

A CONSTITUIÇÃO DE SI EM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO: ARTICULAÇÕES ENTRE SUBJETIVIDADE, GOVERNAMENTALIDADE E NEOLIBERALISMO

BRENO LIMA RODRIGUEZ

Universidade Federal do Rio de Janeiro
E-mail: blrquimica@gmail.com

MARCIA BASTOS DE SÁ

Universidade Federal do Rio de Janeiro
E-mail: marciabastossa@gmail.com

GUSTAVO DE OLIVEIRA FIGUEIREDO

Universidade Federal do Rio de Janeiro
E-mail: gfigueiredo.ufrj@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho, debruçamo-nos sobre as formas pelas quais alguns docentes do ensino básico técnico e tecnológico (EBTT) criam seus itinerários de construção de si por meio da possibilidade de vislumbrar seus processos de subjetivação e a influência deles, se houver, nas relações tecidas pelos docentes entre suas trajetórias pessoais e de formação e de trabalho tendo como base metodológica as conversações estimuladas por um roteiro de entrevista semidiretiva. Trazemos relatos que nos chamaram a atenção desde sua produção pelos dez professores de uma escola federal que já atuaram, ou ainda atuam, no ensino médio integrado ao técnico. Como arcabouço teórico para conversar com nossos parceiros de pesquisa adotaremos o pensamento de Michel Foucault e Félix Guattari, usando como recorte para a discussão as técnicas de sujeição impostas pela governamentalidade neoliberal e os enfrentamentos com os quais os docentes se deparam.

PALAVRAS-CHAVE:

Processos De Subjetivação; Subjetividade Docente; Governamentalidade; Neoliberalismo; Ensino Médio Técnico Integrado.

THE SELF-CONSTITUTION FROM TEACHERS OF PUBLIC COLLEGES: ARTICULATIONS AMONG SUBJECTIVITY, GOVERNMENTALITY AND NEOLIBERALISM

ABSTRACT

In this work, we focus on the ways in which some teachers of basic technical and technological education (EBTT) create their self-construction itineraries through the possibility of envisioning their subjectivation processes and their influence, if any, on woven relationships by teachers between their personal trajectories and training and work, having as methodological basis the conversations stimulated by a semi-directive interview script. We bring reports that have caught our attention since they were produced by the ten teachers from a federal school who have already worked, or still work,



in secondary education integrated with the technician. As a theoretical framework to talk with our research partners, we will adopt Michel Foucault's thinking, using as a framework for the discussion proposed in this paper the techniques of subjection imposed by neoliberal governmentality and the confrontations with which teachers are faced.

KEYWORDS:

Subjectivation Processes; Teaching Subjectivity; Governmentality; Neoliberalism; Public Colleges.

1. INTRODUÇÃO

Os interesses desta pesquisa apontam para as formas pelas quais alguns docentes do ensino básico técnico e tecnológico (EBTT) criam seus itinerários de construção de vida, buscando vislumbrar seus processos de subjetivação e a influência desses, se houver, nas relações que os docentes tecem entre suas trajetórias pessoais e de formação e trabalho ao longo de sua vida.

Desde o início da formulação de nossas questões de pesquisa, percebíamos uma relação perniciosa entre o neoliberalismo e as formas pelas quais eram construídas as políticas educacionais e as formações discursivas erigidas, ao se tratar dos servidores públicos, tanto pelo governo quanto pela população em geral. A educação vem sofrendo nos últimos anos, e atualmente esse fato foi agravado pela incidência de uma pandemia global que aprofunda tal ataque enquanto procura alterar as formas pelas quais se pratica educação.

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

2. SUBJETIVIDADE E GOVERNAMENTALIDADE NO TRABALHO DOCENTE

O docente do EBTT é um sujeito enredado em inúmeras mudanças em sua atuação como: dos objetivos e finalidades de sua instituição; das concepções de acesso e permanência de estudantes e a tensão discursiva sobre formação para mundo do trabalho, mercado de trabalho e formação integral.

Acreditamos que seja interessante nos inserir nessa seara, uma vez que as pesquisas com as quais tivemos contato, que envolvem os servidores do EBBT, já são esparsas em si mesmo e, ainda mais, em relação ao referencial teórico que adotamos para nossa investigação.

Para discutir com os autores consultados, utilizaremos as lentes emprestadas por Foucault (1984, 1988, 2010a, 2010b) e outros autores em diálogo seu acervo teórico, sobre a constituição da ciência.

Consideramos importante pontuar que existe uma teia de práticas de saber que produzem “tecnologias políticas do corpo” (FOUCAULT, 2014, p. 30), saberes não necessariamente científicos, que buscam produzir efeitos nos corpos, efeitos que agreguem sujeição às normas junto com a capacidade de esses corpos se manterem capazes de produzir, o que ele chama de “microfísica”, que:

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

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

reconstroem as representações de sujeito, novas práticas que, por meio da circulação de forças, objetivam o sujeito, determinando o sujeito não como um princípio, mas como um efeito dessas práticas, cujo conjunto pode ser entendidas como os modos de subjetivação (PORTOCARRERO, 2004).

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

[...] quando se fala de poder, as pessoas pensam imediatamente em uma estrutura política, em um governo, em uma classe social dominante, no senhor diante do escravo etc. Não é absolutamente o que penso quando falo das relações de poder. Quero dizer que, nas relações humanas, quaisquer que sejam elas – quer se trate de comunicar verbalmente, como fazemos agora, ou se trate de relações amorosas, institucionais ou econômicas – o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis, sob diferentes formas: essas relações de poder são móveis, ou seja, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas. (FOUCAULT, 2010d, p. 276)

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

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

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

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

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

Ao nos apoiarmos em tal pressuposto, percebemos que a subjetividade não deve ser entendida como uma instância que se dá apenas no interior do sujeito, mas encontra-se em permanente construção, pois abarca as formas pelas quais os sujeitos estabelecem suas existências, sendo dinâmica, fixando-se nos fluxos da vida cotidiana (GUATTARI, 1992). Uma vez que o autor percebe que:

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

Foge do escopo de nosso trabalho um aprofundamento sobre a questão psicológica da subjetividade, aliamos aos nossos apoios teóricos Felix Gattari em

consonância com Foucault, apoiando-nos em Preciado (In.: ROLNIK, 2018, p.18-19) ao afirmar que a Micropolítica de Guattari se refere

(...) àqueles âmbitos que, por serem considerados relativos à “vida privada” no modo de subjetivação dominante, ficaram excluídos da ação reflexiva e militante nas políticas de esquerda tradicional (...) Tudo isso que depois Foucault tentará apontar com os termos “microfísica do poder” e, mais tarde, “biopoder” (...)

Encontram-se nos trabalhos dos pensadores uma crítica às correntes políticas da atualidade que foram, de certa forma, cooptadas pelos discursos de desenvolvimento, prosperidade e crescimento econômico entregue pelo neoliberalismo. Isso nos dá uma pista sobre a transversalidade apartidária do discurso erigido pelo ideário neoliberal aliado às formas pelas quais há pontos de convergências entre tal ideário e diferentes correntes políticas.

O que nos traz a construção de uma subjetividade associada à dinâmica da vida e às relações heterogêneas que cercam os indivíduos nos mostra a inexistência de uma forma correta em sua constituição, colocando os indivíduos em permanente estado de negociação de significados, deslocando a significação de um ponto, determinado, para um lugar difuso entre os elementos que estabelecem tais relações, caracterizando não uma gênese, mas uma heterogênese (GUATTARI, 1992).

Nessa esteira, percebemos as formas pelas quais o sexo passa a ser de interesse da ciência e sua relação com o poder pastoral, da obrigação que faz com o que o sujeito carregue em si a pecha de pecador, do ser em permanente dívida, para expiar seus pecados, expiação que só se realizará ao trazer para fora, por meio da confissão, o que há de mais íntimo em si, o que está escondido em seu interior (FOUCAULT, 1988).

O poder pastoral é entendido como um poder que guia as condutas dos sujeitos, que se desenvolve nas antigas religiões, cuja função é salvar o rebanho, desenvolve-se no intuito de direcionar a conduta de grupos populacionais, trata-se de uma capacidade de cuidado sobre os sujeitos e um poder que se exerce sobre um grupo

mas que é individualizante, uma vez que só se pode conduzir um dado rebanho na medida em que se conhece e controla cada um de seus membros (FOUCAULT, 2008).

Ao apontarmos a noção de poder pastoral sistematizada Foucault (1988, 2008) se apoia no fato de se referir a esse poder como um dos pilares que consolida a governamentalidade moderna. E, mesmo entendendo que não há uma transposição de um tipo de disposição do mundo, é possível perceber características dessa forma de controle de condutas nos dias de hoje.

De forma geral, governar o mundo pastoralmente estaria apoiado no tripé constituído por: i) uma economia da salvação em uma determinação de mundo antropocêntrica de causas finais, em que o homem está de passagem nesse mundo não sendo parte dele, na qual está aqui apenas para construir sua salvação; ii) uma economia da obediência, que passa pela manifestação da vontade divina através de sinais e prodígios nas vidas humanas; e iii) uma economia da verdade na qual a verdade se coloca num duplo, com efeito; uma verdade que pode e deve a ser ensinada aos sujeitos e que, ao mesmo tempo, está escondida no mundo e deve ser percebida, extraída e codificada (FOUCAULT, 2008).

Para nossas inquietações no campo educacional, tal poder colocava a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia, buscando delimitar as formas de pensar e conduzir a conduta das crianças até que possam ser úteis para a cidade e estejam aptas para buscar sua própria salvação (FOUCAULT, 2008).

A possibilidade de modificação na *episteme* clássica e o desenvolvimento de uma *episteme* que caracteriza modernidade, em conjunto com o estabelecimento de critérios sobre a licitude daquilo que pode ser enunciado e quem tem o direito dessa enunciação (FOUCAULT, 1996) estabelecem uma relação entre saber e poder que emula, em certa medida, os princípios do poder pastoral, sobre as formas de se controlar e se perceber o mundo. Isso ocorre por meio da decodificação do mundo

pelas lentes da ciência moderna, que exige uma aceitação obediente a ela sob o risco de ser degradado ao inferno da ignorância.

Uma outra pressão que percebemos sobre a organização do trabalho docente se desdobra no fato de que todos, em maior ou menor medida, fomos sujeitos dos processos educativos e, assim, construímos representações das formas pelas quais se constitui a instituição escola como um já dado, as performances dos professores em suas atuações e o ato educacional, estabelecendo uma relação causal e direta entre a competência do professor e o nível de aprendizagem dos alunos (BALL, 2017).

Na articulação entre esses eixos, residem as formas pelas quais se colocam os objetivos a serem alcançados pela educação ou, uma representação de quais seriam os objetivos a serem perseguidos pela educação. Percebemos que, em nossa sociedade, tais representações se inscrevem sobre as linhas que são guiadas pela moral, que se caracterizam por dispensar uma relação lógica e direta entre os diversos feixes que constroem as relações sociais, podendo, inclusive, serem antagônicos entre si (FOUCAULT, 1984). Isso implica a possibilidade do desenvolvimento de uma resposta anacrônica a um problema que se apresenta no presente, calcada nas relações dos sujeitos com a realidade como pano de fundo estático enquanto os homens e mulheres passam, na forma de um já dado transcendental, passível de codificação por meio do conhecimento de uma chave de codificação, desenvolvida nos processos educacionais, uma verdade escondida conhecida apenas por alguns iluminados.

Por fim, Foucault (2010a) nos dá instrumentos para pensar a respeito de outros tipos de formação, por meio dos quais podemos analisar os múltiplos processos de constituição de si pelos docentes, a fim de construir uma crítica a respeito das formas de subjetivação que se apresentam na atualidade.

Foucault aponta que os processos de subjetivação podem acontecer: numa relação do sujeito consigo mesmo, em que ele toma sua vida de maneira ativa como

sendo o objeto de sua formação. Num processo de subjetivação, o papel do sujeito é ativo e passivo sobre si mesmo, já que ele é o que pensa, pratica as ações e age refletindo sobre elas, o que Foucault (2010a) denomina de ética.

Uma outra forma de atuação sobre a subjetividade ocorre por meio da determinação exclusivamente de comportamentos do indivíduo, através de ações sobre o sujeito, sob a forma de um sujeito passivo, adestrado, docilizado, o que Foucault (2014) identifica como atuação do poder.

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

Foucault (1979, p. 282) nos ajuda a perceber isso ao propor que o principal foco do governo se volta para as relações que os homens estabelecem, entre outras coisas, com os "(...) costumes, hábitos, formas de agir e pensar (...)” em que o poder emerge como objeto nas mãos do governo.

Podemos perceber não uma única causa, mas uma malha complexa não uniforme. Ao desenvolver a crítica sobre as formas que essa malha se coloca, Foucault (1979, p. 291-292) indica o conceito de governamentalidade, o qual entende como:

1 - O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.

2 – a tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de

governo, sobre todos os outros – soberania, disciplina, etc. – e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes

3 – o resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos XV e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

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

Percebemos uma complexa (e não uniforme) malha constituída pelas táticas e técnicas que as instituições formam perseguindo a manutenção dos mecanismos de poder(es) vigentes, aliando a economia política aos dispositivos de segurança, na qual o que importa não são nem os indivíduos ou a multiplicidade dos indivíduos em si. A atuação do governo se desenvolve em determinar quais comportamentos são desejados em cada indivíduo para caracterizá-los como membros de uma dada população (FOUCAULT, 2008).

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Para a articulação desses pressupostos teóricos com os relatos dos dez professores entrevistados (N=10), certificamo-nos de que o roteiro das entrevistas possibilitaria a abertura para uma produção de dados sob a forma de um diálogo. A perspectiva qualitativa fundamentada no diálogo nos aproximou dos sujeitos da pesquisa e nos permitiu perceber, para além de seus relatos, os silenciamentos e as reformulações que foram sendo criadas ao longo de suas próprias trajetórias. A partir das provocações iniciais, os dez professores tinham um espaço livre para refletir sobre suas construções de si, ao compartilharem suas histórias, memórias, medos, sonhos e revelar os sentidos que produziram para sua formação e o seu trabalho como professores.

A elaboração do roteiro de entrevista possibilitou uma reflexão sobre as diversas dimensões envolvidas no ato de entrevistar. Primeiro, a divulgação prévia do roteiro da entrevista para os entrevistados deu acesso a tópicos de nossos interesses de pesquisa e, simultaneamente, lhes possibilitou a criação de itinerários de pensamento, a partir da percepção de como os temas abordados os tocavam e se relacionavam consigo. O roteiro para a entrevista também funcionou como um guia, um fio condutor, que auxiliou na manutenção do foco e na retomada da conversa com o entrevistado, evitando que nos perdêssemos na linha de raciocínio do cada relato.

Mesmo que as conversas nos levem por dimensões e relações não imaginadas, desenharemos a seguir nossa ideia de aproximação entre nosso objeto de pesquisa e os sujeitos, numa tentativa de traçar os contornos do mapa que nos interessava percorrer.

Dada a importância que atribuímos à forma com a qual os dados são construídos, optamos pelo método das conversações conjugadas com a entrevista, objetivando fugir de um mecanismo dual de perguntas e respostas, de sujeito e objeto, na articulação de maneiras de pesquisar que permitam dar passagem àquilo que se passa entre as partes componentes da pesquisa.

Ao lançar mão do método de entrevista qualitativa em forma de conversação fluida, aproximamos de forma mais criativa do cotidiano dos professores e das práticas na constituição como docentes. Importa ressaltar que não é possível manter o cotidiano dos professores afastado de nossa pesquisa, pois é dele que emergem as questões, aquelas pelas quais os sujeitos são afetados, as tessituras pelas quais os docentes constroem suas formas de existência, tomando como base as experiências sociais que os constituem.

Entendemos, assim, o método das conversações como uma forma de colocar as práticas constituídas pelos sujeitos não sob a forma de uma representação, mas sob a forma de tomar as práticas dos docentes legítimas.

O método das conversações, ao nos aproximar daquilo que acontece nos cotidianos dos professores, “nega a coisificação” que transforma os sujeitos em objetos e nega a arrogância que transforma o(a) pesquisador(a) em soberano(a) defensor (a) do estatuto da verdade” (SERPA, 2013, p. 125).

Ao nos abrirmos ao diálogo com os sujeitos, adotamos as práticas docentes como formas de experimentação com e sobre o mundo, entendendo que toda ação sobre mundo é, da mesma forma, uma ação sobre si (ARAÚJO, 2002).

Ao nos valermos das conversações aliadas aos percursos de vida dos nossos sujeitos, caminhamos na direção de escapar de um entendimento ou explicação psicanalítica sobre os docentes. Encaminhamo-nos não em buscar o que há no interior dos professores, mas, sim, em seu exterior, nas relações que eles estabeleceram e continuam estabelecendo com as forças que os cercam, formando um curioso quebra-cabeças de peças heterogêneas que, mesmo que não se encaixem perfeitamente, formam uma figura de fundo que desenha as linhas dos lugares cambiantes ocupados pelos professores.

Ao analisar o discurso sobre as trajetórias de vida dos docentes, debruçamo-nos sobre como suas experiências ocorreram durante sua formação. Não é nossa pretensão estabelecer uma noção precisa de história ou de veracidade, e, sim, buscar vislumbrar como eles percebem sua constituição nessas experiências, ao buscarmos as formas pelas quais os docentes percebem esses processos, tentamos traçar, de uma maneira parcial, as maneiras que eles estabelecem um território para suas práticas.

Ao nos enredarmos na trajetória de vida, tomamos como base as noções de Foucault (2003), em que o sujeito não forma o discurso, mas, sim, é formado em seu

interior. Assim, entendemos discurso não somente como aquilo que é dito ou escrito, as práticas discursivas, mas também como as práticas não-discursivas, como gestos, posturas, os símbolos e sinais que atravessam a atuação dos sujeitos.

Buscamos acesso aos modos como os sujeitos estabelecem seus processos de constituição ao se perceberem como professores, suas formas de existir que passam continuamente por representações que tendem a encarcerar suas posturas e definir suas formas de atuação profissionais. Interessam-nos os movimentos realizados por esses professores nos interstícios dessas forças, quais as sendas trilhadas no caminhar por esse processo de criação de si.

4. RESULTADOS

Falar sobre si abre a possibilidade de perceber como o sujeito se relaciona com os atravessamentos que se realizam nos e pelos processos de constituição, bem como sobre como se abrem para a experimentação na (re)construção de seus territórios existenciais, nos permite engendrar uma forma de trabalhar nas e com as narrativas dos participantes de pesquisa para que eles se constituam como protagonistas e não apenas como dados (GUATTARI, 1992).

Mesmo que as conversas nos levem a dimensões e a relações não imaginadas, desenhamos para que nos aproximássemos do nosso interesse de pesquisa e conhecêssemos as trajetórias e questões, que emergiam de nossos parceiros, com um roteiro que consistia de três blocos, a saber: o primeiro, sobre as primeiras relações estabelecidas entre os parceiros e os processos educativos e as formas pelas quais a família se inseria nesse contexto; o segundo, sobre a formação acadêmica em nível superior e sobre o início de sua trajetória profissional e o terceiro, associado diretamente a sua atuação como EBTT.

No enredamento com os relatos dos nossos sujeitos de pesquisa, desenvolvemos as seguintes categorias analíticas

“Trajetórias teóricas e práticas na formação docente” reflete a articulação entre a formação acadêmica teórica e suas práticas de atuação como docente, uma vez que aqui percebemos as formas pelas quais o sujeito se vê como professor no exercício de sua profissão, lidando com a normatização imposta pelo e ao campo de atuação e se encontrando com outros sujeitos, sejam servidores ou estudantes que, terão influência tanto em sua prática quanto em sua forma de ver o mundo.

“Eu falei assim, não, gente, tem que fazer alguma coisa, aquilo passou a me incomodar também. Então o que antes era uma forma de ter um dinheirinho ali que não queria pedir aos pais, depois passou realmente a fazer parte do meu desejo de ter aquilo como, na minha vida. Tanto que quando eu estava na [EMPRESA X], ganhando muito dinheiro, muito dinheiro mesmo, era só pra você ter ideia [...] eram 20 salários mínimos de hoje, basicamente, eu larguei tudo pra trabalhar na Escola Técnica com três. Então: eu abri mão do dinheiro e cheguei [...] e falei: olha, é meu sonho, quero dar aula aqui.” (Professor 10, dados da pesquisa)

“O meu curso eu acho que não prepara a gente para ser professor(a), direito, não. Eu não me senti, quando eu me formei, eu obtive o diploma de licenciada(o), eu não me senti preparada(o) para entrar numa sala de aula, sabe. Eu não sei se algum curso te dá plenamente essa capacidade pra você já sair dali, acho que é na experiência, mesmo. Mas a gente tem aquelas disciplinas de estágio supervisionado, que eu acho que pra mim, foi tão pouco, era praticamente assim, você assistia sei lá, duas aulas de um professor numa escola, e aí você preparava uma aula pra dar naquele horário, sabe. Não sei se tem condição de ter mais também, mas eu não me senti preparado(a) não, quando eu fui para a sala de aula, eu falei assim: que é isso, a hora que eu não sabia nem preencher o diário, cara, que é isso, o que é que eu tenho que fazer?” (Professor 6, dados da pesquisa)

“Ou a visão de um mundo era fazer faculdade e começar a trabalhar, começar a trabalhar onde, fazer um concurso, ter estabilidade de emprego. A filosofia era essa. A gente pensava, a gente pensava um pouco nessa vocação, a gente não tinha muito, eu tenho vocação pra ser engenheiro, eu tenho vocação pra ser médico, isso daí não tinha muito esse pensamento, não. A vocação era de sobrevivência, era você ter emprego, ter estabilidade, ter um salário ali, pra você ter uma sobrevivência. Não interessa com o que é que você ia trabalhar, e foi nessa linha realmente que tem.” (Professor 8, dados da pesquisa)

“[...] a universidade me marcou mais pelo aspecto, pelas referências negativas. Nós tínhamos ali no núcleo comum, alguns professores da Índia, Portugal, que simplesmente colocavam a referência no quadro em inglês, livros em inglês, e saíam da sala. Iam embora. E somente no profissional depois encontrei uma professora de [matéria V], que até hoje está em atividade, e é mega homenageada pelos seus alunos, tem pós, orientação,

poderia estar aposentada e está lá trabalhando.” (Professor 10, dados da pesquisa)

“*Importância das vivências pessoais enquanto estudantes*”, ao percebermos uma dimensão maior nos relatos dos entrevistados, acrescidas dos atravessamentos pelas relações apreendidas através das experiências de seus pais e seus irmãos e seus colegas de turma.

“[...] No ensino médio, três anos de ensino médio, eu fui o orador também, gostava de escrever, gostava de ler. E já aí me orientava pra [área de trabalho], tive um professor de [matéria Y], o professor era muito bom, e que dava assim gosto de estudar [matéria Y], de ler, mas acho que isso já vinha daquele começo lá, [Cidade X], cidade poema, poesia, cultura, e eu me via realizado na área de Y.” (Professor 1, dados da pesquisa)

“E na parte acadêmica, eu tinha ali professores, né, o próprio [Professor A] que está até hoje aí, ele foi uma referência na ocasião, exatamente por procurar estimular a autonomia do aluno, nunca dava as respostas de mão beijada, então era um desafio, aquilo me irritava muito, irritava todos os alunos, que é coisa pronta, e ali estimulava a gente a buscar solução, fazer errado, ligar as coisas erradas e com isso também a gente aprendia e tinha uma autonomia, uma responsabilidade maior.” (Professor 10, dados da pesquisa)

“[...] acho que eu para ser uma coisa na vida até hoje, é por causa da educação, de ter estudado. E professor foi, minha mãe, não que ela exigisse, mas acabou sendo indiretamente, mas assim, a educação eu como estudante, eu sempre vi isso como uma oportunidade que a gente tinha de crescer na vida. Aliás, minha família toda tem vários exemplos aí de ascensão social, econômica, via educação. Então eu acho que concordo plenamente, acho que foi uma visão importante aí de papai e mamãe, e que é um fluxo, né, tanto eu, meus irmãos, primos, tios, tias, minha família é relativamente grande, né, são pessoas que conseguiram essa extensão foram devido ao fato de a gente ter estudado, investido nisso.” (Professor 5, dados da pesquisa)

“Então assim, a história de vida da família da minha mãe e do meu pai, são histórias bem complexas, eu acho até, não consigo nem te dizer o que é que era mais difícil de lidar. Mas acho que em função disso tudo, minha mãe sempre cuidou muito da ideia de que tinha que estudar. E meu pai nunca aceitou essa ideia muito bem, meu pai queria que eu trabalhasse na roça. Tanto é que desde os cinco anos de idade, meu pai já me levava pro retiro, para carregar uma lata de leite, fazer, tratar de uma criação.” (Professor 7, dados da pesquisa)

“*Atuação profissional e processo de trabalho dos professores*” nos parece importante uma vez que se constitui no encontro dos docentes com as especificidades profissionais no interior da academia, o ponto de articulação entre aquilo que

pensavam ao escolher uma área do estudo, e a forma como esse processo de formação se desenrolou, o que reconfigurou o eixo inicial de construção da identidade docente.

“Assim, no meu ideal, porque todo ano reprova aluno comigo, sinal que eu não consigo fazer a perfeição e tal, essas coisas, né. Mas é um modelinho que eu criei na minha cabeça, entendeu, eu acho assim, eu não posso negar isso pro meu aluno. Especialmente no IFES, né? Mas mesmo as experiências que eu tive na Prefeitura de [X], também foi positiva. Em [ano], eu acho, eu fui na formatura de [curso] de uma das minhas alunas que eu dei aula pra ela na quinta série na escola da prefeitura. E aí ela, a gente se reencontrou nas redes sociais e ela me chamou pra formatura dela em [curso] na UFES. Eu fiquei num orgulho tão grande, porque ela era uma menina que me pedia, o que ela me pedia, eu dava. Ela participava de um grupo de estudo que eu tinha com alunos de sétima e oitava série, a irmã dela fazia parte e ela ia. E eu botava todo mundo de quinta a oitava série, todo mundo na mesma sala, e a gente vai discutir todo mundo a mesma coisa. Então, e olha só, você ver ela fazer o que ela quer, isso é um, sabe, é um presente. Agora se você fala assim: ah, isso é pra depois, isso não é agora, isso é quando você crescer, não gosto disso assim. Então mesmo essa recordação que eu tenho negativa, né, ela se tornou positiva.” (Professor 3, dados da pesquisa)

“Mas era uma escola problemática, ninguém parava nessa escola de [área de conhecimento], né, por isso que foi parar eu lá. Eu confesso pra você que eu tinha lá duas vezes por semana e todo dia quando chegava em casa, eu chegava chorando, de tristeza, saber que eu não estava dando o melhor de mim, porque eu não compreendia aquele conteúdo tão bem e saber que eu não estava alcançando os meninos. Teve vez de eu chegar na sala e tinham empilhado cadeira atrás da porta pro professor não entrar, tinha finais de semana que tinha uma gangue, invadia a escola, acabava, e depredava a escola toda. A diretora era constantemente ameaçada de morte, tinha vez, era no Bairro X, né, tinha vezes que tinha fuga do presídio, tinha que sair todo mundo correndo, enfim, foi isso, é difícil. Eu lembro que nessa ocasião a minha irmã mais velha, né, ela virou pra mim: oh fia, você não precisa disso, eu te dou esse dinheiro, eu ganhava R\$ 88,00 por mês para trabalhar nessa escola. Depois teve o planejamento incluído, eu comecei a ganhar R\$ 111, então era R\$ 111,00 por mês e eu chorava e sofria todo dia que eu saía de lá. Mas eu fiquei até o fim, aí no ano seguinte eu não quis não, eu fiquei muito feliz quando anos depois eu tinha um encontro com essa diretora, eu abracei ela, falei: nossa, você ainda tá viva. Ela sofria muita ameaça de morte. Sabe como que ela resolveu? Ela começou a abrir a escola final de semana para o pessoal jogar.” (Professor 6, dados da pesquisa)

“Então, eu entrei pra dar aula daquele jeito que eu te falei, eu não queria morrer dando aula. Então você pode imaginar como foi difícil os dois primeiros anos, né. E fora essa minha mentalidade de cabeça oca, né, que eu tinha lá com relação a ser professor, eu tive barreiras grandes dentro da escola, tanto com os alunos, quanto alguns colegas, de aceitação de uma mulher no curso técnico.” (Professora 2, dados da pesquisa)

“Processos de subjetivação e exercício das práticas de liberdade” emerge das maneiras pelas quais os docentes se percebem enquanto sujeitos e como encaminham suas práticas de resistência e transgressão no interior da instituição, como percebem meios alternativos para determinar outras formas de se relacionar com seus colegas e seus estudantes.

“É, é interessante, esse retorno é interessante. Aí tem professor que fala: ah, mas olha só, eles estão com brinquedinho na mão, não vão atrapalhar, não? Não, não vão. Eu tive um aluno, no passado, o nome dele era X, e ele era hiperativo, ele não conseguia ficar sentado pra assistir a minha aula, ele assistia minha aula em pé no laboratório. E quando ele sentava, que tinha que fazer exercício, ele pegava a lapiseira e ficava empurrando a cutícula assim, de pingar sangue na mesa...De tanto que ele empurrava aquilo ali. E aí eu falei gente, olha, ele está sentado, mas está com a lapiseira, está se machucando, na época [nome do filho] era pequeno, falei quer saber, eu vou levar um bonequinho do [filho] pra sala de aula, pra dar pro X poder assistir minha aula mais tranquilo. Peguei um bonequinho do [filho] aqui em casa e levei pra ele. Pronto, ele com aquele bonequinho, ele conseguia ficar sentado, mexendo no bonequinho e assistindo a minha aula. Só que aí começou a ter o ciúme, né, o colega também queria um bonequinho também. Aí eu passei a levar mais bonequinho, mais bonequinho, hoje nós temos lá uma caixa de brinquedo, pra que eles possam assistir aula. Então eles estarem manuseando aqueles negócios na sala de aula, na verdade, não tira o foco da aula, na verdade, me ajuda.” (Professor 2, dados da pesquisa).

“Eu acho que é isso que eu quero dos meus alunos, sabe. Eu quero mexer com as emoções deles. Eu gosto muito de artes, gosto da linguagem de artes, me faz bem, sim, a coisa de mexer com as emoções. E eu quero um pouco isso pra eles assim, sabe, né, pra quem tem dificuldade, que supere a dificuldade, para quem tem facilidade, que voe longe. Acho que é isso, eu quero são duas coisas: que ela faça bem e que ela faça divertir, te faça alegre, te dê conquistas, [...]” (Professor 3, dados da pesquisa).

“[...] eu considero que dar aula de [X] não é dar conteúdo, dar conteúdo, com certeza. Mas pra mim, o conteúdo é uma pista de voo pra reflexão. Então eu procuro driblar até as sugestões que vêm [dos dispositivos legais], eu procuro driblar, alguma coisa eu coloco em prática, mas tendo em vista ver se eu consigo sair daí para o caminho da reflexão. Então, por exemplo, meus alunos têm que ler muito, eles leem muito, eu levo muitos textos, e eles debatem. Eu formo grupos, ah, mas formar grupo na hora de fazer texto, é um só que faz texto, os outros não fazem, eu tenho lido a respeito disso, em matéria de educação, e que autores que mostram que mesmo que haja essa desvantagem, a vantagem de estudarem em grupo, de debater em grupo, de longe é maior do que as desvantagens. Então eles se reúnem em grupo, eles fazem textos, eles fazem teatro, então é um negócio espetacular, fazem filmes, eles filmam, filma em casa, não tem problema, filmam em casa. E

apresentam para os colegas em sala de aula. Resultado: eu os levo pro caminho da reflexão e levo, e parece, né, com jeito que os faz gostar da matéria, os faz gostar de [X], eu tenho consciência disso, de que eles gostam de [X]. Mas gostam eu acho que não é por causa do professor, mas é por causa disso, é porque ali eles se sentem, se sentem à vontade para poderem desenvolver sua criatividade, se sentem à vontade pra poderem ser livres, de dizerem o que eles pensam, eu digo pra eles isso, vocês na minha aula e nos textos, vocês podem dizer o que quiserem, podem ir contra mim, podem ir contra os textos que vocês estão vendo, não tem problema, eu só peço uma coisa, argumento. Então eu peço tal coisa por causa de argumento, desse fundamento. (Professor 1, dados da pesquisa)

Nossa busca, com isso, é estabelecer uma composição com os territórios existenciais construídos pelos sujeitos, em que, ao invés do conceito de uma identidade imposta, possamos entrever, as formas pelas quais se desenrolam suas práticas.

5. INTER-RELAÇÕES ENTRE NEOLIBERALISMO, SUBJETIVIDADE E TRABALHO DOCENTE

Foucault (2010a), ao estudar o surgimento e o desenvolvimento do neoliberalismo, partindo da crise do liberalismo clássico através dos ordoliberalis alemães e do desenvolvimento do liberalismo estadunidense, aponta que tal forma de pensamento ultrapassa uma simples doutrina econômica, constituindo-se em uma forma de se colocar no mundo, sob a forma de atitudes que o indivíduo deve perceber para fazer parte da nova sociedade, uma governamentalidade.

Um apontamento importante de forma de guiar a conduta dos homens é que “não respeita liberdades (...) precisa da liberdade para operar suas práticas, ela é uma consumidora de liberdade (...)” (FOUCAULT 2010a, p.93), dessa forma, é necessário que a liberdade seja produzida e controlada, uma vez que o regime que precisa produzir a liberdade para existir ameaça sua existência a todo o tempo.

A liberdade propalada por essa doutrina econômica é uma referência aos processos mercadológicos, *lócus* no qual o Estado deve atuar prioritariamente, pois seu controle ocorre não mais garantindo o poder de troca das mercadorias, mas nas

garantias para que seja estabelecida a concorrência entre as partes constituintes da sociedade, a marca desse tipo de governamentalidade “ (...) não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção” (FOUCAULT 2010a, p. 191).

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

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

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

Dardot e Laval (2016, p.140) ao analisarem o texto Foucaultiano, indicam que no neoliberalismo o mercado é “um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador pelo qual o sujeito aprende a se conduzir. O processo do mercado constrói seu próprio sujeito.”

O sujeito do neoliberalismo almeja construir o “empresário de si”, não se interessa mais em gerar crescimento econômico, mas é alguém que está sempre à espreita por uma oportunidade de obter lucro, por meio de conhecimentos que apenas ele desenvolveu na prática, observando os mecanismos de articulação dos sujeitos que o cercam, como se desenvolvem suas necessidades e seus desejos. Trata-

se de um ser dotado de predicados específicos que o diferenciam da população em geral e que por isso, justifica que tenha mais sucesso que a maioria, criando o mito do empreendedor bem-sucedido, do sujeito feito apenas pela sua força de vontade e suor do seu rosto (DARDOT; LAVAL, 2016).

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

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

Essa narrativa busca mostrar a ineficiência, do Estado, que deveria abrir espaço para as grandes empresas privadas, o que muitas vezes se consegue sucateando os serviços públicos e desvalorizando os trabalhadores desse setor. Ao aderir a essa lógica economicista se inicia a lógica que as formas de administração que devem ser empregadas são aquelas oriundas do setor privado, dotadas de uma neutralidade inerente, que se prestam a organizar qualquer tipo de atividade, vez que se trata de uma instrumentalização técnica para a administração estatal (DARDOT; LAVAL, 2016).

Os autores apontam ainda que a categoria política soberania foi substituída pela categoria governança, que nada mais é que a virtude do bem governar, ligada não a um comprometimento de governar para a população. O conceito de governança está

relacionado a uma gestão estatal que siga os moldes empresariais, tendo como princípios basilares a eficiência e a austeridade fiscal dos Estados.

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

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

A primeira parte de uma noção pré-concebida de que os serviços oferecidos por uma empresa privada e um serviço público são essencialmente os mesmos em sua natureza de forma que são exatamente os mesmos e a diferença reside apenas em seu preço, sendo o último sempre último sempre sobretaxado em relação ao primeiro. A única fonte de comparação viável deve ser sua tarifação, não levando em consideração o tipo de público atendido, as subvenções que podem ser requeridas, as condições pré-existentes necessárias para a efetuação do serviço, entre outras, reduzindo o Estado a um mero prestador de serviço, igualando tanto o Estado a uma empresa privada enquanto suas naturezas e as formas de organização social na qual estão inseridos os indivíduos.

O segundo, que o servidor público é um empreendedor e visa sempre a obter lucro com seu conhecimento específico, o que talvez seja nosso maior foco de interesse, acaba por ser, em parte, um desdobramento do primeiro, uma vez que os

serviços iguais são mais caros, é necessário que sobre eles deva ser aplicado um aumento em sua produtividade, de maneira a se tornar compatível com o que é produzido na empresa privada.

Embora tal discussão nos chame bastante atenção, o que mais dialoga conosco no atual momento é a percepção de que enquanto os empreendedores privados são mais desejados pelo mercado nos moldes neoliberais, na tentativa de desburocratizar o Estado, concedendo liberdades aos processos econômicos, a confiança depositada no servidor público é corroída. Embora este se constitua igualmente em um empreendedor, ele nunca agirá em benefício do coletivo, mas sempre em causa própria, como “(...) agentes econômicos que respondem apenas à lógica do interesse pessoal (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 291).”

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

Os autores, ao mesmo tempo que aproximam o sujeito neoliberal daquele proposto por Foucault (2010a), apontam uma mudança e uma intensificação na colonização da sua subjetividade, na qual

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

eliminar qualquer sentimento de alienação e até mesmo qualquer distância entre o indivíduo e a empresa que o emprega. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327)

Segundo os autores, a característica que torna formidável o que denominam de “governamentalidade empresarial”, é sua capacidade de atravessar os indivíduos, os Estados e as empresas sob a forma de um mesmo conjunto de práticas, discursivas e não discursivas, organizando os caminhos que produzem um sujeito que se comporta como uma “entidade em competição”, que é aquele que maximiza seus resultados, expondo-se a riscos, assumindo responsabilidade por eventuais fracassos.

O trabalho, ainda de acordo com os autores, continua sendo percebido como uma mercadoria, o que faz com que seja diferente é sua capacidade de operar intensamente na corrosão dos direitos trabalhistas, no enfraquecimento das associações sindicais, na capacidade de espalhar medo e insegurança construídas pelas novas formas de emprego, nas quais a competição (DARDOT; LAVAL, 2016).

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

No momento em que se toma tal modelo de racionalidade, os autores percebem que a ética com a qual os sujeitos se deparam é a ética empresarial, que valoriza o homem feito por si mesmo, aquele que está em constante combate com todos ao seu redor, não apenas travando combates, mas vencendo-os através da sua reformulação de acordo com os ditames do sistema que o cerca desde uma aplicação direta no mercado de trabalho, até na sua formação acadêmica.

A racionalidade da subjetividade neoliberal preconiza de forma tácita que o sucesso só pode ser atingido se cada indivíduo se perceber como uma empresa, de forma que não mais ocorram relações entre empresas e empregados, mas apenas

entre empresas. Embotando as conquistas trabalhistas, erodindo as relações sociais que poderiam se desenvolver no ambiente de trabalho.

Técnicas do eu desenvolvidas pela ética empresarial focam suas práticas numa relação direta, embora difusa, em que alcançar um *status*, de remuneração, reconhecimento social da posição, bens possuídos etc. de modo que possam ser considerados determinantes do sucesso profissional. Dessa forma não há diferença, no interior da subjetividade que se deseja instaurar, entre os objetivos da empresa e os objetivos do sujeito.

Essas diversas técnicas apontadas pelos autores podem ser comparadas com as práticas escolares, com um número crescente de disciplinas e trabalhos que “tem como objetivo fortalecer o eu, adaptá-lo melhor à realidade, torná-lo mais operacional em situações difíceis” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 339).

Ao levantar tais questões, referimo-nos a um duplo gerado por essas técnicas: da parte do estudante, uma crescente culpabilização por não conseguir seguir os parâmetros determinados para que seja considerado um “bom aluno” ou um “aluno de sucesso”.

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

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

individual do sujeito quaisquer sucessos ou fracassos que possam ocorrer, o que reforça o mito de que o atingem sucesso financeiro, além de pessoas realizadas e felizes, são dotados de predicados que não são distribuídos de formas equitativa pela população.

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

Dessa forma, o professor passa a ser, o salvador e o cuidador dos alunos, nos mais diversos níveis, através do controle coletivo de suas classes, mas que toca e esquadrinha suas individualidades delineando uma representação daquilo que seria o aluno ideal (FOUCAULT, 1984).

Ball (2017, p.23) leva as inquietações de Foucault para a área específica da educação, apontando um entrelaçamento numa articulação entre a própria educação, subjetividade e mercado quando nos traz que

A ênfase no cuidado, na individualidade, em "conhecer" o aluno em sua individualidade, em oposição à taxonomia e tipologia, na compreensão ao invés de gerenciar o comportamento, e a relação disso com a diferenciação de experiências de aprendizagem em relação à diferenciação dos alunos, e evitar a medição - exames ou testes - não está bem alinhado com as necessidades do estado de competição neoliberal e da economia neoliberal em evolução. A sala de aula voltou a ter uma relação direta e muito visível com a docilidade, a produtividade e a segurança. A porta da sala de aula foi novamente forçada a se abrir para permitir a vinculação da escola cada vez mais diretamente à acumulação de capital. Porém, neste caso, é uma escola mercadológica, empreendedora, formada em razão da lógica da competição, entre alunos, professores, escolas e escritas entre nações, através das técnicas de testes internacionais, e em relação a isso, no âmbito global economia. (Tradução própria)

Ball (2017), ao trazer tal nível de discussão, aceita a proposição de Foucault (2008), na qual ele nos instrui a não voltarmos nosso foco a uma instituição, mas que possamos perceber o que se passa por trás da instituição de forma a identificar quais são as intensidades e consistências das relações que se estabelecem entre as diversas áreas e quais são os efeitos que se colhe, e os tipos de sujeitos que se almeja formar, o “desenho” de um sujeito escolar.

As práticas docentes, sobretudo nas escolas públicas, encontram-se, pelo viés neoliberal, imbricadas em princípios eminentemente administrativos de gestão, ligadas a uma relação de produtividade, na qual os custos dos professores devem ser mínimos e o número de alunos que ele atende sempre o máximo.

Podemos apontar, também, a busca e a publicização de práticas que seriam inovadoras (BALL, 2017), provocando três desdobramentos possíveis:

- i) uma aproximação da prática docente a uma vocação, ao invés do desenvolvimento da profissionalização, o que dispensa a contratação de pessoas qualificadas para docência, enfraquecendo as relações dos professores entre si e com os sindicatos;
- ii) a tomada dos diferentes níveis de educação e as diferentes instituições como similares, reforçando a educação apenas como aplicação de uma técnica correta em detrimento de para quem é apresentada;
- iii) uma associação causal entre o sucesso do professor ao sucesso dos alunos, sobretudo por índices de reprovação ou avaliação sistêmicas, nacionais e internacionais.

Com isso percebemos que:

(...) a política e a prática educacional, certamente no período contemporâneo, são hibridizadas e incoerentes. Nós sistematicamente escrevemos a escola como um local unidimensional de poder, como muito moderna, muito neoliberal e negligenciamos a interseção de formas de

poder. No entanto, podemos considerar seriamente se as pedagogias contemporâneas, enfim em parte, são uma forma de educação neoliberal, fazem parte do dispositivo neoliberal, no qual se constituem tipos específicos de disciplinas do aprendiz adaptadas ao risco, à incerteza econômica e à austeridade. (BALL, 2017, p. 29. Tradução própria)

O autor, apoiado em Foucault (2014), indica que não é possível que haja uma posição que esteja fora da atuação de poder, sob pena de levantar que uma noção de liberdade, pautada na utopia de colocar em suspenso um poder transcendental, é impossível. Isso porque nossa construção como sujeitos advém de inúmeras relações de poder que podem ou não se entrecruzar.

Essa discussão teórica nos auxilia articular como os procedimentos e as técnicas de governo interferem nas condutas dos sujeitos, sobretudo se percebemos as implicações das reformas educacionais impulsionadas pela governamentalidade neoliberal, isso nos ajuda a entender as formas como foram implementados os documentos oficiais que regulam a educação na atualidade, a Lei 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os discursos veiculados sobre a educação.

Percebemos as táticas de entrega da educação à governamentalidade neoliberal através das formas sob as quais ambas foram implementadas, a primeira através de uma medida provisória que ignorou toda a discussão que ocorreu na sociedade, e pelo fato de ser apoiada e patrocinada por instituições privadas alinhadas à formação de sujeitos eminentemente produtivos, apoiadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que alinha diretamente a educação e formação para o trabalho (CORRÊA; GARCIA, 2018; OLIVEIRA, 2020; HERNANES, 2019).

A segunda como uma distorção de uma discussão que era feita há muitos anos, ignorando mais uma vez as entidades que estudam e produzem a educação e, de forma mais aguda, aprovada e sancionada e aplicada a despeito da objeção das pareceristas selecionadas pelo MEC com a convocação de outras (AGUIAR; DOURADO, 2018; COSTA; SILVA, 2019).

Interessamo-nos pelas formas como os participantes da pesquisa articulam suas constituições como sujeitos no interior desse emaranhado discursivo, bem como suas práticas docentes para lidar com a visão de sociedade baseada na competição.

6. DISCUSSÃO DOS DADOS

Trazemos nesse momento algumas interseções que decorreram da análise tanto dos relatos dos participantes da pesquisa quanto da nossa própria construção subjetiva, nos mais diversos níveis, para pensarmos sobre nossa própria formação. A ideia é problematizar tanto os processos de constituição de subjetividades quanto as maneiras pelas quais a educação se desenha ao nosso redor.

As categorias de análise apresentadas são elaboradas baseadas no entrecruzamento entre os relatos dos participantes de pesquisa e nosso referencial teórico, por meio do qual percebemos que, apesar da relação entre as formações familiares, educacionais e profissionais dos professores, estas podem não se constituir como finais e definitivas.

Percebemos, desta forma, um movimento contrário a uma tentativa de apropriação e determinação causal, constituindo-se em numa pressão social sobre a condução das condutas dos professores, sobretudo no que se refere à constituição da docência como uma dimensão dominada exclusivamente pela técnica.

Tais relações, em nossa visão, operam na legitimação de um discurso, muitas vezes tácito, que atribui um lugar de inferioridade às disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura e que na qual relacionamos, de alguma forma, o desenvolvimento de tais noções pelos licenciandos às maneiras pelas quais encaram tais conhecimentos em sua atuação profissionais, apontando inclusive quais são os “bons” e “maus” colegas, tanto da área de supervisão pedagógica quanto dos atuantes em sala de aula, com quais os docentes se encontram em sua trajetória.

A discussão proposta neste trabalho ultrapassa os profissionais que atuam no Instituto Federal, uma vez que uma das funções desta instituição é a formação de professores nos mais diversos níveis, e, como centro de excelência, constituem-se em locais para problematizar as relações entre poder e saber.

O ideário neoliberal sobre a formação do sujeito da competição se insere, dessa forma, tanto na mudança na legislação e gestão, que se acentuam a partir de 2017, quanto nas lutas que se travam entre os sujeitos da instituição, dividindo tais indivíduos em grupos, que não se comunicam fora de sua esfera direta de influência.

Os modos de subjetivação ligados ao neoliberalismo operam sobre uma determinação apriorística, cuja principal função é enquadrar os indivíduos em identidades prontas como indivíduos e docentes atribuindo-lhes apenas uma noção de causalidade biunívoca entre os efeitos captados numa relação entre personalidade e atuação docente.

A individualização opera em conjunto com a culpabilização dos profissionais por uma qualificação do trabalho de seus pares, estimulando a criação de uma setorização entre os profissionais e enfraquecendo a comunicação entre os sujeitos que constituem a instituição, trazendo também um enfraquecimento para a docência enquanto classe profissional.

Dessa forma, a constituição de si desses professores pode nos apontar caminhos tanto a respeito de uma maior relação entre o professor e a comunidade da instituição, quanto no perigo de uma fixação de uma identidade como docente inserido, que muitas vezes calcifica o processo de ensino-aprendizagem numa única via em lugar a uma visão processual e constituído por inumeráveis dimensões.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inseridos no processo de análise preliminar dos dados, os relatos que trazemos estão entre os muitos que irrompem da relação estabelecida pelos docentes com o ato de educar, enquanto posicionamento ético e estético, que, mesmo aqueles que, ao serem iniciados na docência sem pretensão de constituir uma carreira, não a adotam apenas como trabalho, empenham seu desejo em sua tarefa.

O empenho desse desejo emerge quando os docentes se referem a seus estudantes, ao cuidado do outro, na figura dos “meninos”, o que desponta como um dos principais fatores para que os professores desenvolvam uma crítica a respeito tanto de suas práticas quanto da maneira como enxergam a educação.

Muitas vezes, essa potência aparece ‘minada’ pelas formas com que se institucionaliza a educação e pela normatividade oriunda do julgamento constante a que são submetidas por seus pares sobre como ou qual seria a forma mais “acertada” de se conduzir seus processos em sala de aula, pelos processos que tomam a educação como fim e não como processo, assentada apenas em direitos dos estudantes e não na articulação das trocas entre as partes envolvidas no processo isso acarreta um constante sentimento de inadequação do docente, levando-o, em alguns casos, a processos de adoecimento.

Nesse combate no qual se coloca o ideário da instituição, pesa muito entre os diversos atores sociais uma visão que atribui à educação uma vertente tecnicista, que se alinha bem com uma visão neoliberal de educação, no qual é necessário: i) usar um mecanismo causal ao processo educacional, em que recebe os louros da vitória àqueles que se dedicam suficientemente; ii) usar o mesmo mecanismo causal entre ensino e aprendizagem, o que; iii) procura apontar um culpado para aquilo que considera falha no processo educacional, independente de que ponta do processo, o aluno ou o professor.

Apontamos também que as pressões, além de independermos do tipo de governo, encontrando-se alinhados aos discursos neoliberais associados às grandes empresas de mercado financeira e organizações internacionais. Desdobrando-se de maneira independente da posição do docente no organograma da instituição, bem como a força de conduzir as condutas não são novos nem exclusivos da atualidade, no qual percebemos um corte longitudinal no tecido temporal da instituição.

Ao colocarmos os processos de constituição da subjetividade, operacionalizados pelo conceito de governamentalidade, nos afastamos de qualquer proposição que aproxime tais processos a formas de interioridade ou de opinião particular, que o coloca como um avesso a um pensamento dito científico.

A constituição desses processos de subjetividade é uma forma de perceber a construção de relações microfísicas entre as demandas do poder sobre a conduta dos indivíduos e as resistências que podem ser desenvolvidas individual e coletivamente nas instituições de ensino.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos o apoio recebido da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no âmbito do Projeto de Doutorado Interinstitucional (DINTER) desenvolvido em parceria entre o Instituto NUTES de Educação em Ciências e Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. In.: AGUIAR, Márcia Angela S.; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs). *A BNCC na Contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Recife. ANPAE, 2018. Disponível em: <<https://anpae.org.br/bibliotecavirtual/4-publicacoes/bncc-versao-final.pdf>>. Acesso em 02/04/2021.

ARAÚJO, Maria Gercilene Campos de. Subjetividade, crise e narrativa. In: *Revista Mal-estar e Subjetividade*. V 2, n 01, p. 79 - 91, mar, 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482002000100007>. Acesso em: 12/07/2019.

BALL, Stephen J. *Foucault as Educator*. London, Springer, 2017.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo Ensino Médio: Quem conhece Aprova!” Aprova? In.: *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. Araraquara, v. 13, n. 2, p. 604–622 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469/7359>>. Acesso em 09/04/2020.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo de Almeida. Base Nacional Comum Curricular e o novo ensino médio sob a ótica das entidades acadêmicas da área educacional. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 24. P. 1-24, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMP3zGw4ygSGNvbmN4p/?format=pdf&lan=pt>>. Acesso em 02/06/2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Biotempo, 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal: 1979.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970 – 1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População*: Curso do Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*: Curso do Collège de France (1978-1979). Lisboa: Edições 70, 2010a.

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*: Curso do Collège de France (1981-1982). São Paulo: WWF: Martins Fontes, 2010b.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c.

FOUCAULT, Michel. A ética do Cuidado de si como Prática da Liberdade. In.: MOTTA, Manoel Barros da (org). *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade e Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. São Paulo: Ed. 34, 1992.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. In.: *Educação*. Santa Maria, RS, v.44, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>>. Acesso em 02/04/2020.

LAZZARATO, Maurizio. *Signs and Machines: Capitalism and the production of subjectivity*. Los Angeles, CA: Semiotext(e), 2014.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. In.: *Educação Unisinos*. v. 24, 2020. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index/edu.2020.241.05>>. Acesso em 10/02/2021.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. In: *Educação e Realidade*. v. 29, n. 1, p.170-185, Jan/Jun 2004. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25424/14750>>. Acesso em 12/06/2020.

PRECIADO, Paul B. La izquierda bajo la piel: Um prólogo para Suely Rolnik. In.: ROLNIK, Suely. *Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SERPA, Andréa. Pesquisa com o Cotidiano: Caminho da Formação da *Professorapesquisadora*. In: *Instrumento*. v. 15, n 02, p. 125-130, jul – dez, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18865>>. Acesso em: 12/04/2018.