações sobre o professor são construções simbólicas carregadas de marcas do tempo, do espaço e das relações nas quais ele se integra, construindo assim, uma imagem negativa desse profissional. Cárdenas e Hernández afirmam ainda que em nossa sociedade houve a propagação de estereótipos sobre o sujeito professor construídos ao longo da história da educação.

Nesse sentido, a representação do sujeito professor sofreu alterações ao longo dos tempos: no passado o professor tinha uma imagem estereotipada de uma pessoa com postura direta, firme, idoso, usando óculos, tal como podemos observar na descrição da professora “***era um senhor já de idade madura, seus métodos eram bastante tradicionais, seu instrumento para ensinar a disciplina de matemática era a velha tabuada e consistia na memorização***”. A caracterização remete a uma representação do professor tradicional com idade avançada, cuja ênfase propiciada pelo advérbio de intensidade “bastante” marca o quanto as práticas utilizadas pelo professor eram ultrapassadas.

A representação da professora acerca do professor tradicional tem relação com as expectativas que aquela deposita neste. Na relação consigo mesma (*“Iniciei meus estudos aos cinco anos com um professor particular”*) coloca em cena o discurso do aluno a quem foi negado o direito da escolarização, o aluno da repetência e evasão, ou seja, esse aluno professor é recrutado pelo sistema para reproduzir a ideologia do fracasso **“Até hoje tenho dificuldade com a disciplina, não somos muito amigas ela é para mim um mistério que não sinto vontade de descobrir, pouco consegui desenvolver meus conhecimentos matemáticos [...]”**.

Observamos ainda que o enunciado se inicia com a ancoragem temporal *“até hoje”*, estabelecendo os limites da relação da enunciativa com a disciplina Matemática, confessando falhas em sua formação e a importância da mudança de olhar dos programas de formação em que a experiência vivida tenha voz e vez, dando espaço à diversidade e à subjetividade dos professores num processo contínuo. A limitação perpassou sua história desde sua iniciação na vida escolar (no passado) até sua profissionalização como professora (no presente). Os advérbios como *“não”*, *“muito”* e *“pouco”* intensificam a falta de afinidade e dificuldades enfrentadas com a disciplina.

Notamos que a docente realiza uma negação como um modo de verdade, revelando e ocultando ao mesmo tempo suas dificuldades na disciplina de matemática. Ao revelar suas dificuldades a professora inscreve na linguagem indícios de que sua relação pouco exitosa com a Matemática durante seu percurso formativo justifica a falta de domínio na referida disciplina na condição de docente. O desejo reprimido de dizer que ela também utiliza métodos tracionais e que seus alunos também não aprendem é posto no enunciado de forma subentendida revelando-se como uma defesa da enunciativa ou negação da pertença. Podemos compreender que esse discurso convoca a voz do outro que atravessa seu dizer como um mecanismo de defesa e de confissão. Para Eckert-Hoff *“Embora o sujeito tente apagar a voz do outro, ela emerge, inevitavelmente, por ser constitutiva do sujeito e de seu discurso”* (2008, p.83). Nesse sentido, há um discurso difuso em que se estabelece um limite bastante tênue entre a voz tradicional negada e o discurso docente, revelando, assim a heterogeneidade constitutiva na construção de identidades.

Nesse sentido, Bakhtin (1984) concebe a linguagem como fenômeno social em que o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (mãe, pai, colegas, professor, etc.). Estes discursos são processados e assimilados tornando-se em parte as palavras do sujeito e em parte a palavra do outro. O autor postula em seus estudos o princípio do dialogismo que pode ser entendido como o processo de interação entre os enunciados, ou seja, cada enunciado nasce como resposta a um enunciado anterior. A postulação do autor pode

ser ilustrada pelo enunciado: “*Acredito que se o meu primeiro professor tivesse abordado a matemática de forma lúdica à proporcionar um conhecimento prazeroso, eu tivesse menos dificuldade com a disciplina*”. Nesse enunciado, não apenas o discurso do professor tradicional entra em cena, mas, também, o discurso da formação continuada do PNAIC, no qual o professor deve ensinar de forma lúdica e prazerosa, contrapondo-se à representação da professora em relação tradicional.

Refletir sobre tal representação possibilita compreender como os programas de formação propagam em seus discursos a imagem do professor tradicional e como os professores participantes desses cursos assimilam esses discursos denegando o tradicionalismo e, ao mesmo tempo, justificando tal postura em sala de aula. Dessa forma, concordamos com o pensamento de Bakhtin quando ele afirma que o sujeito é permeado e constituído pelos discursos que o circundam, podendo ser considerado como um sujeito híbrido inserido em uma arena de conflitos e confrontação dos vários discursos que o constituem. Com base nos estudos bakhtianos podemos afirmar que na arena de conflito entre o discurso da formação e os outros discursos presentes na enunciação do sujeito professor, o primeiro sempre exercerá uma hegemonia sobre os outros, pois é considerado como um discurso de verdade apoiado por uma instituição reconhecida (MEC). Este poder dominante exercido pelo programa tentará silenciar as outras vozes presentes no discurso do professor de forma a amenizar as ameaças à sua hegemonia e prorrogar sua permanência no poder e seus discursos de verdades.

Dando continuidade à discussão sobre o professor tradicional Cárdenas e Hernández (2014) afirmam que o professor tradicional é delineado pela maioria como alguém que se posiciona na frente da turma, com os alunos sentados em cadeiras dispostas em fileiras e em lugares predefinidos. A função do professor tradicional é repassar conteúdos já determinados e de forma mecânica, em um ambiente não propício a imprevistos, à expressão e ao acolhimento de sentimentos e demandas. O professor aparece como um sujeito autoritário, durão, que transmite medo, castiga, pune seus alunos e opta por atividades tradicionais, cuja imagem pode ser exemplificada no discurso da professora com a sequência “*quando eu respondia o resultado errado ele esfregava a tabuada no meu rosto*”. Nessa sequência é possível apreender sentidos de um professor tradicional, postura inflexível de quem pouco dialoga com o aluno, de quem castiga e conduz o processo de ensino com aulas mecânicas, ancoradas em métodos e instrumentos representados pela “*velha tabuada, memorização*”.

Nessa relação discursiva constitutivamente heterogênea, a professora se subjetiva pela representação negativa do seu professor da escola básica, colocando-se uma posição de quem se recusa a exercer uma prática pedagógica como a de seu professor, considerado

tradicional, com métodos ultrapassados. Além disso, o processo de subjetivação da professora se dá, também, pelo efeito que a prática do seu professor exerceu sobre a sua formação, sofrendo, segundo ela, até os dias atuais, o efeito negativo daquela prática docente, sobretudo em relação ao domínio da disciplina Matemática.

Esse discurso remete à crença de que o fazer docente atual se distancia daquela prática negada, “esquecendo-se” da impossibilidade de apagar os traços de sua experiência vivida. Isso denota que o sujeito (mesmo que tente negar) se constitui sempre a partir do olhar do outro, como afirma Coracini (2002, p. 3): “[...] o tempo todo, falamos ou escrevemos sobre nós mesmos, mesmo quando falamos do(s) outro(s) que, em última instância, nos constituem [...]”.

Dando continuidade à análise, podemos constatar que o discurso de formação da professora é, também, constituído pela imagem de um professor diferente daquele negado. A imagem do segundo professor é representada com afeto, exaltando a presença de métodos diferenciados do primeiro professor *“Lembro-me que na quinta série tive um professor por quem me apaixonei... ele utilizava nas suas aulas jogos de dominó, bingo de numerais e outros, foi nesse período que **consegui aprender melhor alguns conteúdos**”*. A professora traz em cena a imagem do professor contemporâneo idealizado nos discursos das formações. Este é representado como uma pessoa que oferece novas ferramentas para o desenvolvimento da aprendizagem, considerado um profissional criativo que desenvolve aulas interessantes, que ensina e brinca ao mesmo tempo sem, contudo, tirá-lo do lugar de autoridade.

Nessa imagem de bom professor prevalece a ideia de pedagogia do prazer, discutida no tópico de análise anterior: *“Acredito que se o meu primeiro professor tivesse abordado a matemática de forma lúdica à proporcionar um conhecimento prazeroso, eu tivesse menos dificuldade com a disciplina”*. A professora finaliza seu relato convocando o discurso do PNAIC segundo o qual, para despertar o desejo do aluno na disciplina de Matemática é necessário fazer o uso de *“material concreto, sucata, jogos e outros”*. Verificamos nessa enunciação novamente a multiplicidade de vozes, em que há a experiência vivida contracenando com a voz do Estado. Nesse sentido, podemos falar de identidades docentes produzidas numa relação complexa entre o discurso da experiência negada, o discurso da experiência captada e o discurso de uma biopolítica em que subjetividades são perfiladas.

Assim, a análise desse eixo demonstrou que a professora se subjetiva numa relação heterogênea com vários discursos. A partir de experiências vivenciadas a docente construiu concepções de professor tradicional e professor moderno alinhado com o discurso institucional. Provavelmente a concepção da enunciativa é proveniente também de sua experiência e

participação em cursos de formações, pois seu discurso apresenta marcas de heterogeneidade e nesse conflito de vozes prevalece o discurso da formação, o qual exerce hegemonia sobre os demais.

### 5. 3 Dispositivo de confissão e de autorregulação

Neste eixo analisaremos como o professor, em um contexto de formação continuada, é levado a construir uma escrita de si com propósitos muito bem definidos e delineados pelas políticas de formações. A escrita dos professores nesse tópico será analisada em articulação com o conceito de confissão postulados nos estudos foucaultianos, tal como revisitamos em capítulos anteriores. A noção foucaultiana de confissão nos interessa porque nos ajuda a compreender, neste trabalho, como o professor é conduzido nos processos de formação. Nesse sentido, apoiada em Foucault, a autora reafirma a potência desse conceito nos estudos sobre a formação,

Uma vez que não se confessa sem a presença, ao menos virtual, de outrem, que não é mero interlocutor, mas a instância que, de alguma forma, requer a confissão e intervém para avaliar, julgar, inocentar, e produzir em quem a articula, modificações intrínsecas: que inocentam, resgatam, purificam, livram o sujeito de suas faltas, liberam e prometem-lhe a salvação (ECKERT-HOFF, 2008, p. 114)

Ao abordarmos a questão da confissão nos relatos de experiência dos enunciadores, não se trata apenas de apresentar o que e como foi feito o trabalho do professor, mas, sobretudo, de buscar indícios de uma confissão que revela objetivação de conhecimentos, objetos de ensino, métodos etc. pelo poder, assim como indícios de subjetivação do professor em relação àquilo que o poder define como saber e como conduta.

**Enunciado 6** - Fiz o agrupamento de pré - silábico e silábico com valor e dei uma atividade de escrita. E orientei da seguinte maneira escrevi a primeira dupla de palavras na lousa, uma debaixo da outra. Li em voz alta e pedir para eles fazer a contagens de letras. Então perguntei: nessa palavra todas as letras são iguais? Em cada palavra, que letra transforma uma palavra em outra. Silábico com valor e silábico sem valor, eu dei uma atividade de ilustrar os personagens do conto. E mais dois “ditos normais” trabalhei pintura, recorte e colagem dos personagens do conto. Eu sentei com os dois ditos normais para orientar-los. Eu fiz o agrupamento desse modo porque minha turma é do primeiro ano e tem poucos silábicos com valor. As intervenções feitas nas atividades foram chamar as atenções para as pronuncia das palavras compassadamente e batendo palmas para perceber quantos pedacinhos têm as palavras que eles iriam separar. (R1, 1º ano, 2017)

**Enunciado 7** – Na disciplina de história, pedi para que os alunos falassem sobre a sua família, na intenção de em seguida, levar um texto que abordasse o assunto. Fiz atividades sobre a importância de termos uma família. Em outra aula, levei um cartaz sobre a Árvore Genealógica. Já em geografia trabalhamos sobre as profissões e a importância de cada uma (as que listamos para debatermos). Com isso, pedi para que cada um dos alunos falasse quais as profissões de seus pais, considerando e respeitando todas. Pedi para que eles fizessem desenho da profissão que eles admiravam. Trabalhamos o assunto família em religião (valores), lembramos que existem famílias que perderam os seguintes valores como: amor, respeito, carinho, compreensão, etc. Explorei com os alunos um cartaz com palavras soltas para eles colocarem dentro do coração que valores devemos ter na família. Ressaltamos que nas palavras soltas havia palavras contrárias aos valores (ódio, desunião, brigas). Trabalhando sinônimos e antônimos. Chamei alguns alunos para ir a frente e colocar a palavra condizente a valores, eles tinham que ler pra colocar a palavra correta no coração. Usei uma dinâmica para trabalhar órgãos dos sentidos em ciências. Confeccionei uma caixa e coloquei vários objetos e fui chamando alguns alunos para participar da brincadeira, colocando uma venda nos olhos dos alunos para que ele pegasse o objeto, daí a professora ia fazendo as intervenções: O que você pegou é duro ou mole? (trabalhar o tato) [...] Em linguagem, trabalhei os modelos de convite. (exploração de cartaz) acompanhado em seguida de atividades sobre o assunto (convite) fazendo questionamentos sobre diversos convites, o assunto o convite é destinado a quem? Que convite você já recebeu? Ou se já tinham visto algum convite como os que estão expostos? Quem recebe e quem manda o convite, o que (R6, 3º ano, 2014)

Nos enunciados 6 e 7 os professores utilizam seus relatos como um dispositivo de confissão, fazendo uma espécie de "prestação de contas" aos orientadores de estudos do programa e ao MEC. Se observarmos, os dois enunciados discorrem sobre etapas de ações desenvolvidas na sala de aula, atendendo a uma solicitação dos formadores. Os verbos de ação em primeira pessoa revelam o cumprimento de ações centradas no sujeito da enunciação: fiz, orientei, escrevi, li, perguntei, trabalhei, sentei, pedi, levei, explorei, chamei, usei, confeccionei.

No enunciado 6, as ações realizadas pelo sujeito escrevente cumprem a descrição de um percurso metodológico de ensino enfatizando o trabalho realizado em sala de aula através de agrupamentos por níveis: *“Fiz o agrupamento de pré - silábico e silábico com valor e de uma atividade de escrita”*. A informação prestada sobre o objeto de ensino se desdobra de forma minuciosa em passos metodológicos adotados para o cumprimento da ação. As formas verbais orientei, escrevi, li, perguntei, trabalhei sentei possibilitam a sequenciação das etapas percorridas, das ações desenvolvidas para o cumprimento da tarefa encaminhada pelos formadores. Tem-se, nesse processo o que Foucault chama de objetivação de um saber. Não se trata, entretanto, de um saber resultante de um gesto criativo e autônomo do professor, mas de

um dispositivo de confissão que leva os professores a revelarem aquilo que entendem estar no âmbito das expectativas dos formadores.

Na sequência, tem-se a justificativa para a adoção dos passos metodológicos descritos: “*Eu fiz o agrupamento desse modo **porque** minha turma é do primeiro ano e tem poucos silábicos com valor.* A explicativa “**porque**” produz o efeito de antecipação da avaliação do outro (formador do PNAIC), ou seja, o professor justifica a decisão de fazer o agrupamento a partir da metodologia descrita, precavendo-se contra qualquer questionamento ou avaliação negativa do formador. Segundo Foucault, esta é a forma como o dispositivo de poder funciona, enquanto um “conjunto de regras ou procedimentos que conduzem a um certo resultado” (FOUCAULT, 2004a, p. 282). Dessa forma, a escrita de si que poderia se constituir como um espaço de reflexão e de emancipação do sujeito professor, no entanto, acaba produzindo o efeito da sujeição, pois todo o processo anunciação do objeto de ensino a ser trabalhado (o agrupamento de pré - silábico e silábico com valor), a sequenciação dos procedimentos metodológicos adotados (**orientei** da seguinte maneira **escrevi** a primeira dupla.... **Li** em voz alta e pedir para eles... Então **perguntei**. [...] **trabalhei** pintura, recorte e colagem dos personagens do conto. Eu **sentei** com os dois ditos normais para orientá-los), a justificativa da escolha do objeto e de percurso metodológico cumprem um ritual estabelecido externamente. No entanto, lembra Foucault (2004a) que é nesse espaço mesmo de práticas de sujeição que podem surgir práticas de liberação, de construção de liberdade, posto que o poder não se encontra afastado da resistência, eles se implicam.

Este dispositivo de confissão é recorrente nos programas de formação continuada ofertados nos últimos anos, com ênfase neste tipo de organização metodológica, principalmente nos anos iniciais. Os conhecimentos em relação aos “agrupamentos produtivos” se intensificaram a partir das ideias vinculadas a alguns programas de formação de professores, entre eles, o que mais teve impacto nesse sentido foi o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA. Essa proposta, embora contenha pontos que possam ser considerados positivos, chama-nos atenção para um outro aspecto próprio das tecnologias de individuação: a vigilância sobre como o professor deve conduzir e organizar objetos e metodologias de ensino.

Para que esse “modelo de organização” fosse propagado entre os professores, o PNAIC elaborou um caderno de orientações para que eles pudessem se apropriar desse modelo e colocá-lo em prática nas salas de aulas. Os agrupamentos eram feitos com alunos em processo de aquisição do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e os critérios são as hipóteses de escritas que os alunos constroem no processo de alfabetização. Conforme o programa, o trabalho com

os agrupamentos produtivos leva em consideração os diferentes saberes dos alunos e pressupõe um sistema de ensino que possibilite que esses saberes sejam compartilhados, discutidos, confrontados, modificados, e que, ao mesmo tempo, possam trocar seus saberes relacionados aos conteúdos, como ainda pensar em estratégias para a resolução da situação problema demandada pelo professor, analisar os diferentes pontos de vista para realizar generalizações e negociar em um acordo que represente o grupo.

O enunciado 7 traz, também, uma sequenciação de ações desenvolvidas em cada disciplina. Diferentemente do enunciado 6, a sequenciação disposta no enunciado 7 não tem o intuito de objetivar um conteúdo ou um objeto de ensino, mas, de atestar a abordagem de um ensino ancorado no princípio da interdisciplinaridade, embora, no decorrer da descrição, o funcionamento de cada disciplina é descrito de forma estanque, sem que se evidencie a presença do princípio interdisciplinar. Assim, verifica-se que a cada domínio disciplinar se articula uma abordagem isolada de outros domínios: “Na disciplina de **história**, pedi para que os alunos falassem sobre a sua família. Já em **geografia** trabalhamos sobre as profissões e a importância de cada uma (as que listamos para debatermos). Trabalhamos o assunto família em **religião**. Usei uma dinâmica para trabalhar órgãos dos sentidos em **ciências**. **Em linguagem**, trabalhei os modelos de convite”.

Possivelmente o elenco de disciplinas e seus respectivos objetos entrem no discurso da professora para atender a uma vontade de verdade do programa em que a interdisciplinaridade entra nesse jogo. Com efeito, a proposta de trabalho interdisciplinar anunciada nos cadernos de formações do PNAIC é da seguinte forma: “Nesta unidade 6, por meio de retomada de questões discutidas nas unidades anteriores, intenta-se não somente conhecer, discutir, **mas perceber possibilidades de práticas pedagógicas, que envolvem diversas áreas de conhecimentos, tendo como foco principal a área da linguagem**, concretizada nos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade” (BRASIL, 2012, p.5).

O documento orienta os professores a trabalharem a integração dos diferentes componentes curriculares, de tal modo que os cadernos de formações podem ser considerados como um “guia” a ser utilizado pelo professor, evidenciando um processo lastreado no desejo de assimilação de um sistema normativo da educação. Estes cadernos inserem o professor no domínio de passividade face ao modelo a ser seguido, ou seja, no domínio de um processo de normalização de suas ações.

Compreendemos que as formações e os cadernos de orientações do PNAIC podem regular a prática do professor, atingindo tanto o corpo individual quanto o coletivo, as normas reguladoras do saber do professor são disseminadas no interior das formações e dos materiais

apresentados por elas. Essa rede de dispositivos é efeito das políticas neoliberais que, através de estratégias de governo em relação à prática do professor busca-se atingir a “sociedade normalizada”.

Dessa forma, o relato da professora demonstra uma confissão do seu trabalho, uma espécie de “prestação de contas” ao programa. A plataforma do Sispacto funciona como um dispositivo de controle e o professor ao alimentar o sistema com seus relatos e atividades está participando do dispositivo de confissão. De acordo com Russi, “no dispositivo de confissão você sempre tem que dizer alguma coisa, dizer e estar dizendo todo tempo” (RUSSI, 2015, p. 32). Para o autor, os dispositivos de confissão são como um “cuidado de si”, que sujeita mais do que emancipa, “conto porque eu quero”, “escrevo e público o que eu quero” (RUSSI, 2015, p. 32). Este dispositivo de confissão sujeita porque não há o espaço para a criatividade, a reinvenção, o risco. Ao invés de ajudá-lo a melhorar ou repensar sua prática de forma autônoma, torna-o mero cumpridor de tarefas.

O sujeito professor é interpelado pelo Estado através da política de formação do programa PNAIC, mas, ao mesmo tempo que ocorre a formação ele precisa entrar em práticas de confissão, pois é assim que o Estado é informado das ações dos professores, ou seja, se por um lado o professor é subjetivado a partir dos dispositivos de formação, por outro ele é objetivado ao prestar contas passo a passo de seu aprendizado, oferecendo ao Estado informações de si mesmo. Na biopolítica são os próprios sujeitos da formação que oferecem as informações de si mesmos exigidas pelo biopoder. Por exemplo, a professora relata cada ação desenvolvida em cada disciplina e, assim, o programa vai alimentando seus dados estatísticos tão necessários à biopolítica. Embora exista uma prestação de contas e existência de controle por parte do programa, isso não pode ser considerado um problema, o que realmente prejudica o professor é que ele não tem instrumentos para controlar as políticas que o afetam.

Cada vez mais o professor torna-se um sujeito fabricado e manipulado pela formação, um sujeito incapaz de experiência. Conforme assevera Larrosa, a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Hoje os programas e projetos educacionais passam depressa demais, ou seja, a cada novo governo ou gestão, anula-se o que se iniciou em governos anteriores e começa-se tudo novamente. E com isso, o estímulo fugaz e instantâneo é, imediatamente, substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera.

A aprendizagem ocorre na forma de estímulo, da sensação pura, na forma da vivência instantânea, pontual e fragmentada. A velocidade com que são trabalhados os assuntos compromete não só a experiência do professor como também a aprendizagem do aluno.

Segundo Larrosa, o professor é um sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que não pode ficar para trás. É dessa forma acelerada e estanque que o currículo se organiza, na escola, assim como os processos de formação docente: cada vez mais numerosos e cada vez mais acelerados para dar lugar a novos projetos de formação.

#### 5. 4 Dispositivo de avaliação do outro da aprendizagem

Nos enunciados 8, 9 e 10, a seguir, interessa-nos apreender o funcionamento discursivo centrado na interlocução professor-aluno. Ou seja, a narrativa do professor objetiva a sua própria discursividade na condução da aula, focalizando as interpelações do aluno num gesto de avaliação da aprendizagem, na medida em que o professor coloca também em evidência o ensinar.

**Enunciado 8** - enquanto isso eu fazia intervenções, como: 1- O objeto é uma bola que custa R\$ 18,00 com uma cédula de R\$ 20,00 dá para comprar? Terá troco? 2- Para obtermos R\$ 10,50, que cédulas posso pegar? (O dinheiro com as moedas estando em contato com os alunos); 3- E R\$ 0,50 em moedas, como faço para formar esse valor? 4- Dos objetos que você escolheu qual o total que dá? Eles pensavam, e iam pegando o dinheiro para fazer a representação. 5- Se um produto custa R\$ 28,00 e tenho R\$ 25,00. Dá para comprar? Sim ou não? Quanto ainda falta? (R6, 3º ano, 2014)

**Enunciado 9** - De início apresentei na turma um livro do acervo do PNAIC (3º ano) com o título “A menina, o cofrinho e a vovó” da autora Cora Coralina e fiz algumas perguntas do tipo: sobre o que vocês acham que o livro trata? Algumas crianças falaram que poderia ser sobre uma velhinha pobre que só tinha uma netinha. Outros achavam que seria da vovó que estava juntando dinheiro para dar a sua neta, enquanto também alguns nesse momento não argumentavam nada, apenas pediam para que eu lesse logo a história. Daí, perguntei se alguém conhecia a autora do referente livro, todos disseram em voz alta que não conheciam. Então, perguntei para eles se sabiam o que quer dizer o nome autor ou autora de um livro? Alguns disseram que são pessoas que escrevem o livro, em seguida, pedi para que eles olhassem novamente para o livro e verificassem e localizassem o nome do autor. Falei para eles que todos os livros têm que ter o nome do autor, da pessoa que faz a ilustração, editora [...]. (R13, 5º ano, 2015)

**Enunciado 10**- Em linguagem, fiz questionamentos sobre diversos convites, o assunto o convite é destinado a quem? Que convite você já recebeu? Ou se já tinham visto algum convite como os que estão expostos? Quem recebe e quem manda o convite, o que deve ter no convite.

Ao analisar os relatos, observamos que há vários excertos que narram um fazer pedagógico bastante comum nas interlocuções de sala de aula. No entanto, selecionamos apenas três para este estudo. Nesses enunciados, podemos observar que o professor encaminha uma pergunta ao aluno como forma de verificação do saber do outro: *“O objeto é uma bola que custa R\$ 18,00 com uma cédula de R\$ 20,00 dá para comprar? Terá troco?2-Para obtermos R\$ 10,50, que cédulas posso pegar?”*. Notamos que nesse processo, em muitos casos, ocorrem as perguntas retóricas, através das quais o professor não espera uma resposta efetiva do aluno. Discutindo o funcionamento discursivo numa aula de leitura Coracini (1995) apresenta três tipos de questões comumente utilizadas pelo professor em sala de aula, com as seguintes funções: facilitar a aprendizagem; animar a aula e verificar contato. Neste trabalho, verificamos nos excertos recortados o funcionamento discursivo de questões facilitadoras, muito presentes em nosso *corpus*.

A autora define as **questões facilitadoras** como aquelas responsáveis por conduzir à compreensão de um texto ou desenvolvimento de uma estratégia de leitura. Nos relatos analisados encontramos várias perguntas desse tipo, para exemplificar selecionamos o excerto: *“Em linguagem, fiz questionamentos sobre diversos convites, o assunto o convite é destinado a quem? Que convite você já recebeu? Ou se já tinham visto algum convite como os que estão expostos? Quem recebe e quem manda o convite, o que deve ter no convite.”*. Estes questionamentos feitos pela professora têm como objetivo fazer a abordagem global do texto, a participação do aluno se limita a responder às perguntas do professor.

Para Coracini, essas questões não exigem muita reflexão por parte dos alunos, bastando-lhes prestar atenção e seguir o encadeamento das perguntas. Nessa mesma ancoragem teórica, Larrosa (2002) salienta que na escola aprendemos a ser sujeitos competentes para responder as perguntas dos professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e a pesquisas de opinião. Para o autor, esses questionamentos são dispositivos periodísticos do saber e da aprendizagem, os quais tornam impossível a experiência.

A análise do enunciado demonstra um tom informativo, no qual o professor tem a preocupação de relatar sua prática utilizando os verbos em primeira pessoa que expressam sua ação em sala de aula *“fiz, perguntei, enfatizei, falei, dei, etc”*. Estes verbos demonstram o controle da professora sobre os alunos, em cuja interação ela representa um sujeito ativo que conduz os demais envolvidos no processo de ensino. As ações da professora expressas no enunciado apontam indícios de relação de poder no espaço da sala de aula, pois, como bem lembra Foucault, as relações de poder estão na base de toda relação social, e na sala de aula não poderia ser diferente, o contato entre professor e aluno é permeado por relações de poder, em

que sujeito professor é habilitado a dizer certas coisas de um certo modo. Para melhor entender este poder conferido ao sujeito da docência, recorremos a Maingueneau (1997), para quem “os atos de fala acionam convenções que regulam institucionalmente as relações entre os sujeitos, atribuindo a cada pessoa, um estatuto na atividade de linguagem” (MAINGUENEAU, 1997, p. 30). Ou seja, na instituição escolar, a enunciação do professor é estabelecida por um contrato que lhe credita o lugar de detentor do saber, colocando o aluno na posição de obediência. Nesse caso, o professor se enuncia como o organizador e condutor da aula, enquanto o aluno é mero expectador que obedece a ordem estabelecida. As perguntas facilitadoras funcionam como estratégias na condução da aula.

Há em nossa sociedade uma memória do que é ser um “bom professor”, ou seja, “ele se sente no dever de fazer valer sua autoridade que emana do saber e poder que aí decorrem, e por isso procura, muitas vezes de forma inconsciente, não mostrar dúvida em seu dizer, nem dar margens a elas, abafando-as e silenciando-as ao conduzir o processo” (CORACINI, 1995, p. 73). A construção dessa imagem se deu ao longo de suas experiências sociais iniciadas antes da escolha profissional (nas primeiras experiências escolares como aluno; na universidade tendo como modelo seus professores universitários para ser professor; após a formação – trocas de experiências e saberes com os colegas de trabalho; nas relações com seus alunos; nas leituras realizadas ao longo da vida, nas participações em encontros de formações continuadas, entre outros) construindo assim, suas crenças, valores, imagens, concepções e princípios que orientam os seus comportamentos e ações na inter-relação com o seu grupo social. Portanto, a sala de aula é o espaço apropriado para que o professor exerça o seu poder, agindo no controle dos alunos e nas diversas situações em sala.

Consideramos importante destacar ainda, que nos enunciados há um detalhamento da prática da professora. Este detalhamento não é considerado um problema em si, ao contrário, acreditamos que poderia ajudá-la a avaliar e transformar sua própria prática. No entanto, a docente não dá indícios linguísticos, em sua enunciação, que apontem para uma reflexão sobre o ensino ministrado. Essa constatação nos permite afirmar que a ausência de reflexão gera ausência de percepção sobre a aprendizagem do aluno. Consideramos que o olhar do docente precisa estar voltado para essa ação, pois a partir desse olhar o professor verificará de que forma está sendo processada a aprendizagem do mesmo, mapeando o que foi aprendido e o que ainda precisa ser retomado e aprofundado. O momento de reflexão sobre a prática permite realizar a análise do processo educativo.

Foucault (2010) defende que a escrita tem o poder de transformar o que sabemos. Na esteira desse pensamento, Larrosa (2002) afirma que a escrita nos possibilita a libertação de

certas verdades. Concordamos com Larrosa e Foucault que a escrita realizada pelo professor em seus relatos de experiência possibilita a reflexão sobre sua atuação em sala de aula. No entanto, a descrição pormenorizada dos processos de interlocução em sala de aula nos leva a constatar que as estratégias de condução da aula, pelo professor, não abrem espaços para as dúvidas dos alunos e nem para as perguntas dos professores sobre a existência de outras possibilidades de condução da aula. Observamos que isso acontece porque há uma orientação institucional sobre como o professor deve proceder. Os documentos de orientações do PNAIC apontam para quais indagações devem ser feitas e como se deve fazê-las. Por isso, constatamos nos enunciados analisados que os professores objetivam seus processos de ensino aos formadores que esperam relatos mais fielmente possíveis em relação ao que foi ensinado na formação.

Na contramão do discurso de imposição de como deve ser feito algo temos a autora Eckert-Hoff que evidencia sua posição: “Dizer o que o professor “deve” fazer é, ao meu ver, desconsiderar seus conhecimentos, seus saberes e experiências” (2008, p.14). Verificamos que o PNAIC mantém um olhar de vigilância sobre a prática do professor. Esta vigilância tem determinadas características que permitem o domínio sobre o fazer do outro. Desse modo, a prática do professor é observada e controlada por um olhar que vê sem ser visto, se assemelhando ao panóptico apresentado na obra foucaultiana, *Vigiar e punir* (2013), em que a luz era projetada sobre o objeto que estava sendo vigiado, enquanto aquele que vigiava se tornava invisível. E quanto mais invisível ele se tornava, mais definitiva e permanente passava a ser a sua capacidade de vigiar.

Nessa mesma perspectiva do panóptico temos o poder de vigilância do programa que exerce sobre os sujeitos participantes o controle, dificultando o escape. Esta é uma característica do poder moderno que mostra a real presença daquele que vigia, mas que nem sempre é notada. Esta forma de controle potencializa a vigilância.

## **5. 5 Dispositivo de avaliação de si**

Neste tópico verificaremos como os professores se avaliam em seus relatórios, ou seja, como ao falar de si o sujeito realiza deslocamentos e rupturas que os levem a questionar, compreender e repensar sua prática e os cursos de formação continuada. Larrosa (1994), identificou, também, em suas pesquisas, essa modalidade de construção e de mediação pedagógica da experiência da pessoa consigo mesma. Segundo o autor, trata-se de uma técnica

de si em que o sujeito problematiza, explicita e, eventualmente, modifica a forma pela qual si construiu (LARROSA, 1994).

Nesse sentido, consideramos importante abordar algumas noções de escrita para compreender a autoavaliação realizada nas escritas docentes demandadas pelos programas de formações. Eckert-Hoff (1996) aponta a escrita como “um instrumento da sociedade letrada sendo imposta como um saber imprescindível” (2008, p.9). Acrescenta a autora que “a escrita é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos números de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos” (1996, p.9). Os estudos foucaultianos abordam o papel da escrita em nossa sociedade, mostrando como ela é direcionada por regras, convenções e leis, mas, também, um espaço de dispersões, descontinuidades e resistência ao poder que as regularidades instauram. Nesse contexto, notamos que há uma técnica específica de vigilância que rege a escrita do professor, conforme abordaremos nas análises.

**Enunciado 11**-No decorrer dos nossos encontros fui introduzindo tudo que estava estudando nas formações nas minhas práticas pedagógicas, sempre de alguma forma estavam incluídas, porém nem sempre foram como eu havia planejado ou esperado que fosse, em alguns momentos foram surpreendentes os resultados e em outros ficaram a desejar, precisariam de algumas mudanças para realmente alcançar os objetivos propostos.(R2, 3º ano, 2014)

**Enunciado 12**- Percebi que causei um clima gostoso, onde consegui ganhar a atenção da turma, eles ficaram tão atentos, que parecia não ter alunos na sala. Considero todo o trabalho gratificante na verdade, trabalhar com projeto pode até ser cansativo, árduo, mas é um trabalho que contempla várias disciplinas, trabalhando assim a interdisciplinaridade. O que achei de negativo é que o espaço da escola não permite que façamos melhor. Consegui chegar ao término do projeto com êxito, pois é maravilhoso quando o professor alcança os seus objetivos, e os alunos interagem com satisfação, dedicação e participação. Observei também que as minhas expectativas foram alcançadas. (R 6, 3º ano, 2014)

No enunciado 11, a professora relata: “No decorrer dos nossos encontros fui introduzindo **tudo** que estava estudando nas formações nas minhas práticas pedagógicas **sempre** de alguma forma estavam incluídas”. A generalização marcada no indefinido “tudo” produz como efeito de sentido a importância do Programa no cotidiano da docência, reforçada pelo (**sempre** de alguma forma estavam incluídas,). Ou seja, para a professora todo conteúdo e métodos abordados na formação passa a fazer parte do seu cotidiano escolar. No entanto, notamos que nessa generalização, algo escapa, não é possível que tudo da formação possa ser automaticamente transferido para o contexto de ensino. Ou seja, embora a docente afirme que

inseriu tudo que estava sendo proposto pelo curso de formação continuada, o enunciado dá indícios de que nem tudo que é proposto é possível realizar tal qual a formação instituiu.

Podemos inferir a partir da análise do enunciado e dos estudos sobre as formações continuadas que estes cursos persistem em ministrar lições E modelos para os professores, implantando um único modo de ver e realizar a formação. Estes cursos possuem metodologias padronizadas que desconsideram o saber do professor. As formações são pautadas em fórmulas prontas, normalizadoras e unificadoras da prática do professor. Este tipo de formação tende ao fracasso, pois desconsidera a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos e os ambientes diversificados. Coracini pontua que “não se pode estabelecer previamente qual deva ser o papel do professor numa determinada metodologia, imaginando que qualquer professor seja capaz de desempenhá-lo de forma não conflitante” (1995, p.24). A partir da contribuição da autora podemos compreender que o professor não atuará de forma igual, mesmo que seja em séries iguais ou ministrando os mesmos conteúdos, temos que levar em consideração que os sujeitos e a situação comunicacional são outros. Assim, não tem como o professor ensinar da mesma forma e também não há como os alunos aprenderem de forma igual. Por mais que o professor passe por um processo de treinamento para agir de forma igual, acabará agindo de outra forma sem perceber, isso demonstra que o processo de ensino é bem mais complexo do que realmente os programas apresentam.

Dando continuidade à análise do enunciado, constatamos que ao utilizar a expressão “*nem sempre*”, o advérbio de negação “*nem*” modifica o advérbio de tempo “*sempre*” demonstrando que algumas ações propostas pelas formações ao serem colocadas em práticas não saíram conforme estava planejado, fugiram do controle conforme verificamos nas sequências: “*em alguns momentos os resultados foram **surpreendentes** e outros **ficaram a desejar***”. O adjetivo “*surpreendente*” mostra uma avaliação positiva da professora em relação à aplicação dos aprendizados da formação na sala de aula, ao passo “*ficaram a desejar*” é uma avaliação negativa de seu trabalho, justamente porque há na base desses discursos a ideia de que é possível reproduzir em sala de aula objetos e métodos abordados na formação. As análises apontam que a professora se subjetiva nas ações propostas pelos cursos de formações, entretanto, também reconhece que nem tudo que foi proposto pode ser realizado replicado tal qual a o programa deseja.

Nesses excertos analisados podemos observar pequenos indícios de avaliações negativas sobre os programas de formações, talvez um vestígio de resistência em que o enunciador utiliza em sua escrita estratégias linguísticas para escapar dos dispositivos de normalização dos discursos. Constatamos que os professores escreventes dos relatos analisados

quase não se posicionam contra o PNAIC e a formação local (SEMED Marabá), ou seja, nos enunciados não há ou críticas diretas aos programas. Essas críticas não aparecem diretamente porque os sujeitos ao escrever estão presos ao controle de seus formadores, este controle inviabiliza a possibilidade de dizer do professor, recusando-se a dizer-se ou dizendo diferente do que realmente pretendia. Notamos que o professor opta por renunciar sua liberdade em função de uma normatização e homogeneização direcionados pelos cursos de formações. Apesar de apresentar indício de resistência, consideramos que os professores não conseguiram utilizar-se efetivamente das manobras e dos recursos linguísticos que lhes permitiriam proceder a transgressão ou fuga da normatização que lhes oprime.

No enunciado 12, os verbos em primeira pessoa assinalam a confissão e avaliação da professora em relação à aula ministrada: ***percebi, causei, consegui, considero, observei***. As formas linguísticas: *clima gostoso; atenção da turma; trabalho gratificante; término do projeto com êxito; expectativas foram alcançadas* traduzem a representação positiva que a professora constrói sobre sua atuação docente. Talvez pudéssemos relacionar o relato da professora com a “experiência do gozo” apresentada por Lacan (2008). O autor utilizou esse termo para referir-se às modificações próprias da modernidade e seus efeitos para a ética do sujeito. O objetivo do autor era demonstrar as relações de poder e seus efeitos de gozo na modernidade e contemporaneidade.

O professor incorpora os dispositivos de controle do fazer docente em troca de um “gozo” criado e disseminado pelo mercado dos saberes. Esta submissão é considerada um processo de constituição de subjetividade docente moderna e contemporânea em que o sujeito professor é levado a se submeter à lógica do “mundo do trabalho” para alcançar o prazer e satisfação em suas aulas. Observamos que a enunciatrice é levada por um desejo de alcançar o que o outro (curso de formação) almeja. Ao aceitar as diretrizes do programa, o professor se subjetiva, submetendo-se à oferta do mais gozar: faça o que propomos e terá prazer e satisfação no que faz. No entanto, como no recorte anterior, as insatisfações emergem no interior do discurso altamente positivo, de forma que em seu relato, o sujeito avalia que o trabalho pode ser cansativo, árduo, mas a inovação (trabalho com projeto) a coloca em um patamar de grande satisfação: *“na verdade, trabalhar com projeto pode até ser cansativo, árduo, mas é maravilhoso quando o professor alcança os seus objetivos”*.

Observamos que há um mercado dos saberes (cursos de formações) responsáveis por criar e disseminar os discursos de verdades sobre os sujeitos da educação. Estes são legitimados e validados por uma instância reconhecida nacionalmente, o Ministério da Educação. O MEC por sua vez, segue as regras do mercado, o qual é responsável por definir

qual o formato de formação é mais adequado aos docentes. Para que a proposta de formação seja aceita, os cursos de formações utilizam um discurso em torno de “melhoria” na educação, instaurando as regras direcionadas pelo mercado. O professor passa a ter seu discurso sustentado pela formação, deixando de representar si mesmo e passando a representar o discurso do outro, ou seja, para ser reconhecido é preciso aderir ao discurso dominante.

Podemos constatar que o objetivo da escrevente é mostrar a imagem de si (professor) frente a demanda do outro (formador). Ou seja, o professor quer ser o que o outro deseja que ele seja “ser aquilo que reconheço em mim como o que será amável aos olhos do outro” (REIS, 2010 p.159) Com base nos estudos lacanianos podemos afirmar que o sujeito professor não age inconscientemente, e sim com pré-consciência. O sujeito professor tem a ilusão de que os cursos de formações continuadas os consideram importantes ou que terão suas demandas atendidas. No entanto, ele é considerado simplesmente como um produto final, em outras palavras, um objeto fabricado aos moldes do MEC, um sujeito a mais entre tantos outros.

Notamos que a professora teve a oportunidade de romper com as amarras do programa, questionar este tipo de formação, descrever o que realmente deu certo e o que não foi possível, porém, a docente se limita a relatar uma experiência de si positiva. Essas representações positivas se inscrevem nos sintagmas como “clima gostoso”, “trabalho gratificante”, referindo-se a uma relação prazerosa com o processo de ensino, em que os objetivos foram alcançados. Como se vê, embora haja a representação de completude em alguns discursos, outros se traduzem em experiência não completamente felizes, exitosas revelando a incompletude dos sujeitos.

De acordo com Foucault (2006), na maioria das vezes a construção das narrativas de si se dão por meio de dispositivos que fazem os seres humanos contar-se a si mesmos de determinada forma e de dada posição e condições históricas, em determinados contextos e para determinadas finalidades. Os relatos analisados nesta pesquisa conduzem os professores a contar suas experiências de determinada forma, em um contexto em que o sucesso do professor está na execução de técnicas de ensino e aprendizagem. Para isso, são colocados em exercício certos dispositivos nos quais os professores se inserem sem sentir o peso e o controle do poder. Nesse sentido, os processos de vigilância, controle e conhecimento não ocorrem mais com a força do poder, nesses dispositivos o próprio professor se narra se subjetivando e se transforma conforme o desejo do poder. O sujeito professor é interpelado a interpretar-se a si mesmo, a reconhecer-se a si mesmo de acordo com certos modelos de ensino e de aprendizagens. Nesse sentindo, compreendemos assim como Larrosa que quando o sujeito professor constrói sua narrativa:

É como se o sujeito da reflexão, além de possuir a capacidade de ver-se, tivesse também um critério ou padrão que lhe permitisse avaliar o que vê, criticar-se. E esse critério, seja ele imposto ou construído, absoluto ou relativo, é o que lhe permite estabelecer o verdadeiro e o falso do eu, o bom e o mau, o belo e o feio. (LARROSA, 1994, p. 75)

Observamos nos relatos dos professores que a maioria realiza avaliações positivas e negativas em relação ao seu trabalho, embora as avaliações positivas prevaleçam em relação às negativas. Para Larrosa:

O expressar-se, quando cai sob a lógica da autocrítica, não é senão exteriorizar o que foi avaliado, tornar pública uma atribuição de valor que teve previamente lugar na intimidade da consciência. E a atribuição de valor assim expressada expõe tanto o que foi marcado positiva ou negativamente quanto o critério de valoração utilizado. Por fim, o narrar-se como autocrítica adota decididamente essa função de "prestar conta" de si mesmo segundo a lógica dos critérios de valor que servem de padrão da contabilidade (1994, p. 75).

Concordamos com Larrosa que o ato de avaliação de si narrada pelos professores se aproximam mais da confissão e prestação de contas do que uma avaliação crítica construtiva, geradora de experiência como a defendida por Dias (2012) que concebe a formação como um lugar de aprendizagem, um território que forje um aprender. Ao analisar os enunciados esperávamos encontrar uma escrita acerca dos acontecimentos ocorridos em sala, uma autoavaliação da prática que permitisse ao professor o redimensionamento de seu fazer. No entanto, os enunciados apontam que a escrita dos professores não é de fato uma autoavaliação pois é provocada e destinada à instância formadora, isto é, a escrita é destinada aos formadores que leem esses relatos para verificar se o que está sendo ministrado nas formações está sendo colocado em prática. O professor ao ser instado a escrever é inserido em um processo de escrita regulada, controlada por procedimentos e normas. Diante dessa situação, o docente precisa sujeitar – se às normas recebidas e dizer coisas que o programa espera que ele diga, inserindo em sua escrita marcas linguísticas que comprovem a aceitação das metodologias propostas, incumbindo aos programas de formações a função de validar, legitimar e atestar a veracidade daquilo que é posto.

## 5. 6 O professor polivalente

Neste eixo procuramos apreender o sentido da polivalência na profissão docente. Esta denominação é resultante de um processo histórico no qual são definidas concepções sobre a educação, a escola, o conhecimento e a formação profissional. A polivalência começou a ser

disseminada a partir do contexto socioeconômico de reorganização do capital, estruturada a partir de 1960. O governo brasileiro estava preocupado com os problemas de crescimento econômico e a distribuição de renda. Nesse período, a educação passou por um processo de transformação que tinha por objetivo a reestruturação dos modos de governança neoliberal. Os representantes neoliberais tinham como foco reduzir o poder do ensino superior nas chamadas Ciências Humanas; privilegiar saberes que fossem instrumentais para o mercado; definir os alunos principalmente como clientes e consumidores e reduzir a função da educação superior de modo a garantir treinamento aos jovens para se integrarem a força de trabalho global (FARIAS, 1998).

Para angariar adeptos, o Estado passou a circular um discurso de verdade que atribuía a crise da educação à ineficiência da gestão, à má formação dos professores, os currículos inadequados e à falta de insumos. Nesse sentido, era necessário realizar algumas reformas e melhorias no âmbito educacional educação. Esses discursos eram e ainda têm sido um dos mecanismos mais importante para inserir na educação a agenda neoliberal de efetividade e eficiência. Portanto, a educação está cada vez mais alinhada com as forças do mercado.

Diante do contexto do neoliberalismo, a teoria do capital humano ganhou força. Tal teoria baseia-se no pressuposto de que existe uma relação direta entre o grau de educação dos indivíduos e a positividade dos seus rendimentos pessoais. Nesse cenário, passou-se a investir em educação ou em treinamento, com o intuito de gerar o capital humano. Os trabalhadores passaram a participar de formações para ampliar suas habilitações profissionais e acumular diversos conhecimentos (científicos, gerenciais, artísticos, etc.) estas formações permitiriam o crescimento econômico do país (FARIAS, 1998).

Nesse contexto, surge a necessidade de um novo perfil de professor para atender às demandas de formação que o mercado e o novo perfil de aluno exigirão desse profissional. As reformas educacionais passam a visualizar a formação de professores com uma certa centralidade estratégica. Tal centralidade se expressa em dois aspectos principais: o fato de os professores serem responsabilizados pela crise da educação e, ao mesmo tempo, serem vistos como alternativa principal para as soluções dos problemas. O neoliberalismo passa a criar os dispositivos e mecanismo de vigilância e controle sobre a educação, inserindo uma nova linguagem no meio educacional e na sociedade em geral.

Para Henry Giroux (2018), nesse período, várias palavras sofreram alterações em seus significados, entre elas, a palavra liberdade, que passou a ser associada ao consumo e individualismo. Um termo bastante utilizado nessa época foi “Igualdade de oportunidades” que

tem como significado, mergulhar na competição mais feroz. Observamos que os ideais neoliberais utilizam esse termo para instigar uma guerra entre a população, na qual todos lutam contra todos, esquecendo qualquer ética ou moralidade, sendo um modo de comportamento que cultua a sobrevivência do mais forte. Dessa forma, constatamos que o vocabulário neoliberal opera a serviço da violência, diminuindo a capacidade de pensar e agir coletivamente, no qual o homem se torna individualista e reduz sua capacidade de atuar eticamente, passando a agir a favor do interesse do mercado e da acumulação de capital.

Após a contextualização desse cenário, observaremos nos enunciados 13 e 14, a seguir, como o professor contemporâneo se inscreve diante dessa demanda de múltiplas funções.

**Enunciado 13** – Quando falamos em educação e educador percebe-se logo que estas duas palavras não podem ser desfarceladas, pois estão interlaçadas porque hoje o educador não só ensina ler e escrever e sim, faz parte de uma vida como um todo, da vida da criança tanto na educação escolar quanto na educação social. Hoje, nós professores temos que ser educador de conhecimentos científicos e de personalidade, pois nossa clientela são de pessoas carentes não só na situação financeira, mas de afeto, amor, carinho, com estes motivos aumenta nossa dificuldade em sala de aula, pois temos que estar buscando encontrar soluções para tentarmos desenvolver e desempenhar um trabalho que esteja dentro das perspectivas educacionais da vida social de cada um (R7, 3º ano, 2014)

**Enunciado 14**- No ambiente escolar a sala de leitura é suma importância para os alunos e educadores, aprender a ter o conhecimento sobre a sociedade em que vivem. Certas atividades requerem por parte desses profissionais conhecimentos que vão além da realidade educacional e da especificidade do acervo dos livros, além de noções pedagógicas e educacionais (R8, 3º ano, 2014)

O enunciado 13 apresenta indícios de uma professora se reconhecendo como polivalente, ou seja, a professora relata que a sua profissão a leva a assumir vários papéis diferentes como psicólogo, pai, assistente social etc. O enunciado 14, por sua vez, discorre sobre a necessidade de o professor ter conhecimentos além de sua formação profissional e de suas leituras. Ao analisar estes dois enunciados observamos marcas do discurso neoliberal, capitalista e empresarial. O neoliberalismo possui alguns princípios básicos que são: ênfase na globalização, abertura para as multinacionais, aumento na produção e defesa dos princípios econômicos do capitalismo. Evidenciamos nos enunciados uma questão bem disseminada pelos neoliberais, a economia, em que os sujeitos da enunciação se subjetivam a esta ideia do mercado acreditando que precisam assumir diversas funções e ter domínio de vários conhecimentos que não estão relacionados a sua formação.

Conforme Lima (2007), o sujeito polivalente possui múltiplos saberes sendo capaz de transitar com propriedade em diferentes áreas. Este termo é bem difundido no contexto de mercado de trabalho, requisitado pelo discurso neoliberal no período pós-crise do capitalismo. Ao enunciar “*nós professores **temos que ser** educador de conhecimentos científicos e de personalidade*” a enunciadora se subjetiva e reproduz um discurso do mercado, em que o sujeito tem de atuar em diversas áreas, sendo levado a cumprir múltiplas funções, aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional. Notamos que o modalizador “temos que” (“*temos que ser*”) funciona como a voz que impõe deveres, conforme destaca Eckert-Hoff (2008, p. 92) ao postular que se trata de uma “voz do mandamento do dever fazer, ditado pela experiência, do dever-saber-fazer, construída ao longo de uma prática, que ecoa nesse dizer”.

O saber-fazer presente na historicidade do sujeito professor é mais intenso do que o poder teórico que lhe confere condições de atuar em determinada área. Ao relatar seu fazer em sala de aula a enunciadora evidencia posições de conflitos em seu dizer evocando vozes de diferentes lugares: a voz da formação inicial, o discurso da doação e a voz dos cursos de formações em que o professor é visto como um profissional mercadológico. Percebemos que a professora assujeita-se a assumir outras funções para ter seu fazer reconhecido e aceito como verdade.

Há na materialidade desse discurso duas ocorrências do advérbio “hoje” através do qual o professor é convocado a se subjetivar num tempo muito atual. A marcação do advérbio “não só” tem a função de enfatizar que o professor se insere em práticas que ultrapassam a sua função. Se de uma lado, o professor é subjetivado como aquele a responder a múltiplas demandas para além do seu campo de formação “***hoje** o educador **não só** ensina ler e escrever e sim, faz parte de uma vida como um todo, da vida da criança tanto na educação escolar quanto na educação social*”, por outro, o sujeito da aprendizagem (aluno) também participante do mundo da formação, é identificado como um “cliente” que precisa irredutivelmente do trabalho polivalente do professor “*Hoje, nós professores temos que ser educador de conhecimentos científicos e de personalidade, pois nossa **clientela** são de pessoas carentes não só na situação financeira, mas de afeto, amor, carinho, com estes motivos aumenta nossa dificuldade em sala de aula*”. Nesse discurso o professor parece ser a chave para resolução dos problemas sociais, um discurso que ocupa o espaço discursivo da formação, portanto, não tem origem no sujeito do relato, mas no arquivo da educação de nosso tempo. Nesse funcionamento discursivo, o professor é compreendido como um prestador de serviço, o aluno como um cliente e o ensino como um produto a ser oferecido ao mercado, no caso, à sociedade. Os excertos

evidenciam que estes termos são marcas do funcionamento da ideologia neoliberal que individualiza e responsabiliza os sujeitos por seus sucessos e insucessos.

Trata-se de um discurso em que se inscrevem diferentes posições em conflito, evocando vozes de diferentes lugares: temos a voz da teoria (*O educador que ensina ler*, não é o professor é educador) e a voz de um saber-fazer (“*Hoje, nós professores temos que ser educador de conhecimentos científicos e de personalidade, pois nossa clientela é de pessoas carentes não só na situação financeira, mas de afeto, amor, carinho*”). Esse discurso é assimilado pelo professor que passa acreditar que, de fato, ele tem que ser assim ou não tem que ser, embora por vezes a prática o exija.

Este discurso neoliberal do trabalhador polivalente propaga que o professor contemporâneo precisa ter como atributo a facilidade de se adaptar a contextos diversos e ser possuidor de várias competências que lhe permitem atuar em diversas áreas de trabalho aumentando a produtividade aliada à eficiência. Como bem lembra Fonseca esses discursos são transformados em “regime de verdade que se caracteriza pela articulação de um certo tipo de discurso sobre uma série de práticas, de modo a constituir-se, de um lado, como um conjunto de saberes inteligíveis e, de outro, referência capaz de legislar sobre as práticas em termos de verdadeiro ou falso” (2018, p.120). Observamos que o regime de verdade apontado por Fonseca está atrelado ao liberalismo em que são instituídas verdades sobre o professor, controlando por meio de critérios e normas a praticado professor.

Dessa forma, poderemos afirmar que no campo educacional há uma arte de governamentalidade liberal determinada pelo mercado, ou seja, as práticas governamentais têm sua verdade ditada pela economia. E partir das políticas educacionais é que permeiam seus temas e discursos:

O problema da autonomia dos agentes, da realização pessoal, da responsabilidade social, da inclusão, da eficiência, da performance, da segurança, da especialidade, do capital humano, da proatividade, da diligência, do empreendimento, do dinamismo, da vitalidade, da iniciativa, da prontidão, da competência, da produtividade, do rendimento, da prestabilidade, da notabilidade, da formação para a cidadania *versus* a formação para eficácia (FONSECA, 2018, p. 125)

Diante de tais temas e discursos o sujeito professor vai se subjetivando, sendo envolvido, capturado e conduzido na governamentalidade neoliberal. No entanto, ao mesmo tempo que o professor é alvo da governamentalidade, ele também é sujeito da racionalidade, ou seja, sendo a razão ou o modo desse governo. Podemos dizer que seria uma espécie de “regulação espontânea” na qual o sujeito pede para se conduzir deste ou daquele jeito, sendo

objeto e ao mesmo tempo sujeito de governo. Constatamos, então, que nos enunciados 13 e 14 o professor contemporâneo é subjetivado a assumir múltiplas funções exigidas pelo mercado.

### 5.7 Indícios de práticas de resistência

Nesse eixo analisaremos indícios de resistência à individualização propagada pelas políticas neoliberais de formação. Mesmo submetido a relações de poder, no discurso dos professores emergem “rotas de fuga”, como refere Foucault, ou marcas de gestos de resistência. Conforme Foucault (1995), as resistências são batalhas contra o governo da individualização, de forma que, para o autor, as resistências não se configuram como um grande poder, mas são as microlutas que emergem no interior do poder, pois, segundo ele, onde há poder há sempre resistências. Nos relatos entendemos as resistências como contraposição aos efeitos do poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação. Nessa perspectiva, os enunciados a seguir apresentam alguns indícios de efeitos de resistência à individualização propagada pelas políticas neoliberais de formação.

**O enunciado 15** - As transformações pelas quais a sociedade vem passando, inevitavelmente, implicam mudanças na escola e na educação escolar. A sequência é uma crescente exigência em relação aos resultados do trabalho pedagógico e uma conscientização progressiva da necessidade de oferecer as condições objetivas para que se obtenham resultados significativos aos educandos. Entretanto, as iniciativas tomadas pelas administrações públicas, nesse sentido nem sempre tem alcançado os efeitos pretendidos, em geral porque não incidem no conjunto de fatores que determina, de forma direta, a qualidade do ensino e, conseqüentemente, das aprendizagens. (R 7, 3º ano, 2014)

**O enunciado 16** -Iniciei a sequência imaginando o mundo colorido do poema de Cecilia Meireles; pretendendo mostrar um gênero textual, analisar sua estrutura e as palavras que o compõe, de modo que as crianças adquirissem a habilidade de identificar um poema pelas suas características, que exercitassem sua capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem. Achei interessante trabalhar essa pequena sequência didática e fiquei satisfeita com os resultados, pois alcancei os objetivos esperados. Mas fui surpreendida com uma questão de extrema importância em nossa sociedade atual. A questão de gênero, que é tão complexa e que expõe muitos preconceitos que nós, enquanto sociedade, queremos esconder, mas não abandonar. Descobri através dessa sequência o problema que é o modo excludente como as meninas se viam e viam os meninos. Vi em minha sala crianças de apenas 8 anos de idade (a maioria) analisando, criticando, questionando e infelizmente já sofrendo as marcas preconceituosas que nossa sociedade deixa por onde passa. Penso ser necessário e urgente tratar destas questões em sala de aula. Começar a fazer como essas crianças, nos perguntando por quê... E a partir daí nos

reconstruirmos para não sofrermos mais, para que nossos filhos não sofram, para que ninguém mais sofra. (R10, 3º ano, 2017)

**Enunciado 17-** Em suma se quisermos formar leitores e escritores, temos que abdicar de focar neste ou naquele conteúdo e adentrarmos no currículo oculto dos alunos, proporcionando a valorização da identidade cultural em consonância com os direitos de aprendizagem. (R 9, 2017)

No enunciado 15, a professora relata: *“a sequência didática tem sido uma exigência crescente no âmbito educacional”*. Entretanto, na sequência ela narra que esta estratégia pedagógica não é suficiente para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, há outros fatores que influenciam nesse resultado como *“as iniciativas das administrações públicas”*. Consideramos este enunciado como uma fagulha que pode vir a gerar processos de resistência, justamente porque no interior de uma discursividade de adesão acrítica ao instituído, emerge uma voz que abre um campo de possibilidades para críticas em relação a um modelo pedagógico de ensino aparentemente hegemônico, ou seja, a sequência didática aparece nos dias contemporâneos da vida escolar como uma metodologia única na sua eficácia. Esse discurso coloca uma questão que, se assumida pelo coletivo de professores, pode se configurar como microlutas no interior da escola a respeito de um dispositivo pedagógico, tendo em vista que os demais professores ficaram mais no âmbito da exaltação e aceitação das metodologias impostas pelos programas de formação, sem questionamentos, lamentações ou críticas.

O enunciado 16 também remete à sequência didática. A professora relata que planejou sua aula imaginando que tudo fosse ocorrer às mil maravilhas conforme o excerto: *“Inicie a sequência imaginando o mundo colorido do poema de Cecília Meireles”*. Porém, foi surpreendida ao atentar-se para uma questão pedagógica que o manual do PNAIC não leva em consideração, pois idealizam uma sala perfeita. A intenção da professora era *“mostrar um gênero textual, analisar sua estrutura e as palavras que o compõe, de modo que as crianças adquirissem a habilidade de identificar um poema pelas suas características, que exercitassem sua capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem”*, ou seja, conduzir sua aula normalmente conforme recebeu as orientações nas formações, mas no decorrer do processo surgiu um imprevisto no qual ela foi obrigada a direcionar uma discussão referente ao gênero enquanto categoria social, algo que emergiu na sala fora do seu planejamento.

A assunção do tema se configura como um gesto de resistência, na medida em que a professora sugere que é necessário tratar dessas questões em sala de aula e para isso ela afirma que o professor precisa levantar questionamentos com as crianças e auxiliá-las na construção

de suas concepções. As sequências didáticas podem ser consideradas como um dispositivo de controle da aula do professor, pois este recebe nas formações bimestrais um conjunto de atividades ligadas entre si, para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. No entanto, essas sequências são planejadas pelos formadores e não pelos professores, cabendo a estes somente o papel de aplicador em sala de aula. Ao realizar essa reflexão a professora escapa do dispositivo de normalização e homogeneização da aula.

O enunciado 17 também sugere escapar das diretrizes e planejamentos rígidos, colocando-se na escuta do currículo oculto, aquele que nem sempre está previsto no planejamento escolar: *“Em suma se quisermos formar leitores e escritores, temos que abdicar de focar neste ou naquele conteúdo e adentrarmos no currículo oculto dos alunos”*. Há, aí, uma espécie de crítica ao tipo de formação e currículo orientado pelas políticas públicas contemporâneas. No entanto, observamos, no excerto, que o professor retoma o discurso da formação por meio da expressão *“em consonância com os direitos de aprendizagem”*. Nos manuais normativos do PNAIC esta expressão é recorrente. Ao mesmo tempo que o sujeito faz uma crítica, ou seja, apresenta um indicio de resistência, ele é imediatamente afetado pelo discurso hegemônico, regido por um poder individualizante e sutil. É como se houvesse dois sujeitos: um que resiste ao poder e outro que a ele se assujeita. Nesse contexto, observamos conceitos instituídos pela formação sendo marcados na memória do professor. Num primeiro momento, o professor tenta resistir ao poder instituído. Em seguida, o mesmo sujeito desliza de posição e sustenta o dizer instituído, em determinado período de formação.

As análises dos enunciados 15, 16 e 17 apresentam alguns indícios de resistências, mas são poucos significativos se comparados à quantidade de relatos que compõe o corpus desse trabalho. Concordamos com Rago (2013) quando ela pondera que a escrita do professor demandada por instâncias favorece o aparecimento de uma escrita previsível e esperada. O professor, nesse caso, tem a ilusão de ser uma escrita de si, mas na verdade sua escrita foi guiada para ser o que o outro desejava (cursos de formação continuada). Quando o professor aceita escrever nessas circunstâncias, ele aceita os modos de sujeição do programa. Para Rago quando o professor se põe a escrever e se avaliar “pode ser considerado um exercício de sujeição, pois produz uma verdade sobre si mesmo, como pode ser um projeto de subjetivações, pois se examina criticamente como a pessoa chegou a ser o que é, em relação ao discurso normalizador” (2013 p.55). Este exercício realizado pelo docente reitera discursos normalizadores e prende o indivíduo ao programa.

Ao analisar os relatos esperávamos encontrar mais rotas, possibilidades de invenção, modos de existências e escape das tecnologias dos dispositivos da biopolítica, do

controle individual e coletivo. Talvez o próprio silenciamento do professor e a falta de detalhamento de alguns aspectos da aula seja uma forma de resistência. O professor sente-se inseguro em apresentar em sua escrita seus saberes que são assujeitados, excluídos ou desvalorizados pelas instituições detentoras do saber e da verdade.

Concordamos com Carvalho quando ela afirma que o cuidado de si é uma possibilidade para se pensar com mais potência a educação: “Refletir sobre uma atividade pedagógica com vista a um retorno ou conversão do sujeito a si mesmo, provoca um enfrentamento com uma educação revestida de poder, da verdade, ou seja, aprisionada nos jogos das relações verdade/ poder/ saber/poder” (2014, p.13). Constatamos a partir da ideia de Carvalho que os sujeitos da educação precisam compreender que o saber está além da verdade de quem aprende e de quem ensina. E para que isso ocorra, o sujeito professor necessita olhar e cuidar de si mesmo, permitindo-se o exercício de pensar na contramão dos programas de formações, dos discursos colocados como verdades do ser e do saber.

Os professores nos cursos de formações continuadas não devem tomar os discursos da formação como verdade única e sair compartilhando e absorvendo a lógica que define o modo como ele deve pensar, agir, falar, dar aulas, o que deve ler, entres outras. Ele precisa questionar o outro e a si mesmo e não somente tomar a formação como porto seguro ou tábua de salvação. Para Rago (2013), o professor precisa si reinventar, construir sua subjetividade a partir de sua trajetória, conflitos, frustrações e experiências em sala de aula. E isso pode ser feito a partir de sua escrita, a qual pode ser utilizada como ferramenta para a reconstrução do sujeito e de sua percepção a sua volta.

Para Carvalho (2014), a resistência pode ser um caminho para o sujeito desalojar-se das verdades em si mesmo, pois a resistência potencializa a mudança, deslocando os modos de como o sujeito pensa a si mesmo e o mundo. Após analisar os enunciados percebemos que os professores não manifestaram rotas de fuga as subjetividades fixas e reprodutoras de uma determinada concepção de mundo. Isto provavelmente se deve ao fato de o sujeito professor se ver atravessado por concepções alicerçadas nos pressupostos de que já se sabe o que é ser professor, o que é educar, o que é aprender e o que é ensinar. Para romper com tais concepções o professor precisa questionar os modelos de formações neoliberais impostos a ele e passar a se conduzir por atos pedagógicos que valorizam como estratégia de aprendizagem a formação do sujeito por ele mesmo.

Muitos estudos têm sido desenvolvidos nessa perspectiva de interrogar-se e conhecer-se a si mesmo, valorizando sua prática e experiência, descobrindo novas formas de se reinventar a partir de seus saberes constituídos ao longo de sua profissão. Este tipo de formação

vai de encontro com as formações neoliberais que institui no trabalho pedagógico um modo único modo de aprender a ser, saber e fazer. As formações condutivas impedem os professores de exporem suas inquietações, de buscarem outros caminhos e experiências que revigorem ou renovem sua maneira de pensar e agir consigo, com os outros e com seus saberes. Os cursos oferecidos aos docentes fornecem aulas já prontas, indagações preparadas, um perfil de aluno e sala de aula fechado. Concordamos com Carvalho quando ela afirma que os professores precisam problematizar os modos de constituição da sua subjetividade no âmbito pedagógico. A autora reitera que as propostas de formação necessitam ser questionadas, indagadas e colocadas à prova. Assim, haverá espaços para outras propostas formativas que levem em consideração “a não condução de um pensar e um agir corretamente, ou pelo menos sem determinar como ser e conhecer o saber, exigindo o retorno de cada um a si mesmo e o trabalho de construção de um modo diferente de perceber ou ser percebido pelo outro” (CARVALHO, 2014, p. 17).

Portanto, é preciso discutir com os docentes os formatos de cursos de formações continuadas propostos nos últimos anos, observando as verdades instauradas sobre sua profissão. Os cursos de formações ao longo dos anos ofereceram as ferramentas de um fazer, instituindo como fazer e o que deve resultar dessa ação, instalando uma verdade na forma desse dizer/ fazer, firmando um ciclo de aprendizagem regido por leis pré-estabelecidas que pouco ou nunca permite recriar ou infringir as leis que estamos assujeitados (CARVALHO, 2014, p. 17). Finalizamos as análises desse trabalho neste eixo. Na próxima seção traremos as considerações finais desta pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho decidimos assumir o desafio de analisar na escrita dos professores como os programas de formações atuam na orientação das subjetividades dos docentes, utilizando dispositivos capazes de levá-los a confessarem sobre si mesmos e sobre suas representações de professor. Buscamos no campo dos estudos linguísticos uma abordagem discursiva para realizar nossos estudos e análises, de modo a encontrar fundamentos que nos possibilitassem pensar sobre novos modos de conceber as relações, os sujeitos e a rede de saberes que convergem para a subjetivação do professor. Ao analisarmos os processos de subjetivação docente, numa relação com diretrizes formuladas pelas políticas públicas do PNAIC e da formação local de Marabá, investigamos como o professor se subjetiva no interior desses programas, isto é, verificamos como estas duas políticas públicas de formação de professores podem ser legitimadoras de verdades e de um saber sobre o professor e produtoras de indivíduos governáveis através de tecnologias de individualização e normalização.

Para efeito de organização do *corpus*, agrupamos os enunciados selecionados em eixos, de acordo com a regularidade de sentidos por eles produzidas, quais sejam: Adesão do professor à racionalidade metodológica; A denegação do outro: recusa ao tradicionalismo; Dispositivos de confissão e de autorregulação; Dispositivo de avaliação do outro da aprendizagem; Dispositivo de avaliação de si; O professor polivalente e Indícios de práticas de resistência. As análises evidenciam que os relatos de experiências de profissionais da educação, objeto desse estudo, apresentam diferentes modos de subjetivações docentes.

No primeiro eixo *Adesão do professor à racionalidade metodológica* verificamos como o professor avalia os programas de formação continuada e a orientação metodológica colocada em prática em sala de aula. Os professores foram convocados a relatar sua experiência pessoal, enfatizando as aprendizagens desenvolvidas no programa de formação. Ao longo do eixo, constatamos marcas que evidenciam como a experiência vivenciada no curso de formação continuada contribuiu para intensificar o discurso de que o professor é inseguro, sem ideias e desinteressado. Em seu relato é evidenciado um conjunto de marcas linguísticas que produzem como efeito discursivo da imagem que o docente tem de si e dos objetos e metodologias orientadas pelo programa. Também observamos que o professor é conduzido por técnicas de disciplinamento e regulação.

No segundo eixo, *A denegação do outro: recusa ao tradicionalismo*, verificamos como a presença do outro se inscreve no discurso do professor, trazendo à memória fagulhas que compõem processos de subjetivação docente. No caso aqui analisado, essas fagulhas de

memória funcionam como negação do outro. A análise do eixo demonstrou que a professora se subjetiva pela representação negativa do seu professor da escola básica. A partir da experiência vivenciada a docente construiu em sua memória a concepção de professor; de um lado o professor tradicional é representado como um mau professor, do outro lado, é inserido o professor moderno representado como o bom professor. Provavelmente a concepção da enunciativa é proveniente também de sua experiência e participação em cursos de formações, pois seu discurso apresenta marcas de heterogeneidade e nesse conflito de vozes prevalece o discurso da formação, o qual exerce hegemonia sobre os demais.

No terceiro eixo, *Dispositivos de confissão e de autorregulação*, analisamos como o professor compreende e utiliza o relato de experiência em um contexto de formação continuada, no qual ele é levado a construir uma escrita de si com propósitos muito bem definidos e delineados pelas políticas de formações. Evidenciamos que o sujeito professor é interpelado pelo Estado através da política de formação do programa PNAIC, mas, ao mesmo tempo que ocorre a formação, ele precisa entrar em práticas de confissão, pois é assim que o Estado é informado das ações dos professores, ou seja, se por um lado o professor é subjetivado a partir dos dispositivos de formação, por outro ele é objetivado ao prestar contas passo a passo de seu aprendizado, oferecendo ao Estado informações de si mesmo. Na biopolítica são os próprios sujeitos da formação que oferecem as informações de si mesmos exigidas pelo biopoder.

No quarto eixo, *Dispositivo de avaliação do outro da aprendizagem*, interessa-nos apreender o funcionamento discursivo centrado na interlocução professor-aluno. Ou seja, a narrativa do professor objetiva a sua própria discursividade na condução da aula, focalizando as interpelações do aluno num gesto de avaliação da aprendizagem, na medida em que o professor coloca também em evidência o ensinar. Constatamos que a descrição pormenorizada dos processos de interlocução em sala de aula, não dá espaços para as dúvidas dos alunos e nem para as perguntas dos professores sobre a existência de outras possibilidades de condução da aula. Observamos que isso acontece porque há uma orientação institucional sobre como o professor deve proceder. Os documentos de orientações do PNAIC apontam para quais indagações devem ser feitas e como o professor deve fazê-las. Por isso, constatamos nos enunciados analisados que os professores objetivam seus processos de ensino aos formadores que esperam relatos os mais fieis possíveis ao que foi ensinado na formação.

No quinto eixo, *Dispositivo de avaliação de si*, verificamos como os professores se avaliam em seus relatórios, ou seja, como ao falar de si o sujeito realiza deslocamentos e rupturas que os levem a questionar, compreender e repensar sua prática e os cursos de formação

continuada. Constatamos que os professores escreventes dos relatos analisados não realizam críticas diretas aos programas. Essas críticas não aparecem diretamente porque os sujeitos ao escrever se subjetiva ao controle de seus formadores, o que inviabiliza a possibilidade de dizer do professor. Notamos que o professor opta por renunciar sua liberdade em função de uma normatização e homogeneização direcionados pelos cursos de formações. Apesar de apresentar indícios de resistência, consideramos que os professores não conseguiram utilizar-se efetivamente das manobras e dos recursos linguísticos que lhes permitiriam proceder a transgressão ou fuga da normatização que lhes oprimem. As análises apontam que a escrita dos professores não é de fato uma autoavaliação, pois é provocada e destinada à instância formadora, isto é, a escrita é destinada aos formadores que leem esses relatos para verificar se o que está sendo ministrado nas formações está sendo colocado em prática. O professor ao ser instado a escrever é inserido em um processo de escrita regulada, controlada por procedimentos e normas. Diante dessa situação, o docente precisa sujeitar – se às normas recebidas e dizer coisas que o programa espera que ele diga, inserindo em sua escrita marcas linguísticas que comprovem a aceitação das metodologias propostas, incumbindo aos programas de formações a função de validar, legitimar e atestar a veracidade daquilo que é posto.

No sexto eixo, *O professor polivalente*, procuramos apreender o sentido da polivalência na profissão docente, para isso buscamos encontrar nos relatos dos professores indícios que apontem o docente se reconhecendo como polivalente. Evidenciamos nos enunciados uma questão bem disseminada pelos neoliberais, a relação da formação com o mundo do mercado. Os sujeitos da enunciação se aliam a esta ideia da polivalência acreditando que precisam assumir diversas funções e ter domínio de vários conhecimentos que não estão relacionados a sua formação. Esta é uma forma de controle e poder que individualiza o sujeito transformando-o em sujeito do mercado. A enunciativa se subjetiva e reproduz um discurso do mercado, assumindo uma postura neoliberal em que o sujeito tem de atuar em diversas áreas, sendo levado a cumprir múltiplas funções, aproximando-se assim de uma visão de profissional de competência multifuncional.

No sétimo eixo, *Indícios de práticas de resistência*, analisamos indícios de resistência à individualização propagada pelas políticas neoliberais de formação e constatamos alguns indícios de resistência, mas são poucos se comparados à quantidade de relatos que compõem o *corpus* desse trabalho. O professor se subjetiva ao escrever sob a ilusão de ser uma escrita de si, mas na verdade é uma escrita guiada a partir daquilo que o outro deseja que ele seja e diga (cursos de formação continuada). Quando o professor aceita escrever nessas circunstâncias, ele aceita os modos de sujeição do programa.

As análises nos permitiram constatar que os professores são objetivados e subjetivados a legitimar e propagar as verdades de um momento histórico em que o professor é interpelado por diferentes dispositivos. Não há questionamentos sobre a os efeitos da formação enquanto um elemento humanizador, ao contrário, há sempre a preocupação em reafirmar os discursos da formação e realizar uma prestação de contas. Nesse sentido, podemos dizer que os programas de formações continuadas atuam sobre os comportamentos dos professores por meio de táticas que vão produzindo e conduzindo a subjetividade dos sujeitos. As técnicas são tão sutis que os sujeitos tomam a si mesmos como sujeitos-livres. Assim, podemos afirmar que as formações neoliberais criam um ideal de professor, planejam e elaboram mecanismos de construção e fabricação em massa, na qual todos precisam ter as mesmas características. Conforme Foucault nos alertou nas teorias de totalização e individualização. “O Estado é uma força tanto individualizante como totalizadora, nunca houve no interior da mesma estrutura política uma combinação tão astuciosa das técnicas de individualização e dos processos de totalização” (1995, p. 236)

Dessa forma, consideramos a escrita de si como parte de um processo formativo, mas não como vem sendo empregada pelos programas de formações, e, sim, a partir de uma perspectiva de formação em que o professor encontre espaço para exercitar sua criatividade, sua liberdade em direção à construção da autonomia. Para isso, as experiências anteriores dos sujeitos devem ser o ponto de partida para esse tipo de formação. Vimos que, embora as políticas de cunho neoliberal focalizem a prática de escrita de si, essas práticas investem mais na individualização do sujeito e menos na coletividade.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- AQUINO, J. G. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos. **Educação e Pesquisa-Revista da faculdade de educação da USP**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 641 - 656, set./dez. 2011.
- BAKHTIN, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. 12ª Edição, São Paulo: HUCITEC, 1973– 2006.
- BENEVIDES. P. S.; NETO. J. M. Educação, subjetivação e resistência nas sociedades de controle. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 27-40, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação. **Prova Brasil**. Ensino Fundamental. Matrizes de Referência, Tópicos e Descritores. Brasília: MEC, SEB. INEP, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. **Caderno 01**. Brasília: MEC, SEB, 2015.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização**. Brasília: A Secretaria, 1999.
- BRÍGIDO, Edimar Inocência. Michel Foucault: Uma Análise do Poder. Rev. **Direito Econ. Socioambiental**, Curitiba, v. 4, n. 1 p. 56-75, jan./jun. 2013
- BRITTO, P. L. A criança não é tola. In: PAULINO, Graça (org). **O jogo do livro infantil**. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.
- CANÁRIO, Rui. O que é a escola? Um olhar sociológico. Portugal, Porto, 2005.
- CÁRDENAS, J. P; HERNÁNDEZ, D. **La representación social del maestro y la opinión pública**. 2014. Disponível em: <  
[http://clepso.Flaco.edu.mx/sites/default/files/clepso.2014\\_eje7\\_paez\\_y\\_hernandez.pdf](http://clepso.Flaco.edu.mx/sites/default/files/clepso.2014_eje7_paez_y_hernandez.pdf)>. Acesso em:30 dez. 2019.

CANDIOTTO, César. FOUCAULT: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 29(2): 65-78, 2006.

CARVALHO, W. L. de. **Pensar a educação a partir de Michel Foucault: do humanismo ao cuidado de si**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CASTELO BRANCO, G. **Michel Foucault: filosofia e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

CASTRO, R. P. de. Pensando sobre formação docente, subjetividade e experiência de si a partir da escrita de estudantes de Pedagogia. **Pro -Posições**, Juiz de Fora, Minas Gerais, v. 27, n. 1, p. 37-55, jan./abr. 2016.

CORACINI, M. J. Subjetividade e Identidade do professor de Português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 36, p. 147-158, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: CORACINI, Maria José (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, Pontes, p. 75-84, 1995.

\_\_\_\_\_. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, Maria José (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, Pontes, p. 21-26, 1995.

\_\_\_\_\_. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: CORACINI, Maria José (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, Pontes, p. 27-33, 1995.

\_\_\_\_\_. Aulas de língua e as formas de silenciamento. In: CORACINI, Maria José (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, Pontes, p. 67-74, p. 1995.

DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. **Empirismo e subjetividade**: Ensaio sobre a natureza humana segundo Hume. Paris, PUF, 1953.

\_\_\_\_\_. O Que é um dispositivo? In: \_\_\_\_\_. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990, pp. 155-161.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**: vol.3. Rio de Janeiro: 34. (1996)

DIAS, R. O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamento. In DIAS, R. O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012, p. 25-41.

ECKERT-HOFF, B. M.; CORACINI, M. J. **Escritura de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

ECKERT-HOFF, B. M. O Discurso do sujeito professor em formação: (Des)Construindo Subjetividades. **Centro de Estudos de Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 91-106, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Escritura de si e sua identidade: o sujeito- professor em formação**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

FARIAS, I. M. Diferenças entre polivalência e politecnia: implicações para a formação sobre o trabalho no processo educativo. **Educação Filosofia**, Uberlândia, v. 13, n. 23, p. 11-19, jan./jun. 1998.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: Dreyfus, H; Rabinow, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Portugal: Almedina, S.A, (1975[2013]).

\_\_\_\_\_. Verdade e subjectividade. **Revista de Comunicação e Linguagem**, nº 19, Lisboa, Edições Cosmos, 1993. p. 203-223.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: \_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política -Ditos & Escritos V**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, (1984[2004]) a. p. 281.

\_\_\_\_\_. A tecnologia política dos indivíduos [1988]. In: \_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade, política-Ditos & Escritos V**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004b. p. 301-318.

\_\_\_\_\_. **Nascimento da biopolítica**. Curso dado no College de France. São Paulo: Martins Fontes, (1979[2008]).

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, (1981[2010]).

\_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos de College de France**. Rio de janeiro: Jorge Zahar. Ed. (1982[1997]).

\_\_\_\_\_. **A hermenêutica do sujeito**. 2º ed. São Paulo: Martins Fontes, (1982[2006]).

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão. Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, P (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 77-108.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault**. 1º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

GALHO, S. ; VEIGA-NETO, A. **Fundamentalismo & Educação – A vila**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GENTILI, P. A. A. & SILVA. T. T. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GENTILI, P. **Neoliberalismo qualidade total e educação**. 3ª ed. Vozes. Petrópolis. 1995.

\_\_\_\_\_. O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e Educação. **Educação & realidade** 20(1):191-202 jan./jun. 1995.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KLINKE, K. Escolarização da leitura no ensino graduado em Minas Gerais. **Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2003.

IBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto alegre: Artimed, 2010.

JESUS, C. M. **Quarto de despejo**. – Diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Universidade Estadual de Campinas**, Departamento de Linguística. 2002.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

LIMA, V. M. M. **Formação do professor polivalente e os saberes docentes**: um estudo a partir de escolas públicas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – USP, São Paulo, 2007.

LISPECTOR, C. **As palavras**. 1º ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2013

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** – temas básicos de educação e ensino. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LTDA, 2008.  
MARSHALL, J. Governamentalidade e Educação Liberal. In: **O sujeito da educação**. 8º ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MATTEDI, M. A. **Sociologia e conhecimento**: Introdução à abordagem sociológica do problema do conhecimento. Chapecó: Argos, 2006. 218p.

MEC. **Ensino fundamental de 9 anos**: Orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília: Ministério da educação, 2007.

MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de formação de professores alfabetizadores. **Documento de Apresentação**. Brasília, 2001.

MORAES, A. A. A. Narrativas de leituras como alternativa de auto formação. **Leitura**: teoria e prática. Campinas, SP: ALB, n. 42, 2004. p. 9-17.

Ó, J. R.; AQUINO, J. G. Em direção a uma nova ética do existir: Foucault e a experiência da escrita. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 28, n. 55, p. 199-231, jan./jun. 2014.

RAGO, L. M. **A aventura de conta-se: feminismo, escrita de si e invenções da subjetividade**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

RESENDE, H. Michel Foucault a arte neoliberal de governar e a educação. Org. Haroldo de Resende. São Paulo: Intermeios 2018.

REIS, V. S. Representações e deslocamentos no diário de aprendizagem de Língua Estrangeira: uma escrita de si para o outro. In: Eckert-Hoff, B. M.; Coracini, M. J. (org.). **Escritura de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização, formação de professores, língua materna e estrangeira**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.