



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



DÉBORA KELLY DE ALMEIDA BRAGANÇA

**DE RASPA DO TACHO A HERÓI: AS IDENTIFICAÇÕES DOS SUJEITOS
PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE
MANAUS-AM**

MESTRADO EM LETRAS

MANAUS-AM

2021

DÉBORA KELLY DE ALMEIDA BRAGANÇA

**DE RASPA DO TACHO A HERÓI: AS IDENTIFICAÇÕES DOS SUJEITOS
PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE MANAUS-
AM**

Dissertação de Mestrado apresentado à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa.

MANAUS-AM

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B813r Bragança, Débora Kelly de Almeida
De raspa do tacho a herói: as identificações dos sujeitos
professores de uma escola estadual de tempo integral de Manaus-
AM / Débora Kelly de Almeida Bragança . 2021
102 f.: 31 cm.

Orientador: Leonard Christy Souza Costa.
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Professores. 2. Subjetividade. 3. Identificações. 4. Ensino
público. I. Costa, Leonard Christy Souza. II. Universidade Federal
do Amazonas III. Título

DÉBORA KELLY DE ALMEIDA BRAGANÇA

**DE RASPA DO TACHO A HERÓI: AS IDENTIFICAÇÕES DOS SUJEITOS
PROFESSORES DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DE MANAUS-
AM**

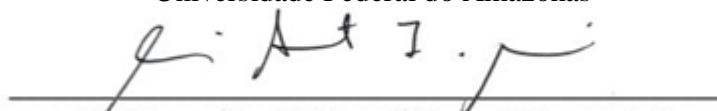
Dissertação de Mestrado apresentado à Banca Examinadora da Universidade Federal do Amazonas, como exigência para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 12/02/2021.

BANCA EXAMINADORA



Presidente: Dr. Leonard Christy Souza Costa
Universidade Federal do Amazonas



Membro Titular: Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza
Universidade Federal do Amazonas



Membro Titular: Dr. Éderson Luis Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

A Deus – por me guiar, me dar a força e a coragem para enfrentar tudo. Minha eterna gratidão pelo seu amor, cuidado e iluminação. Sou abençoada.

À minha mãe – por todo seu investimento e por ter me guiado nas tomadas de decisões que me fizeram chegar até aqui hoje. Obrigada por incentivar o hábito da leitura e feito o que podia por mim.

À minha irmã, meu primeiro amor, obrigada por suas palavras que sempre me lembram quem eu sou e me tranquilizam. Sua calma me acalma.

Ao meu marido Luiz Felipe, a pessoa que mais acredita em mim – pelo seu amor, seu carinho, seu cuidado. Por ter me incentivado e me mostrado que eu podia. Obrigada por tudo, você sempre será a minha decisão mais acertada. Eu te amo.

Ao meu filho Samuel. Luz dos meus olhos, sempre é tudo por você. Você, sem saber, é a força que me impulsiona a sempre querer buscar e tentar ser uma pessoa melhor.

Ao meu orientador Leonard Costa – por ser esse ser iluminado que guia e compartilha seu conhecimento de uma forma tão generosa e leve. Eu não consigo imaginar passar por tudo isso com outro orientador e não tenho dúvidas que não conseguiria sem seu suporte. Obrigada por todas as conversas, todas as orientações e todo incentivo. Suas palavras mudaram a minha vida. Gratidão eterna.

Aos amados Ana e Margley, que sempre me colocaram em suas orações, que vibram e choram comigo cada conquista. Minha eterna gratidão por todo cuidado, conselho e amor dedicado. Uma vida juntos!

A todos os professores que contribuíram com minha vida escolar, em especial aos do mestrado, por instigarem minha curiosidade e me encherem de questionamentos. Minha gratidão aos mestres que me ajudaram no trilhar dessa caminhada.

À minha sogra Wylka, por ter ficado com meu filho para que eu pudesse ir às aulas, minha eterna gratidão.

A todos os amigos, de perto e de longe, que de alguma forma me ajudaram e vibraram comigo com essa conquista.

Às minhas soulsisters, Victória e Nicácia – Eu nunca vou esquecer tudo o que vocês fizeram e fazem por mim. Obrigada por estar ao meu lado nos momentos mais sombrios e assustadores, principalmente antes da qualificação. Obrigada pelo carinho, pela ajuda e pelas palavras reconfortantes e de incentivo. Amo vocês.

Às minhas amigas mestrandas Larissa, Tarciana e Ylana – pela amizade e companheirismo,
pelos choros e risadas durante todas as etapas do mestrado.

Aos colegas de trabalho do CETI Gilberto Mestrinho – pelo apoio, pelas conversas e por
tornar esse tempo mais agradável.

À SEDUC-AM – por ter firmado o convênio com a UFAM e ter proporcionado meios para
que pudéssemos obter esse título. Gratidão.

“Não me pergunte quem sou e não me diga para permanecer o mesmo [...]

- Michel Foucault -

RESUMO

Os professores compõem o corpo que fundamenta o ensino nas escolas. O senso comum ainda os vê como os sujeitos incumbidos pela ministração das aulas, repasse dos conhecimentos e facilitação do aprendizado. É sabido que essas interpretações têm mudado e elas não são unânimes entre os estudiosos da área da educação. Para esses, os professores são aqueles que promovem possibilidades para a produção ou construção do aprendizado. Embora haja múltiplas compreensões sobre a função docente, o fato é que ainda é sobre os ombros desses sujeitos que repousam a missão de ensinar algo a alguém nesse espaço escolar. Objetiva-se então, neste trabalho, conhecer as identificações dos sujeitos professores de uma escola estadual de tempo integral de Manaus-AM que são capturadas através de seus relatos. Centrada na Análise do Discurso francesa, sob uma perspectiva foucaultiana, a pesquisa foi guiada pelos conceitos essenciais de poder, saber e sujeito, procurando contribuir para a reflexão sobre as subjetividades engendradas por esses sujeitos e suas alteridades. A abordagem utilizada foi a de forma qualitativa, através da coleta de dados por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, que procurou evidenciar as práticas discursivas e não discursivas que impactam no processo de subjetividade docente do ensino público estadual do Amazonas.

Palavras-chave: Professores. Subjetividade. Ensino Público.

ABSTRACT

Teachers make up the body that underlies teaching in schools. Common sense still sees them as the subjects charged with teaching classes, passing on knowledge and facilitating learning. It is known that these interpretations have changed and they are not unanimous among scholars in the field of education. For these, teachers are those who promote possibilities for the production or construction of learning. Although there are multiple understandings about the teaching function, the fact is that it is still on the shoulders of these educators that rests the mission of teaching something to someone in the school environment. The objective in this work is to know the identifications of the teachers of a state full-time school in Manaus-AM that are captured through their reports. Centered on the Analysis of the French Discourse, under a Foucaultian perspective, the research was guided by the essential concepts of power, knowledge and subject, seeking to contribute to the reflection on the subjectivities engendered by these subjects and their otherness. The approach used was a qualitative one, through the collection of data through interviews with a semi-structured script, which sought to highlight the discursive and non-discursive practices that impact the process of subjectivity in the state public education of Amazonas.

Keywords: Teachers. Subjectivity. Public Education.

SUMÁRIO

O COMEÇO.....	11
CAPÍTULO 1 – A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 A Análise do Discurso	15
1.1.1 A ideologia	17
1.1.2 O sujeito e o sentido	19
1.2 O discurso e Foucault.....	21
1.2.1 A ordem do discurso.....	22
1.3 As relações de poder-saber-sujeito em Foucault	25
CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA	31
2.1 Escolha da metodologia.....	31
2.2 Contexto da pesquisa	32
2.2.1 A Secretaria	32
2.3 Os sujeitos da pesquisa.....	34
2.4 Instrumentos de geração de dados.....	34
2.5 Procedimentos de geração de dados	35
2.6 Procedimentos de análise de dados.....	35
CAPÍTULO 3 – A GÊNESE DOCENTE	38
3.1 Uma visão geral	38
3.2 A docência no Brasil.....	44
CAPÍTULO 4 – INTERPRETANDO AS INTERPRETAÇÕES	54
4.1 De herói à raspa do tacho.....	54
4.2 Uma babá quase perfeita	58
4.3 A salvação através da educação	64
4.4 A engrenagem da máquina educacional.....	72
4.4.1 – A contraconduta e a resistência dos professores	74
4.5 Constantemente em guerra	78

4.6 Fragmentados.....	85
CONCLUSÃO.....	92
REFERÊNCIAS.....	98

O COMEÇO

Desde 2009 atuo na educação pública estadual, trabalhando na área de língua inglesa no ensino fundamental II e ensino médio. Vi, durante esse período, muitos professores completamente apaixonados pela docência e pela educação. Vi outros inconformados com o rumo que o ensino estava tomando. Vi ainda aqueles que contavam os dias para se aposentar, e alguns até cursando outra graduação, pois não aguentavam mais o ambiente escolar. Vi, nesse meio tempo, professores tirando dinheiro do próprio bolso para investir em material e equipamentos para proporcionar um melhor ensino para alunos, enquanto outros pouco se importavam porque achavam que já faziam demais. Tive durante esse período vários estagiários, e muitos deles ficavam estarecidos com a realidade da escola pública e o funcionamento da máquina educacional.

Todas essas experiências me deixaram reflexiva sobre o sujeito professor e sobre fazer docente: Por que havia tanta disparidade nas ações e reações? Por que a alegria de uns era estar junto aos alunos e outros adentravam à depressão por ter que ir à escola lecionar? Por que, apesar de sabermos do valor da educação, dificilmente alguém quer se tornar professor? Por que vários professores viviam atentos à divulgação de editais de concursos de outras áreas, ávidos para largar a carreira docente? Por que nas decisões sobre políticas educacionais o professor, que conhece a realidade de sua escola e de seus alunos, não é consultado? Por que não há interesse em se ouvir os professores e nem de ser dada voz a eles? “Mas, o que há enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e se de seus discursos proliferarem indefinitivamente? Onde, afinal, está o perigo?” (FOUCAULT, 1999, p. 8).

Há vários desafios para se promover um ensino gratuito de qualidade quando se adentra nas salas de aulas das escolas públicas. Devido à complexidade desses contratempos, não se tem enxergado atratividade na carreira docente. Então, o que motivou esta pesquisa foi, enquanto professora, procurar entender o que faz parte da subjetividade dos professores. Quais são as identificações engendradas no fazer docente e quais são suas alteridades? O senso comum ainda enxerga o professor como aquele que ensina, que sua função é dar aulas. Apenas isso. O professor ainda é visto como sujeito objetificado e não subjetivo. Mas será que realmente a subjetividade docente é formada visando apenas à ministração das aulas? Será que o professor se vê somente como aquele sujeito que deve promover o ensino através do lecionar?

Encontramos muitas pesquisas sobre o professor e sobre o fazer docente que tratam dos direcionamentos, daquilo que se espera desses sujeitos para o avanço da educação pública, como o uso de metodologias e novas práticas de sala de aula. Tais pesquisas são feitas por estudiosos que, muitas vezes, nunca pisaram em uma sala de aula (a não ser para visitá-la) e têm uma ideia errônea do que é, do que acontece realmente em uma escola pública, e quais são as adversidades encontradas para que o fazer docente, supostamente, não encontre os resultados desejados e propostos pelo poder público. Vemos com menos intensidade investigações voltadas para a subjetividade docente, sua formação, suas rupturas e torções. Saber quem é esse sujeito dentro das salas de aula me cativou a querer conhecer essas identificações e entender seus estímulos a continuar (ou não) nas escolas procurando, embora muito modestamente, provocar uma reflexão sobre os sujeitos professores.

Procuro aqui, parafraseando Michel Foucault (1995), conhecer a história dos diferentes modos de identificações dos professores de uma escola estadual de tempo integral de Manaus-Am, seus paradoxos, suas alteridades. Compreender quais práticas discursivas e não discursivas que os fizeram engendrar essa subjetividade através dos seus relatos sobre a docência. Vemos alguns estudos governamentais sobre a educação e o professor, ou livros sobre esses assuntos, porém com dados e fatos que não condizem com a realidade do chão de escola. Almejo então, com esta pesquisa, dar vez e voz aos discursos daqueles que normalmente não são ouvidos, que são silenciados.

No capítulo 1, trago a fundamentação teórica. Os conceitos de Análise do Discurso (AD) e pontos estruturais para se compreender a AD francesa, bem como o discurso, a saber: a ideologia; a relação de sujeito e sentido; a noção de discurso em Foucault e sua importante contribuição sobre formações discursivas e sobre a ordem do discurso. Também exponho como se dão as relações de poder-saber-sujeito em Foucault. Prossigo tratando da gênese docente, um breve histórico do sujeito professor, buscando entender como chegamos ao sujeito professor dos dias atuais.

No capítulo 2, falo da metodologia. A fundamentação da pesquisa está na Análise do Discurso francesa sob a perspectiva teórica foucaultiana. O uso dessa perspectiva se dá pelo fato de ela ser considerada instigante, produtiva e relevante, como coloca Paul Veyne (apud VEIGA-NETO, 2007, p.11): “a obra de Foucault me parece o acontecimento mais importante de nosso século, no campo do pensamento”.

No terceiro capítulo, me proponho a fazer um modesto apanhado da gênese docente, procurando vislumbrar como e em que circunstância se deu o aparecimento desse sujeito professor e qual foi o trajeto da consolidação da identidade dessa profissão.

No capítulo 4, exponho os discursos dos docentes participantes da pesquisa, buscando interpretar as interpretações e identificar, através desses relatos, as múltiplas facetas da subjetividade docente de acordo com o recorte epistemológico de minha investigação.

Minha intenção é fazer uma abordagem discursiva sendo guiada pelos conceitos essenciais de Michel Foucault de sujeito, poder e saber, que concordando com Costa (2015), são pontos que se autocompletam e se retroalimentam, estabelecendo um diálogo com os discursos dos docentes entrevistados. E, à luz dos dados gerados por meio das entrevistas transcritas, buscar, com esses pontos norteadores, que servirão de ferramenta metodológica da análise, explicitar as marcas nos discursos que promovem a formação desse sujeito professor no trilhar de sua carreira docente, pois é um determinado conjunto de práticas que modificam e transfiguram o modo de ser do sujeito (FOUCAULT, 2006), e a subjetividade é construída pelo outro e é flagrada por identificações de vários tipos (CORACINI, 2000).

Busco analisar, a forma como os indivíduos, nesse caso os professores, tornam-se sujeitos e ao mesmo tempo objetos de conhecimento através de seus discursos sobre si mesmos, sobre suas identificações, motivações, práticas escolares e visões educacionais, constituindo-se área de aplicação de um biopoder (REVEL, 2005). Nesse viés, essa pesquisa almeja responder às seguintes questões: Quais são as identificações encontradas no processo de subjetividade dos professores de uma escola estadual de tempo integral de Manaus-AM? Quais práticas discursivas e não discursivas impactam no processo dessa formação?

Durante o processo de investigação da pesquisa, pretendo alcançar a resposta para as problemáticas levantadas, para tal, delimitei como objetivo geral: Construir uma história dos diferentes modos pelos quais os professores se tornaram sujeitos e quais são suas identificações, evidenciando as práticas discursivas e não discursivas que impactaram no processo dessa formação. Juntamente com os objetivos específicos que visam: a) conhecer quais identificações são capturadas nos discursos dos docentes; b) refletir sobre os paradoxos e alteridades das identificações construídas no processo dessa subjetividade.

Para alcançar tais objetivos foram elaboradas perguntas norteadoras para as entrevistas que servirão de corpus desta pesquisa. Os professores participantes são oriundos de uma escola estadual de tempo integral e atuam em sala de aula de diversos segmentos educacionais na capital amazonense.

Os professores são sujeitos que são enxergados de várias formas por parte da sociedade. Sendo assim, a relevância da pesquisa se dá pelo fato de provocar uma reflexão sobre os professores que estão dentro das salas de aula. Com este estudo, busco despertar o interesse para outras investigações na área docente, contribuindo com a área de pesquisa e de docência e seu desenvolvimento, principalmente em tempos tão sombrios nos quais a educação e a pesquisa estão sofrendo tantos ataques. Pesquisemos. Resistamos.

CAPÍTULO 1 – A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Objetivo com este capítulo apresentar o arcabouço teórico que alicerça esta pesquisa, a saber: A Análise do Discurso, as relações de poder-saber-sujeito em Foucault e um breve histórico sobre os professores. Sendo assim, dou sequência à composição desses pontos fundamentais para a formação deste trabalho.

1.1 A Análise do Discurso

Tratarei neste tópico da AD materialista, doravante francesa, que surgiu no final da década de 1960, na França, onde Michel Pêcheux, um dos maiores estudiosos de AD, manifestou os conceitos de língua, a saber: ideologia, discurso e sujeito (SOUZA, 2014). Esses conceitos são elaborados por Pêcheux influenciado principalmente pelo conceito de ideologia de Althusser, na definição de formação ideológica proposta pelo autor quando disserta sobre os aparelhos ideológicos do estado, e pelas referências de discurso de Foucault, quando na Arqueologia do saber pontua sobre formações discursivas, termo esse que a AD se ocupará de trabalhar mais especificamente (BRANDÃO, 2004).

Ainda segundo a autora, no início, a AD foi definida como “o estudo linguístico das condições de produção de um enunciado” (BRANDÃO, 2004, p. 17) e se apoiava sobre conceitos e métodos da linguística, porém isso não era suficiente para definir sua especificidade dentro dos estudos da linguagem. Se fez necessário avaliar outras perspectivas, como aquelas apontadas por Maingueneau (1987), que consideravam que o recorte de onde era produzido o discurso influenciava na sua produção; que os embates históricos e sociais se materializam no discurso; e que cada discurso se posiciona dentro de um interdiscurso. Então:

[...]a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação linguística a exigir de seus usuários uma competência específica, mas também enquanto formação ideológica, que se manifesta através de uma competência socioideológica. (BRANDÃO, 2004, p. 17)

A AD produz uma teoria de leitura que é instituída rompendo, sobretudo, com a análise de conteúdo (o sentido do texto encontra-se única e exclusivamente nas informações que o texto contém), pois a AD advoga a noção de efeito de sentido entre os interlocutores, ela não aceita que os enunciados são uma garantia de sentido, nem que para compreender o

sentido de textos de autores de outras épocas pudessem ter dito tudo que queriam e somente o que queriam, seria suficiente apenas conhecê-los e ao seu tempo (POSSENTI, 2011).

A língua e a gramática não são do que trata a AD, embora esses campos lhe interessem. O seu foco, como o próprio nome já diz, é o discurso. E com o estudo do discurso percebemos o homem falando, logo, na AD pretende-se assimilar o processo do sentido sendo construído através da língua. A língua nesse caso se faz mediadora entre o homem e o social, essa mediação que é chamada de discurso, aquele que possibilita alteração ou permanência do homem e de sua realidade. (ORLANDI, 2009).

A autora prossegue destacando que a questão do sentido se faz fundamental na AD, pois ela problematizará as relações sujeito-sentido, ou seja, língua-história, visto que “[...] a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2009, p. 25). Ela continua atinando para o fato de que a AD busca compreender como se produzem os sentidos, e como compreender, ela destaca saber como funcionam essas interpretações.

A AD não aceita uma interpretação literal de uma palavra ou sentença, pois todos somos sujeitos interpelados por uma ideologia, pois, conforme Souza (2014), Pêcheux diz que não existe sujeito sem linguagem e não existe linguagem sem ideologia. Então, não existe sujeito sem ideologia. O discurso não é formado apenas por palavras, ou seja, uma língua, ele é formado por um processo discursivo no qual essa língua está em funcionamento (POSSENTI, 2011) e em que essa língua não somente é estrutura, ela é um complexo conjunto de sentidos, através dos quais produzimos os sentidos referentes ao nosso mundo. Ela é ainda acontecimento, pois está inundada de valores, ideais e história (SOUZA, 2014).

Orlandi acrescenta ainda que a Análise do Discurso é

[...]uma espécie de antidisciplina, uma desdisciplina, que vai colocar a linguística no campo de sua constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga do mesmo modo que coloca questões para as ciências sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam. (ORLANDI, 1998, p. 25 apud SOUZA, 2006, p. 15)

A AD vai colocar em xeque o jogo polissêmico da linguagem e, com isso, obter acesso à subordinação ideológica do sujeito da linguagem, e serão essas subordinações que darão o sentido para esse sujeito. Essas subordinações ideológicas somente são possíveis de captar através do discurso, logo se faz necessário o uso da língua, porque é nela que o discurso se materializa (SOUZA, 2006).

O dispositivo teórico usado para evidenciar o funcionamento do discurso é justamente a AD, que dará subsídios para o analista fazê-lo. O papel do analista não é descrever um texto ou interpretá-lo, e sim, mostrar os processos de significação que se dão nesse texto, como ele produz sentido (SOUZA, 2006). O sentido se dará pelos aspectos sociais e ideológicos que encharcam as palavras do discurso. Vale ressaltar que discurso, como o objeto de análise da AD, não é a língua, nem o texto, nem a fala, mas para sua existência material precisa desses elementos linguísticos, com isso podemos ratificar que “discurso implica uma exterioridade à língua, encontra-se no social e envolve questões de natureza não estritamente linguística”. (FERNANDES, 2007, p. 12). Brandão pontua que

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso e interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (BRANDÃO, 2004, p. 11)

Discurso é, portanto, a sua posição de sujeito histórico-ideológico através da língua, pois é nela que esse sujeito materializa tal posicionamento. É nessa materialidade que os sentidos vêm à tona, e as disparidades se dão por causa dos contextos sociais, históricos e ideológicos diferentes em cada sujeito está inserido. Precisamos considerar o social, a história e a ideologia quando falamos de discurso, pois o discurso não é fixo, ele se altera, se transforma conforme novos significados histórico-sociais-ideológicos vão surgindo e constituindo novos sentidos.

Então, analisar discursos é interpretar os sujeitos falando, pois a produção de sentido faz parte de suas atividades sociais. A ideologia é materializada no discurso, e esse se materializa na linguagem (FERNANDES, 2007).

1.1.1 A ideologia

As ideologias compõem nossa forma de ver o mundo, somos sujeitos da ideologia. Ela é a relação imaginária com o real da nossa existência, e quando falamos de imaginário, não estamos falando de imaginação, e sim de imagens, da nossa interpretação do mundo. Essas imagens são as que temos do que é ideal, do que é certo, imagens de como deva ser a vida ideal, como por exemplo: do que é ser um cidadão de bem, de como devemos nos comportar, como agir, o que falar; do que é um bom emprego; uma boa família; do que é ser

um bom pai, uma boa mãe, um bom filho, amigo, profissional etc. Desde o nascimento, fomos expostos a lugares ideológicos, como religião, família, escola e espaços culturais. Todos esses lugares ideológicos nos fizeram viver uma vida e pensá-la da forma como pensamos.

Sobre o livro de Althusser, a respeito da ideologia e aparelhos ideológicos do estado, Brandão (2004) pontua que esses fatores são meios para se perpetuar, pela classe dominante, a reprodução das condições de exploração. Para tal, ela utiliza do Estado e seus aparelhos repressores e aparelhos ideológicos. Dentre esses aparelhos está a escola, que tem como função primária de continuar fazendo com que a classe dominada se submeta às condições e às relações exploratórias através da ideologia, pois ela é de fundamental importância na construção de meios essenciais para que as relações de produção se reproduzam.

A ideologia é um dos pontos nucleares para a produção de sentidos. Segundo Souza (2014), o conceito de ideologia por Althusser, é algo que age sobre todos os indivíduos e os transforma em sujeitos. Mesmo que nem a percebamos, ela está lá. A função primeira dessa ideologia é fazer que esse sujeito esqueça que é sujeito ideológico, que há uma ideologia geral atuando e o levando a agir e pensar das formas como ele o faz, esse esquecimento o habilita a pensar que ele é onde aquele discurso se originou, e mesmo que esse indivíduo perceba e queira fugir, não há como escapar, ele inevitavelmente entrará em outra ideologia que o fará seguir agindo e pensando como essa outra ideologia lhe propõe.

Souza (2006, p. 52) coloca que a primeira tese fundamental de ideologia apontada por Althusser é “[...] que a ideologia representa a relação imaginária do indivíduo com suas reais condições de existência”, fazendo com que os homens lidem com sua existência a partir da forma como a imaginam. Esse imaginário são as imagens formadas através do simbolismo que irão representar a relação do sujeito com sua realidade concreta. Orlandi (2009) pontua que a ideologia “não é a ocultação, mas função da relação necessária entre a linguagem e mundo. Linguagem e mundo se refletem, no sentido da refração, do efeito imaginário de um sobre o outro.” (ORLANDI, 2009, p. 47).

Fernandes (2007) salienta que a ideologia é o ponto marcante das disparidades dos discursos, logo ela é fundamental a ele. Os sujeitos tomam posicionamentos diferentes na sociedade baseados naquilo que acreditam, conforme o modo que eles entendem e enxergam o mundo, conforme os sentidos dados por eles ao todo.

Baseado nas definições supracitadas, podemos inferir que a ideologia é a imagem que construímos simbolicamente sobre nossa realidade, tal ideia nos direcionará a pensar nossas vidas e qualquer outro assunto de determinada perspectiva. Essa perspectiva

determinará o lugar da nossa fala e aparecerá na nossa linguagem através do nosso discurso, pois revelará o sentido que damos as coisas, fazendo com que nossos discursos tenham determinados sentidos e não outros. Ela é então a possibilidade para que existam sujeitos e sentidos.

1.1.2 O sujeito e o sentido

Não há prática subjetiva fora de uma ideologia, logo todo indivíduo já é sujeito, como aponta Souza (2006). Esse sujeito já é materialmente dividido desde o momento que se forma, pois ele é sujeito de e sujeito à. Ele se sujeita à história e à língua, caso contrário, ele não produz sentidos, ele não fala, ele não (se) significa (ORLANDI, 2009).

Para entendermos quem é o sujeito do discurso, precisamos entender que não podemos considerá-lo um indivíduo em si mesmo, um ser humano qualquer em qualquer tempo, ele deve ser compreendido como ser social que acontece em determinado espaço social, ideológico e histórico, ou seja, tem condições de produção específicas. Além disso, que ele se forma no social tendo em mente que ele não é uma única voz, ou seja, a sua própria. Sua voz é composta de várias vozes que desembocam em seu discurso, vozes advindas do espaço histórico e social que ele ocupa. Para conseguirmos entender esse sujeito, precisamos primeiro entender as vozes que o precedem, pois há uma polifonia presente sempre que esse sujeito enuncia (FERNANDES, 2007).

Mussalim (2001) coloca que a concepção do sujeito discursivo se dá conforme os múltiplos papéis que esse sujeito desempenha de acordo com as diferentes posições que ocupa em seu espaço social a cada momento. A autora coloca que esse movimento foi colocado por Foucault (1969/1971) como movimento de dispersão do sujeito, pois não há unidade na formação dos componentes que o produzem. Sobre o sujeito discursivo, dispõe ainda que:

[...] o sujeito passa a ser concebido como aquele que desempenha papéis de acordo com as várias posições que ocupa no interdiscurso. [...] O sujeito, apesar da possibilidade de desempenhar diferentes papéis, não é totalmente livre; ele sofre as coerções da formação discursiva do interior da qual enuncia, e é este lugar, entendido como a representação de traços de determinado lugar social (o lugar do professor, [...] por exemplo), que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali. (MUSSALIM, 2001, p. 133)

Em outras palavras, a autora estabelece que o discurso do sujeito está predeterminado de acordo com o meio no qual ele está inserido. Suas posições sociais e ideológicas naquele momento da história que estabelecerão o sentido de seu discurso.

Para Souza (2006), a identidade do sujeito discursivo é construída na sua interação com o outro, e o espaço onde essa interação acontece é o discurso. O sentido vai ser construído a partir dessa interação, e a partir da concepção do que pode ou não ser dito pelos sujeitos. Eles concordarão ou não, de acordo com suas posições, com o sentido do discurso.

Esses sentidos vão nascer das formações ideológicas, que são produto da ideologia, serão criados e recriados conforme nossas práticas sociais e históricas, conforme as práticas dos nossos pensamentos enquanto sujeitos. A FI se materializa no discurso, pois a língua é o lugar que carrega a ideologia e lhe dá vazão. No momento da enunciação se convocam os sentidos, e essa matriz de sentido é justamente a FI, a partir da ideologia. (SOUZA, 2014).

Como visto, os sentidos se modificam a partir de cada situação em que o sujeito está posicionado. Uma mesma palavra pode ter sentidos completamente diferentes caso apareça em outros contextos, logo os sentidos tomarão significados a partir das posições socioideológicas dos sujeitos envolvidos na enunciação (FERNANDES, 2007).

Orlandi (2009) pondera que não são nos textos, palavras ou imagens que os sentidos habitam. A autora coloca que é a relação com a exterioridade, na forma como são produzidos que eles se dão, ou seja, dependem de suas condições de produção e não somente da intenção do enunciador, pois esse não tem domínio de como os sentidos se constituem nele, ele apenas fala. Portanto:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e, ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há sujeito sem ideologia. Ideologia e inconsciente estão materialmente ligados. Pela língua, pelo processo que acabamos de descrever. (ORLANDI, 2009, p. 47)

O sentido na AD é constituído pelo seu caráter dialógico, ou seja, “o sentido de uma formação discursiva depende da relação que ela estabelece com as formações discursivas no interior do espaço do seu interdiscurso” (MUSSALIM, 2001, p. 131). A autora pondera ainda que a noção de discurso que a AD trabalha é o conceito de formação discursiva, aquele que sofrerá coerção das formações ideológicas, da influência da ideologia no discurso; da heterogeneidade, que coloca que o discurso não tem apenas um sentido, ele formará esse

sentido a partir de variantes sociais, ideológicas e históricas das vozes que o constituem; e do interdiscurso, que são os diferentes discursos de vários momentos históricos e também de lugares sociais variados que compõe as formações discursivas. Então o sentido será constituído à medida que o próprio discurso também o será.

1.2 O discurso e Foucault

Alguns conceitos colocados por Foucault foram basilares na AD, pois estabelecem preceitos para uma análise do discurso. Muitos autores enaltecem as publicações do filósofo que tanto contribuem para o estudo do discurso e de outros saberes. Como citado anteriormente, uma de suas maiores contribuições para a AD foi o conceito de formações discursivas, me aprofundarei mais nesse tópico sobre esse conceito e sua formação.

O discurso para Foucault é um conjunto de enunciados de campos diferentes que obedecem a regras de funcionamento geral. Regras não somente ligadas à linguagem, mas relacionadas à reprodução de divisões históricas, como o conceito de razão e de loucura. Seu interesse na área discursiva se deu por dois fatores: o desejo de analisar as marcas discursivas, procurando separar as leis de funcionamento independente de sua origem e circunstância de enunciação; e de explicitar os deslocamentos dos tipos de discursos nos séculos XVII e XVIII a fim de mostrar historicamente como, durante esse período, se deram suas identificações e classificações, para o autor, esse período é chamado de fase arqueológica (REVEL, 2005).

Brandão (2004) aponta que, para o filósofo, o discurso é uma dispersão, que ele é um conjunto de elementos que não se relacionam por nenhum princípio de unidade, e ao analista do discurso, o qual caberá o papel de buscar formas de estabelecer as regras de formação desse discurso, de caracterizar essa dispersão. Essas regras de formação oportunizarão determinar os elementos que constituem o discurso, estabelecendo uma formação discursiva. A formação discursiva é, então, a relação entre os elementos presentes no discurso, pontuados como: os objetos; os diferentes tipos de enunciação; os conceitos e os temas e teorias, que possibilitam sair da dispersão para a regularidade, que será atingida a partir da análise dos enunciados dessa formação, ou seja, sua análise se dará pela descrição dos enunciados que a compõem. O discurso é, então, um grupo de enunciados que se referem à mesma formação discursiva, à sua regularidade.

As formações discursivas se darão quando se puder descrever as dispersões referentes a um grupo de enunciados, e puder ainda salientar a regularidade, ou seja, a ordem,

o funcionamento e transformações de objetos, conceitos, tipos de enunciação e escolhas de temas (FOUCAULT, 2008).

Souza (2014) simplifica o entendimento de formações discursivas ponderando que a elas são a manifestação no discurso das formações ideológicas. A formação discursiva é então o núcleo regulador daquilo que pode ou não ser dito dentro de uma formação ideológica, dentro de um sentido definido pela ideologia. Ela é onde a formação ideológica se organiza na forma de discurso.

A grande colaboração de Foucault para os estudos da linguagem não se detém apenas ao conceito das formações discursivas. Revel (2005) destaca os seguintes pontos que se sobressaem:

a) a concepção do discurso considerado como prática que provém da formação dos saberes, e a necessidade, sobre a qual insiste obsessivamente, de sua articulação com as outras práticas não-discursivas; b) o conceito de "formação discursiva", cujos elementos constitutivos são regidos por determinadas "regras de formação"; c) dentre esses elementos constitutivos de uma formação discursiva, ressalta-se a distinção entre enunciação (que em diferentes formas de jogos enunciativos singulariza o discurso) e o enunciado (que passa a funcionar como a unidade linguística básica, abandonando-se, dessa forma, a noção de sentença ou frase gramatical com essa função); d) a concepção de discurso como jogo estratégico e polêmico: o discurso não pode mais ser analisado simplesmente sob seu aspecto linguístico, mas como jogo estratégico de ação e de reação, de pergunta e resposta, de dominação e de esquivas e também como luta (1974, p. 6); e) o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder; f) a produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça a permanência desse poder. (REVEL, 2005, p. 37)

Desse último ponto, sobre a coerção e delimitação da produção do discurso, veremos no ponto a seguir que trata da ordem do discurso, aula que se tornou livro e trata desses procedimentos que regulam e normatizam o discurso.

1.2.1 A ordem do discurso

Foucault, em 2 de dezembro de 1970, proferiu sua aula inaugural no Collège de France. Tratarei nessa parte dessa aula intitulada *A ordem do discurso*, que é essencial para observarmos as questões discursivas. Pontuarei conceitos de discurso e como certos sistemas de exclusão, controle e coerção agem sobre ele fazendo com que tenha uma ordem, uma

função de normatizar, de regulamentar como os saberes serão produzidos, quem o poderá fazer e de que forma, o que é relevante para entender como os discursos acontecem.

Foucault (1996, p. 7) nos mostra que “o discurso está na ordem das leis, que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós que ele lhe advém”. O filósofo prossegue colocando que a produção do discurso em toda sociedade “[...] é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Ibidem, p. 9).

Para compreendermos a AD, precisamos entender os jogos de limitações e de exclusões que existem no discurso. O autor advoga que há procedimentos de controle e de delimitação externos e internos do discurso. Os procedimentos exteriores são aqueles que, como o próprio nome o diz, se exercem do exterior do discurso, tratam de questões sociais e comportamentais e colocam o poder e o desejo em jogo. Foucault coloca que são: a palavra proibida ou interdição, que qualquer um não pode falar de qualquer coisa de qualquer jeito em qualquer lugar, ou seja, não se pode falar tudo que deseja, só aquilo que o contexto permite; a segregação da loucura, na qual aponta que o discurso dos considerados loucos pode ser entendido como nulo ou não ser aceito, que, para um discurso ser considerado válido, ele precisa vir de sujeitos “sãos”, e que esses discursos precisam estar em conformidade com o discurso dominante, tudo que fuja disso é considerado loucura; e a vontade de verdade, que é conduzida como o saber é aplicado em uma dada sociedade, como lhe dão valor, lhe repartem e como é atribuído. Desse último, ainda pondera que

O discurso verdadeiro, que a necessidade de sua forma liberta do desejo e liberta do poder, não pode reconhecer a vontade de verdade que o atravessa; e a vontade de verdade, essa que impõe a nós há bastante tempo, é tal que a verdade que ela quer não pode deixar de mascarar-la (FOUCAULT, 1999, p. 20).

Considerando a colocação do autor que os próprios discursos exercem controle sobre eles próprios, os procedimentos internos do discurso são apontados como aqueles que classificam, ordenam e distribuem, submetidos ao acontecimento e ao acaso. Esses são do âmbito linguístico, exercidos na linguagem, a saber: o comentário, a autoria e a disciplina.

A respeito do comentário, fala-se do trazer de volta atos novos, transformações ou retomadas daquilo que já fora dito, fala de um jogo de identidade na forma da reincidência e

do idêntico, fala da precisão do redescobrimto de um sentido e de uma repetição de uma identidade. O comentário é a reparação que trará à tona o que não foi dito no texto do qual ele fala. “Dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito” (Ibidem, p. 25). Pois, como pontua o filósofo, “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (Ibidem, p.26). Sendo assim, falamos do já dito antes de acrescentar algo mais.

Para tratarmos do princípio de autoria, devemos compreender que o jogo identitário nesse caso se refere à da individualidade e do eu. Trata da validade e dos sentidos ligados ao seu criador. Temos a ilusão de sermos a origem dos sentidos no nosso dizer, ou do nosso pensar e fazer, porém, devemos considerar que tudo que enunciamos se encadeia em outros enunciados já ditos anteriormente, ou seja, o interdiscurso, tudo aquilo que já foi dito antes.

Quando se trata da disciplina, esse princípio de rarefação do discurso fala daquilo que é exigido para que novos enunciados sejam propostos no que tange a proposições verdadeiras e falsas dentro de uma determinada área do conhecimento. O verdadeiro nasce da constante atualização das regras. A disciplina viabiliza as infindáveis formas de se criar novos enunciados, todavia o autor ainda acrescenta que “[...] não é a soma de tudo que pode ser dito de verdadeiro sobre alguma coisa; não é nem mesmo o conjunto de tudo o que pode ser aceito, a propósito de um mesmo dado, em virtude de um princípio de coerência ou de sistematicidade” (Ibidem, p.31).

Há ainda um terceiro grupo de procedimentos de controle do discurso que determinam sobre que circunstâncias se dão o seu funcionamento. O objetivo desse procedimento é fixar normas para aqueles que o proferem, impossibilitando, assim, o acesso de todos a esses certos tipos de discurso, pois existem regiões do discurso que não são acessíveis e disponíveis a todos aqueles que desejarem falar. Essas regiões são acessíveis somente a poucos, e para poder estar apto a entrar na ordem do discurso o sujeito deve ser qualificados e obedecer às exigências. Em suma, esse sistema coercitivo do discurso elege quem pode falar, modera o poder do discurso e controla onde ele vai surgir. Ele é composto pelo ritual, pela sociedade de discurso, pelos grupos doutrinários e as apropriações sociais, os quais pontuarei a seguir.

O ritual pontua sobre a qualificação daquele que fala, pois esse indivíduo precisa ocupar um lugar determinado para fazer esse tipo de enunciação, não pode proferi-lo de qualquer jeito, precisa haver um padrão a ser seguido, um vocabulário específico desse tipo de discurso, como o judiciário e o religioso. A sociedade do discurso restringe mantendo em

segredo alguns discursos, divulgando-os somente para o grupo seletivo dessa sociedade. Já a delimitação vinda da doutrina advém de os indivíduos estarem unidos por certos discursos que os proíbe de aceitarem a outros.

Quando tratamos de apropriação social dos discursos como um sistema de restrição, estamos falando de um grande procedimento de sujeição do sujeito, na verdade, todos eles o são, porém esse numa escala bem maior, visando, com um maior número de indivíduos atingidos por ela, estabelecer o que é permitido e o que não é, como a educação, pois “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Ibidem, p. 44).

Analisar os discursos implica satisfazer algumas demandas de método, pontuadas pelo filósofo como: o princípio de inversão, que aponta os princípios de rarefação; o princípio de descontinuidade, considerando o discurso algo contínuo, que não se limita e muitas vezes é silenciado, aparado. O objetivo, então, é dar voz ao que foi cerceado; o princípio da especificidade, observando que o discurso não tem sua significação explícita; e, finalmente, pela regra da exterioridade, apontar aquilo que vem de fora dele, dita suas possibilidades e até aonde pode ir.

Ao analista do discurso, cabe compreender e considerar todos esses pontos em sua análise, sempre lembrando que

[...] o discurso nada mais é que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura jamais põe em jogo senão os signos. O discurso se anula, assim, em sua realidade, inscrevendo-se na ordem do significante. (Ibidem, p.49)

1.3 As relações de poder-saber-sujeito em Foucault

Para abordar a subjetividade docente, precisamos primeiramente entender como as relações de poder e saber na sociedade formam os sujeitos. “Analisar o sujeito é bem mais que descrever subjetividades, alteridades e afins. É, em última instância, um trabalho arqueológico que demonstra como o poder e o saber o constituem [...]” (COSTA, 2015, p. 91).

O trabalho de Foucault é separado em três fases, a primeira quando ele trata do saber, a segunda do poder e a terceira ele trata da ética, ou da subjetividade. Essas fases são dispostas baseadas nas perguntas que as norteiam, respectivamente: “que posso saber?; que posso fazer?; e, quem sou eu?”. Se compõem, assim, os três domínios foucaultianos: o ser-

saber; o ser-poder e o ser-consigo, que procuram responder como nos tornamos o que somos como sujeitos do conhecimento, da ação e constituídos pela moral. (VEIGA-NETO, 2007).

Ainda segundo o autor, ele aponta que o sujeito, para Foucault, é além de sujeito do conhecimento e assujeitado ao conhecimento, é também objeto do discurso, ou seja, da linguagem, é um objeto que produz através de trocas e trabalho, e é, ainda, um sujeito que vive no mundo natural, logo, é um sujeito biológico. É um sujeito formado no interior dos saberes, sendo também um resultado deles. Sujeitos gerados pelo saber, que por sua vez foi gerado pelo poder.

A subjetividade é o mecanismo no qual as relações de poder vão abrir espaço para a possibilidade de um saber, e esse saber irá ser aplicado de forma a fortalecer e reafirmar esse poder. Ela é o produto que será engendrado a partir da articulação do efeito de um poder unido com a orientação de um dado saber (FOUCAULT, 1987).

Para entender como os indivíduos se tornam sujeitos a partir da objetificação, com o intuito de servir a algo designado por uma rede de poderes, é necessário conhecer como Foucault descreve esse organismo fundante que é o poder. “[...] Tradicionalmente, o poder é o que se vê, se mostra, se manifesta e encontra o princípio de sua força no movimento com o qual exhibe, de forma paradoxal” (FOUCAULT, 1987, p. 156). Ele também produz, “[...] produz realidade, campos de objetos e rituais de verdade” (Ibidem, p. 161). E, ainda, segundo o filósofo, o poder produz o indivíduo e o conhecimento, ou seja, o sujeito e o saber.

Foucault aponta que “onde há poder, ele se exerce” (FOUCAULT, 1989, p. 45). O filósofo coloca ainda que não há um proprietário do poder, há sim o uso do poder. O poder não está localizado em uma instituição superior e dela emana, ele está distribuído e atravessa a todos. Todos difundimos poder porque todos somos titulares de algum tipo de poder. Há sempre a possibilidade de exercer o poder e sofrer sua ação, pois o poder circula. Ele é “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras” (FOUCAULT, 1995, p. 240).

É relevante salientar quem pratica e quem recebe o poder não estão em posições opostas, não são seres antagônicos, e sim participantes do mesmo jogo. O poder é manifestado partindo do desejo que cada indivíduo tem de operar sobre a ação do outro, pois o poder entendido por Foucault é “uma ação sobre ações” (VEIGA-NETO, 2007, p. 62).

A força do poder está em sua produção, e não na sua repressão, pois se ele fosse usado apenas de um modo negativo, na forma de coerções, ele não seria tão forte. Sua

potência está naquilo que ele produz, seus efeitos positivos tanto no nível dos desejos quanto no dos saberes.

Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 1989, p. 8)

A produção de saber pelo poder é seu efeito mais positivo, pois proporciona além da constituição do próprio saber, o uso desse saber como engrenagem para continuidade das relações de poder, através dos regimes de verdade.

Se Foucault aproxima *saber* de *poder*, numa quase fusão, é claro que para ele não são a mesma *coisa*: poder e saber são dois lados de um mesmo processo. As relações de *força* constituem o *poder*, ao passo que as relações de *forma* constituem o *saber*, mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação fluante, isso é não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso. (VEIGA-NETO, 2007, p. 130, grifos do autor)

Foi a partir do uso das tecnologias do corpo que surgiu um novo campo de saber. O saber sobre constituição de sujeitos que são fabricados de acordo com técnicas de disciplinamento, que normatizam, classificam e vigiam, tornando-os dóceis e úteis. Como já dito, a subjetividade, a formação dos sujeitos, se dá pela relação de poder e saber, ela é efeito da articulação desses dois elementos. Essa articulação é o discurso. Então, o poder produz saber, os dois juntos produzem seu produto concreto, o sujeito, através do discurso, que é o instrumento no qual o poder se ativa e é posto em circulação (FOUCAULT, 1987; VEIGA-NETO, 2007).

“Foucault nos oferece um saber como construção histórica. E, como construção histórica, um saber que produz, ele mesmo, suas verdades, seus regimes de verdade, que [...] ao mesmo tempo se instauram e se revelam nas práticas discursivas e não-discursivas” (VEIGA-NETO, 2007, p. 129). O saber é então criado pelo poder a fim de gerar verdades através dos enunciados, não só gerá-los, mas também fazer com que sejam moderadas e

estabelecidas para serem reproduzidas. São essas práticas discursivas que regulam o discurso, dizendo a que regras deve obedecer e o que não pertence a essa verdade.

O discurso será formado a partir dessa prática discursiva em comunhão com as práticas não discursivas, que se referem ao meio em que está inserido, condições culturais, religiosas, sociais, políticas etc. O sujeito será engendrado a partir de sua posição ao enunciar essas verdades em seu discurso. “É justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber” (FOUCAULT, 1988, p. 95).

Quando Foucault se ocupou em sua fase arqueológica de tratar do saber, não estava preocupado com o discurso como resultado, mas sim de como esse resultado era alcançado. Como as práticas que geravam e sustentavam esse discurso eram criadas, reguladas e difundidas. De “como se produzem efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 1989, p. 7).

A verdade não é descoberta, ela é criada no poder e com o poder. De acordo ainda com o filósofo, ela é produzida no poder devido às proibições e, com o poder, criar resultados normatizados de poder. Não há uma verdade única, universal, cada sociedade tem seus discursos considerados verdadeiros, Foucault chama esses discursos de regime de verdade. Os regimes de verdade são a lei que concede a distinção entre o verdadeiro e o falso, aquilo que é utilizado para autenticar os enunciados verdadeiros dos demais.

Por “verdade”, entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. “Regime” de verdade. (FOUCAULT, 1989, p. 11)

E acrescenta que:

Podemos supor na nossa civilização e ao longo dos séculos a existência de toda uma tecnologia da verdade que foi pouco a pouco sendo desqualificada, recoberta e expulsa pela prática científica e pelo discurso filosófico. A verdade aí não é aquilo que é, mas aquilo que se dá: acontecimento. Ela não é encontrada, mas sim suscitada: produção em vez de apofântica. Ela não se dá por mediação de instrumentos, mas sim provocada por rituais, atraída por meio de ardis, apanhada segundo ocasiões: estratégia e não método. Deste acontecimento que assim se produz impressionando aquele que o buscava, a relação não é do objeto ao sujeito do conhecimento. É uma relação ambígua, reversível, que luta belicosamente por controle, dominação e vitória: uma relação de poder. (FOUCAULT, 1989, p. 66)

As relações de poder se dão pela produção, estabelecimentos e distribuição dos discursos, não há como essas relações se manterem sem esse processo. O sujeito é um efeito desse poder a partir de seu discurso e, através desse discurso, torna-se transmissor desse mesmo poder. De acordo com Foucault (1995), as relações de poder agem sem se separarem das que permitem que o poder seja utilizado, como a disciplinarização; e daquelas que precisam do poder para o exercê-lo, como na hierarquização e na distribuição de tarefas.

O corpo é então onde miram os mecanismos de poder, e vai ser ofertado a novas maneiras de saber. Esses mecanismos de poder são as tecnologias do poder, as maneiras de exercer esse certo tipo de poder através de ferramentas, métodos, técnicas e alvos, segundo Foucault (1987). Uma dessas técnicas é o panoptismo, que foi aprimorado para que se chegasse ao ponto da sociedade panóptica, onde todos se vigiam. E, como todos sabem que são vistos ou correm o risco de serem vistos, controlam-se e se regulam, pois há esse constante monitoramento que busca pela normatização.

O saber sobre o corpo, através do método das disciplinas, procura então alcançar o controle dos indivíduos, procurando docilizá-los, pois corpos dóceis podem ser moldados e aperfeiçoados para serem utilizados, além de se tornarem controláveis e controlados. A partir desse assujeitamento, o indivíduo se torna sujeito. Esses sujeitos retroalimentarão os sistemas de poder que o produzem. “O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação ‘ideológica’ da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a ‘disciplina’” (FOUCAULT, 1987, p. 161).

Veiga-Neto (2007) pontua que a beleza do poder disciplinar está na sua atuação sobre os corpos e sobre os saberes, tanto no sentido de se situar no mundo quanto de conhecê-lo e encontrar seu lugar nele, e isso traz dois resultados importantes, que aqui fundirei em uma premissa: O sujeito acaba por ver esse processo de disciplinarização natural e necessário, pois a disciplina serve de fonte que permite o conhecimento, a interlocução e a convivência em sociedade.

A subjetividade, tratada na 3ª fase foucaultiana, também conhecida como ética, vai tratar da relação do sujeito com ele próprio, com seus valores, saberes e poderes, como ele faz uso disso na constituição e, como isso, aparece na sua subjetividade. Ele faz uso da sexualidade para expor esse processo, mas não é ela que é o ponto principal, e sim como os sujeitos se constituem como seres de desejo, como nos relacionamos com nós mesmos sobre esse desejo e sobre a rede de coerções que nos fazem moderá-lo. Esse terceiro eixo trata de

como problematizamos nossos desejos no campo moral, a forma que somos e onde vivemos (VEIGA-NETO, 2007).

Ainda, segundo o autor, a ética, nessa perspectiva, tem a ver como as pessoas se comportam e pensam e sobre as normas que dizem as formas do correto e do incorreto, pondo valores positivos e negativos nessas formas de pensar e agir de acordo com a moral. Em outras palavras, a ética é a forma como o sujeito vai se relacionar com ele próprio. Nesse relacionamento consigo próprio, o sujeito se relaciona com o verdadeiro e o falso. Esses jogos de verdade são essa consciência que é construída e que distingue a compreensão que temos sobre o mundo e sobre nós mesmos. Essas distinções apontam os regimes de verdade, ou seja, aquilo que é permitido e tem que se pensar.

A vontade de verdade é, ainda, o modo pelo qual esse sujeito utiliza essa verdade para reafirmar sua subjetividade, reforçando e sustentando-a. E ele usará da disciplina para delimitar o espaço do verdadeiro e falso, separando a verdade do restante. O regime de verdade se levanta para atender uma vontade de verdade, e a vontade de verdade nada mais é que uma vontade de poder.

O discurso será onde os enunciados trarão à tona o regime de verdade de determinada época e determinada sociedade. Nele culminará esses jogos de exclusão do verdadeiro e do falso. Ele não é responsável pela descoberta da verdade e sim por sua invenção. Ele marcará esses pensamentos de acordo com o tempo e o espaço e, partindo disso, engendrará as subjetividades. O sujeito é então constituído a partir do poder, do saber e da ética. Ele será o resultado dessas estruturas que se inter-relacionam.

Na sequência, tratarei da metodologia e do contexto desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – A METODOLOGIA

Neste capítulo, será justificada a escolha da metodologia, bem como apresentados o contexto da pesquisa; os participantes, doravante sujeitos da pesquisa; o instrumento de geração de dados; os procedimentos de geração e a análise dos dados.

2.1 Escolha da metodologia

Por se tratar de uma pesquisa no campo da educação, tratando dos sujeitos professores, o uso de uma abordagem qualitativa é fundamental devido às suas inúmeras contribuições no segmento educacional. Por meio dela, houve um grande avanço, pois oportunizou novos olhares sobre as análises sociais, o que contribuiu com o desenvolvimento da educação, conforme Gatti e André (2013).

As autoras apontam a relevância do uso das pesquisas qualitativas no campo educacional, pois elas respondem “ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do ser humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (Ibidem, p. 30). Além disso, ratificam que as pesquisas qualitativas são transformadoras e revolucionárias devido à sua relevância na maior compreensão de várias questões ligadas à educação.

Diante o exposto, esta pesquisa é de natureza qualitativa ainda por tratar da reflexão e análise de um acontecimento real procurando compreendê-lo na sua integridade, através de métodos e técnicas. O uso de bibliografia pertinente ao tema, questionários, entrevistas (como ocorreu nesta pesquisa), e análise de dados fazem parte do processo de observação da pesquisa qualitativa, que serão expostas de forma descritiva. Detalharei o corte epistemológico, o que na natureza dessa pesquisa é fundamental para conhecermos de que espaço, tempo e lugar estamos tratando (OLIVEIRA, 2012).

No primeiro momento, esta pesquisa passou por livros, artigos e documentos referentes aos sujeitos professores, antes de recorrer então aos acontecimentos da realidade empírica, proporcionando através dos escritos sobre esses sujeitos um novo olhar focando em sua subjetividade, considerando que os professores ainda têm um olhar objetificado que para sobre eles a partir do senso comum.

Na sequência, tratei da materialidade dessa pesquisa: o discurso dos professores. Esses dados foram coletados por meio de entrevistas, e tinham por finalidade evidenciar

informações sobre o tema proposto: a subjetividade dos professores, suas identificações e os possíveis paradoxos e alteridades que ali se encontravam (ou não). As entrevistas foram direcionadas por um roteiro pré-determinado que serviu de base para a coleta, porém as entrevistas não ficaram engessadas a esse roteiro, tomando assim rumos outros conforme as exposições colocadas por cada participante. Para as pesquisas de investigação social, Lakatos e Marconi (2003) apontam que a entrevista é o instrumento por excelência.

A análise dos dados foi feita por meio da AD, na qual se compreende que tudo que enunciamos passa por coerções e rarefações, e o que é dito nem sempre é o que queria ser dito, mas não pode ser dito porque não é apropriado, não é lugar da fala desse sujeito, não é o local para ser dito. Os discursos são atravessados por ideologias, por formações discursivas e que fazem sentido a partir do posicionamento do sujeito no espaço discursivo. Busquei, então, o efeito de sentidos produzidos através do discurso, como os sentidos se produzem por meio da AD, evidenciando a posição dos professores como sujeitos histórico-ideológicos através de seus enunciados tomando como perspectiva teórico-metodológica a análise discursiva de orientação foucaultiana.

2.2 Contexto da pesquisa

O contexto desta pesquisa se dá em uma escola estadual de tempo integral localizada na capital amazonense. As escolas estaduais são de responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM, a pasta encarregada pela educação do estado do Amazonas.

A coleta dos dados foi feita por meio de entrevistas semiestruturadas dos professores. Seu recorte se deu pela coleta dessas entrevistas somente com uma mostra dos docentes atuantes dessa escola de tempo integral. A seleção dos participantes foi feita a partir da sua própria disposição em participar da pesquisa quando questionados se teriam interesse em tal.

2.2.1 A Secretaria

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino – SEDUC/AM, doravante SEDUC, foi criada no ano de 1946 por meio da lei 1.596, de 05/01/1946, e sua nomenclatura atual se deu pela lei 2.600, de 04/02/2000.

A SEDUC é a pasta responsável pela manutenção da educação no estado do Amazonas, é o órgão que integra a administração do poder executivo responsável por:

I – a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação; II – a execução da Educação Básica: ensino fundamental e médio e modalidades de ensino; III – a assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino; Art. 2.º Para o cumprimento do disposto no artigo anterior, compete à Secretaria de Estado da Educação do Amazonas a formulação, a coordenação, o controle, a avaliação e a execução das políticas educacionais do Estado do Amazonas, zelando pelo cumprimento da legislação específica, mediante a execução de programas, ações e atividades relacionadas: I – à coordenação do processo de definição, implementação e manutenção de políticas públicas para a educação no Estado; II – à provisão de recursos necessários, métodos e profissionais qualificados para o aprimoramento dos serviços educacionais oferecidos à sociedade; III – à elaboração de planos, programas e projetos educacionais em conformidade com as diretrizes e metas governamentais; IV – ao assessoramento às escolas estaduais na elaboração, execução e avaliação de programas educacionais e implementação de inovações pedagógicas no ensino fundamental e médio e modalidades; V – à manutenção de sistema permanente de informações quantitativas e qualitativas, da população estudantil, da qualificação dos profissionais da educação e da infraestrutura da rede escolar; VI – à elaboração de estudos e pesquisa, definição e avaliação de indicadores da qualidade e efetividade do sistema educacional; VII – ao oferecimento das condições de operacionalização e manutenção do processo de municipalização da educação, em parceria com os Municípios; VIII – à manutenção de intercâmbio sistemático com órgãos públicos, entidades privadas e organizações comunitárias, visando maior representação da sociedade no processo educativo; IX – à elaboração, controle e fiscalização de projetos necessários ao cumprimento das competências desta Secretaria; X – à promoção de ações e programas de política educacional, em articulação com as demais esferas de Governo, com o setor privado, as organizações não-governamentais e a sociedade civil; XI – ao desenvolvimento de outras atividades atinentes à sua natureza, oferecendo apoio, subsídios e meios para a execução das políticas educacionais e de desenvolvimento do ensino; XII – à execução de outras ações e atividades concernentes à sua natureza ou determinadas pelo Chefe do Poder Executivo. (SEDUC/AM, 2019)

No site da secretaria, pouco se trata sobre o professor. Em sua aba que expõe seu institucional, fala-se sobre a secretaria, sobre quem é quem nos departamentos chefes da pasta, sobre a estrutura que a compõe, sobre as escolas e sobre a legislação educacional. Nenhuma palavra sobre os professores. Nas outras abas, tratam de números, projetos, serviços, ouvidoria, central de atendimento e concurso público. Devido a essa escassez de informação, não foi possível, inclusive, encontrar dados sobre a quantidade de professores do órgão. Enviei um e-mail solicitando ao responsável do DGP – Departamento de gestão de pessoas, o departamento incumbido de administrar os recursos humanos da secretaria, o número de professores da SEDUC/AM, porém não obtive resposta. Foram várias tentativas de contato, por meios diversos, para ter acesso a essa, a meu ver, simples pergunta: Qual o quantitativo de professores da SEDUC/AM? Porém todas as tentativas foram sem sucesso.

Tenho uma estimativa de um número que gire em torno de 22 mil¹ professores da rede em todo o estado do Amazonas, sendo que, desse montante, 15 mil² professores atuam apenas na capital. Esses quantitativos advêm de duas reportagens que constam nos sites oficiais do governo do estado e da SEDUC/AM, respectivamente.

2.3 Os sujeitos da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa, os professores de uma escola estadual de tempo integral de Manaus-AM, que não será divulgada a fim de preservar a identidade dos entrevistados, são os sujeitos-alvo desta investigação. Foram entrevistados 6 professores que atuam na escola tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio.

A maneira como esses professores constroem sua subjetividade, os tipos de identificações que são constituídas a partir desse processo de subjetivação e desemboca em seu discurso são o que pretendi mostrar nesta pesquisa.

É válido ressaltar que os sujeitos desta pesquisa foram entrevistados durante o segundo semestre de 2019, antes da pandemia de COVID-19.

2.4 Instrumentos de geração de dados

A composição do *corpus* se deu a partir de dados foram coletados através de entrevistas norteadas por um roteiro pré-estabelecido com 10 perguntas abertas as quais os professores responderam sobre “o que é ser professor, quem é essa entidade?”, “por que você quis ser professor?”, “por que atua na educação pública?”, “qual seria o professor ideal, aquele que o governo quer dentro das salas de aula?”, “o governo oferece o suporte necessário para promover um ensino público de qualidade? (O que você faz/tenta fazer para reparar essa falta de suporte?)”, “se pudesse trocar de profissão, trocaria? Por quê?”, “O que te motiva atualmente?/O que te move a continuar?”, “você se sente valorizado?”, “você acredita que o salário motiva o professor?”, e “o que desmotiva os professores?”.

Tais questionamentos buscaram levantar informações sobre a visão desse docente sobre a entidade professor, sobre a motivação do participante em se tornar professor, em estar

¹ Cf. <http://www.amazonas.am.gov.br/2010/06/governo-do-amazonas-lana-projeto-professor-na-era-digital/>

² Cf. <http://www.educacao.am.gov.br/secretaria-de-educacao-atende-300-profissionais-da-educacao-no-primeiro-dia-de-testagem-em-massa/>

ativo em sala de aula da rede pública estadual e sobre sua visão sobre si mesmo, valorização profissional, sobre ser professor e como lida com os percalços encontrados pelo caminho do processo educacional.

Através desses dados, procurei acessar as discursividades e, assim, traçar o caminho pelo qual os professores dessa escola de tempo integral se tornaram sujeitos e quais identificações comungam dessa subjetividade. Busquei analisar os discursos dos professores atravessados pelas motivações e pelas dificuldades encontradas no trilhar do caminho de se lecionar em uma escola pública estadual amazonense.

As entrevistas foram gravadas e os professores consentiram essa gravação a partir de um termo de consentimento livre esclarecido assinado. Na sequência, as entrevistas foram transcritas pela pesquisadora.

2.5 Procedimentos de geração de dados

O *modus operandi* desta pesquisa se deu da seguinte forma: os professores foram convidados a participar da pesquisa e aqueles que se dispuseram a colaborar assinaram o termo de consentimento de gravação, assegurando-lhes a não divulgação de suas informações e de sua identidade. Foram convidados professores de disciplinas variadas que atuam tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio da escola.

As entrevistas foram realizadas em uma sala vazia na própria escola do participante, em um horário disponível entre suas aulas. Procuramos um meio de não sermos interrompidos por parte dos alunos nem do corpo escolar assegurando, assim, que os dados informados seriam mantidos confidenciais.

2.6 Procedimentos de análise de dados

Os dados foram sistematizados a partir da teoria foucaultiana com os movimentos chamados de arqueologia e de genealogia. A arqueologia trata da regularidade do discurso, como os saberes aparecem nele regulados. A genealogia traz à luz como nas práticas discursivas há relações de saber-poder que propiciam o exercício do poder (VANDRESEN, 2008). Então os dados serão analisados baseados nas proposições foucaultianas de poder, saber e sujeito, visto que o autor tem vasta contribuição na área de análise de subjetividade a partir desses pontos nucleares. Como já dito, foi feita uma análise do discurso desses

docentes, pois “as palavras e seus sentidos se estabelecem sempre discursivamente. Enfim, para Foucault, mais do que subjetivo, o discurso subjetiva” (VEIGA-NETO, 2007, p. 99).

Foucault trata de sujeito como aquele indivíduo disciplinado que, através dessa disciplina, se controla, obedece, se torna útil. Ele fala da docilidade dos corpos, que quem está no poder precisa de corpos dóceis, que obedeçam, que sejam úteis para um determinado fim, que é de seu interesse, não do interesse do indivíduo. Esse apenas pensa que o desejo de ser quem é partiu dele, mas se tornar quem é, vem de uma necessidade social que é administrada para fabricar esses sujeitos (FOUCAULT, 1987).

Sobre poder, o autor pontua que ele não é apenas repressor, que se ele apenas dissesse não, não seria obedecido; todavia ele é fundador, constituinte de coisas e prazeres, e isso faz com que ele se estabeleça produtivamente no corpo social. É esse poder que produz a verdade, ou como o filósofo coloca, o regime de verdades, pois não há uma verdade absoluta, universal. Cada sociedade produz suas verdades – o discurso que ela escolhe e faz funcionar – cada grupo ideológico produz as suas dentro da verdade maior daquela sociedade. O poder que produz essa verdade que fará os discursos serem produzidos. O saber então será produção também do poder (FOUCAULT, 1989).

Sendo assim, podemos observar que a subjetivação se dá por meio dessas relações nas quais a verdade se constitui, o poder circula e produz verdades através de discursos que formarão os sujeitos dessa sociedade. Sujeitos dóceis, normatizados e úteis. A análise de dados, então, tratou desse processo constituinte dos sujeitos professores que atuam em uma escola estadual de tempo integral de Manaus, pois a AD está entre o discurso e a subjetividade, o discurso é onde o poder e o saber se articulam formando um sujeito.

A análise dos dados buscou evidenciar, principalmente, os momentos de identificações desses sujeitos professores, pois os docentes possuem uma identidade muito complexa, diversa e em constante mutação por serem atravessados por uma pluralidade de vozes (CORACINI, 2000). A autora ainda destaca a contribuição foucaultiana para a noção de sujeito através de seus trabalhos, o que proporcionou “a compreensão das microrrelações sociais como relações de poder, guiadas o tempo todo pelo desejo (inconsciente, inefável) de controle e verdade” (*Ibidem*, p. 242).

Neste capítulo, tratei da metodologia selecionada para o direcionamento dessa pesquisa, pontuando o contexto no qual ela se dará, apresentando a SEDUC-AM, destacando, ainda, os sujeitos participantes da pesquisa, bem como o instrumento que usarei para gerar os dados e os procedimentos que serão utilizados para analisar a trama discursiva que se

constitui a partir dos enunciados dos professores. Na sequência, trago um breve apontamento sobre a gênese docente.

CAPÍTULO 3 – A GÊNESE DOCENTE

Para pensarmos naqueles que instruem e transmitem o conhecimento, precisamos, indissociavelmente, pensar na educação e na pedagogia. Nesse ponto, procuro explicitar quem foram esses sujeitos através da história, uma das grandes inquietações que surgiram quando pensava sobre essa pesquisa, para entender como chegamos ao sujeito professor atual. Embora não tenha achado uma bibliografia que falasse explicitamente da história docente, procuro entender a composição do professor através da história da educação, da pedagogia e da formação de professores.

3.1 Uma visão geral

Antes de iniciarmos a falar dos sujeitos docentes, é preciso compreender o surgimento daquele que ensina. Busco a partir de agora, muito modestamente, fazer um apanhado de como a figura do professor passou a existir, voltando ao anterior para entender como as coisas são da forma que são.

A figura do professor é muito mais antiga do que a criação das escolas e do desenvolvimento da escrita. A educação surgiu a partir do momento que um pai e uma mãe amaram seus filhos, os ensinando algo, seja falando das tradições de seu povo e ensinando os costumes. Essas foram, então, as primeiras figuras de mestres, seja instruindo sobre as normas ou sobre um ofício da família. A educação se move de acordo com a sociedade, conforme as necessidades sociais, a religião dominante e quais sujeitos aquele recorte social queria criar. O direcionamento dado à instrução será com a finalidade de formar o homem perfeito para aquele recorte epistemológico, independente de nação. A instrução é o papel fundamental para formar o sujeito-alvo de cada época (COSTA, SILVA, *et al.*, 2014, COMPAYRÉ, 1889, FRANCISCO FILHO, 2017).

Não é possível dissociar os professores, sujeitos que identificamos hoje, da criação do ensino público para o povo, pois foi a partir de quando se deu essa fundação de ensino, que essa nova subjetividade nasceu. A profissão de professor, de acordo com Nóvoa (1992), deu-se a partir da intervenção e do enquadramento do Estado, que assumiu a responsabilidade pela educação, tirando esse papel da Igreja, que até então era a senhora do ensino. Antes da criação dessa modalidade educacional, a instrução era dada por líderes religiosos ou intelectuais e exclusiva para aqueles que pertenciam à classe mais privilegiada.

Diferentemente, conforme Francisco Filho (2017), a educação na antiguidade era marcada pela transmissão de conhecimentos voltados para o desenvolvimento de sentimento profundo pelo grupo social, as necessidades e interesses do grupo vinham em primeiro lugar. Com o passar do tempo, as necessidades educacionais se tornaram outras devido à evolução da sociedade, e aí sim, começou a se fazer distinção de ensino para cada segmento da sociedade. A melhor instrução era dada para a nobreza, ou diferenciada por sistema de castas, como para os hindus. Mas bem antes dessa época já se tinha registro da transmissão de conhecimentos através da figura daquele que ensina, do mestre, a figura responsável por transmitir os conhecimentos de acordo com o interesse da época.

No antigo Egito, ainda segundo o autor, os professores eram os mestres escribas, porque tinham o conhecimento dos hieróglifos, sabiam além de ler e de escrever, contar, conheciam os textos sagrados, dominavam matemática, geografia, engenharia e faziam cálculos sobre os impostos arrecadados. A instrução deles não era dada as pessoas do povo, apenas aos filhos de pessoas ligadas ao poder, para que o domínio se perpetuasse, afinal, naquela época, poucos comandavam e muitas vezes por muito tempo. A figura do professor, naquela época, era de uma pessoa importante na sociedade, exercendo funções administrativas e acumulando superioridade e privilégios, eram eles os responsáveis pelo trabalho escolar.

Compayré (1889) coloca que, na época dos hindus, o professor era tratado como se fosse o próprio Buda, com respeito religioso. Nesse período, para essa sociedade, o papel do professor era conduzir o ensino religioso, voltados para o espiritual e instruir nas áreas de conhecimento somente aqueles que fossem privilegiados. De acordo com Francisco Filho (2017), o professor era o ser mais digno de veneração. Ele iniciaria a instrução dos conhecimentos sagrados da religião, garantindo, assim, a tradição e a vida eterna no futuro. A educação era determinada pelas castas e, aqueles que fossem privilegiados receberiam posteriormente a educação de um brâmane, um sacerdote.

Os professores na educação hebreia, os rabinos, que eram peritos em leis e em escrituras, eram respeitados e superestimados, ensinavam moral, religião e amor ao país através da Tor e do Talmud. É importante ressaltar que desde quando se tem registros da educação como instrução, os mais privilegiados, preponderantemente homens, são os que mais tem acesso a ela, conforme aponta Francisco Filho (2017).

Sobre os professores das antigas civilizações ocidentais, o autor coloca que a primeira instrução na infância era sempre no seio familiar, após esse período os nobres ensinavam os nobres na Grécia Antiga, uma educação voltada para formar nobres guerreiros.

Já na época espartana, com o objetivo de formar soldados fortes, a instrução era dada pelo Estado, em acampamentos militares. Para os atenienses, seu objetivo era desenvolver uma educação política e democrática, a instrução era dada por mestres responsáveis por ensinar poesia e música, gramática e retórica, e ainda recebiam após isso os ensinamentos e acompanhamento, quanto à sua conduta, de um pedagogo. Após algumas mudanças sociais, apareceu uma nova figura de professor, os sofistas, que cobravam pelos seus serviços e preparavam principalmente para a oratória política, como Sócrates, Platão e Isócrates.

Durante a Idade Média, a igreja primitiva cristã começou o seu projeto de reforma mundial a partir da educação de seus próprios membros. A igreja era portadora da tutela da educação e da instrução, então havia grande influência da religião nos ensinamentos, pois era a própria igreja que ditava o que deveria ser estudado. Os doutores da igreja, padres ou algum outro mestre determinado por ela, eram os responsáveis pelo ensino, a figura desse professor era valorizada. Novamente a instrução era diferenciada para o clero e para a nobreza. Com o advento do feudalismo, a Igreja toma a frente e funda escolas para ajudar os pobres, mas como passa a se tornar poderosa, se distancia deles e se aproxima dos nobres. A instrução dos servos então era dada apenas por seus familiares que, em sua grande parte, era a aprendizagem da profissão do pai (COMPAYRÉ, 1889, COSTA, SILVA, *et al.*, 2014, FRANCISCO FILHO, 2017).

Na época da Renascença, de acordo com Compayré (1889), os professores eram os nobres que foram educados por monges, ou eles adaptaram sua pedagogia ou adotaram uma oposta por não concordarem com a forma como foram instruídos, esses nobres ensinavam seus pupilos.

Com a Reforma Protestante, o poder que a Igreja tinha sobre o ato de educar foi desaparecendo cada vez mais. Sua principal voz, Martinho Lutero, defendia uma educação dissociada da religião, porém subordinada ao Estado. Seu intuito com isso era promover o acesso à educação a todos, pois todos deveriam saber ler e escrever para interpretar a bíblia. Vemos, então, que a educação não foi separada da religião, somente da doutrina católica, visando naquele momento ao sucesso do protestantismo. Durante a reforma luterana, a escola pública primária toma estrutura. Comenius foi o primeiro a organizar a escola para o povo e preconizou a necessidade de formação docente. Nesse primeiro momento, os professores eram formados a partir dos melhores pupilos. Todavia, um ponto importante a observar, é que embora estivessem acontecendo todas essas reformas, os ricos continuavam sendo educados

por preceptores e somente os pobres frequentavam as escolas públicas (COMPAYRÉ, 1889; FRANCISCO FILHO, 2017; BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011).

Com todas essas reformas acontecendo, a educação católica também foi reformada e, a partir daí, foi autorizado o funcionamento da Companhia de Jesus, fundada por Inácio Loyola, com o intuito de formar soldados da Igreja romana, combatendo heresias e convertendo pagãos. “Os jesuítas atuavam com uma missão bem definida: manter e espalhar a fé católica em uma fase em que ela é contestada pela Reforma luterana” (SOUZA, 2005, p. 79).

Apesar de defender o acesso à educação aos mais pobres, a educação jesuítica, no entanto, formou os filhos da burguesia para as universidades e padres para a sua própria ordem. É importante salientar que esse ensino esteve presente na colonização brasileira, e seus padres catequizavam os índios para convertê-los ao catolicismo e preparava os filhos dos privilegiados para estudarem nas universidades europeias (FRANCISCO FILHO, 2017).

Vale ressaltar que foram os jesuítas os primeiros responsáveis pela educação no Brasil no período da colonização, foram eles que organizaram o primeiro sistema educacional brasileiro. Os jesuítas foram trazidos ao Brasil com o intuito de converter os índios e disseminar a fé católica. A instrução básica era passada, pois era considerada a melhor forma para o alcance de seus objetivos (COSTA, SILVA, *et al.*, 2014).

Na Europa, no século XVII, o Estado e a Igreja Católica visavam à instrução básica. Muitos professores eram exigidos dada a demanda das escolas sendo abertas pela Igreja, no entanto, não havia mão de obra qualificada. As pessoas que eram selecionadas para preencherem as vagas eram cozinheiros, pedreiros, fabricantes de peruca etc. Esses profissionais não tinham os conhecimentos necessários para lecionar, mas, devido à alta demanda, eram recrutados. “Ignorância, e muitas vezes a falta de aptidão moral, era a característica geral dos professores daquele período” (COMPAYRÉ, 1889, p. 261).³

Em 1685, conforme o autor, com o intuito de dar uma preparação para os professores tentando reparar as faltas dos sujeitos que estavam à frente da instrução daquela época, foi aberto um seminário que se assemelhava a uma escola normal, sob o nome de *Seminary for Schoolmaster*, por La Salle. Seu objetivo era treiná-los para as escolas dos distritos rurais. A partir daí começa a se desenhar uma subjetividade esperada dos professores, sendo ensinadas

³ Texto original: “Ignorance, and often moral unfitness, was the general character of the teachers of that period.” (Tradução minha)

as qualidades esperadas no exercício da sua profissão: que ele saiba o conteúdo que deve ensinar, bem como métodos de organização e de disciplina.

No período da Revolução Francesa, o autor destaca a situação dos professores: eles viviam em condições precárias, sem salários fixos no geral. Precisando muitas vezes atender a outros ofícios e prestar serviços para igreja em busca da sobrevivência. Há registros que a deficiência era tanta que as aulas eram dadas nas casas dos mestres, sem material apropriado, sem bancos, nem mesas. A situação geral era de poucas escolas, que atendiam, insatisfatoriamente, e de menos professores ainda, que não se sabiam de que forma haviam sido treinados.

De acordo com Borges, Aquilo e Puentes (2011), foi somente após a revolução francesa que se deu o início de uma valorização escolar e as escolas normais foram criadas. Sua finalidade era formar os professores, visto a necessidade de universalização da instrução e a organização dos sistemas nacionais de ensino. A primeira escola normal foi a de Paris. Na sequência, durante o século XIX, outros países como Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos iniciaram a instalação de suas escolas normais.

Durante esse período, algumas datas são importantes destacar: na Alemanha, em 1763, foi estabelecida a remuneração para os professores; em 1764, os professores se tornaram funcionários públicos e tiveram a liberdade religiosa concedida a partir de uma lei; em 1793, é decretada a fundação das escolas normais entendendo a necessidade de ensinar aos professores, que eles deveriam ser treinados antes que eles ensinassem aos alunos. A Escola Normal de Paris inicia em 1795 com inúmeros alunos, professores ilustres em sua área do conhecimento, mas sem o conhecimento pedagógico necessário para um curso normal de instrução (COMPAYRÉ, 1889, FRANCISCO FILHO, 2017).

A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento moral, etc.) (sic). Este documento constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nesta área. (NÓVOA, 1995, p. 17)

Nessa época, ainda na França, Compayré (1889) coloca que os professores ainda não recebiam salários do Estado, era apenas providenciado um lugar para dar aulas, que era o mesmo onde o professor moraria e um quintal, no qual ele poderia cultivar alimentos. Havia apenas uma mensalidade anual paga pelos pupilos, o que deixava os professores em um

precário estado de existência, pois caso ele não tivesse alunos, sobreviveria apenas de seu cultivo.

Na primeira parte do século XIX, mais reformas foram feitas na França no que tange à educação pública e aos professores, segundo o autor. Uma lei passou a assegurar que os professores fossem selecionados pelos prefeitos conforme o interesse local. Nenhum desses professores poderia ensinar sem serem graduados, e a universidade precisava autorizar a abertura das escolas.

Em 1833, uma lei normatiza os direitos e deveres dos professores na França, uma passagem desse decreto fala do interesse em provocar nos professores um sentimento de orgulho pelo seu trabalho, uma vez que não seriam recompensados, nem monetariamente nem com o reconhecimento da sociedade, a altura de seus feitos:

[...] a previsão da lei e os recursos à disposição da autoridade pública nunca conseguirão tornar a profissão humilde de um professor comunitário tão atraente assim como é útil. A sociedade não poderia recompensar quem se dedica a esse serviço por tudo o que faz por ele. Não há fortuna a ganhar; é improvável que haja reputação a ser adquirida nos difíceis deveres que ele executa. Destinado a ocupar sua vida em uma atividade monótona, às vezes até encontrando injustiça e a ingratidão da ignorância, ele frequentemente ficava desanimado e sucumbia, se não extraísse sua força e coragem de outras fontes do que da perspectiva de um interesse imediato e puramente pessoal. É necessário que um profundo senso da importância moral de seu trabalho o sustente e o anime, e que o austero prazer de ter servido aos homens e contribuído secretamente para o bem público se torne a nobre recompensa que somente sua consciência pode dar. É sua glória almejar nada além de sua condição obscura e laboriosa, gastar-se em sacrifícios que dificilmente são contados por aqueles que lucram com eles e, em uma palavra, trabalhar para homens e buscar sua recompensa somente de Deus. (COMPAYRÉ, 1889, p. 521-522)⁴

Ao longo desse período, se estabelece uma imagem do professor conectada à carreira docente, ao apostolado e ao sacerdócio.

⁴ Trecho original: [...] the foresight of the law and the resources at the disposal of public authority, will never succeed in rendering the humble profession of a communal teacher as attractive as it is useful. Society could not reward him who devotes himself to this service for all that he does for it. There is no fortune to gain; there is scarcely any reputation to acquire in the difficult duties which he performs. Destined to see his life spent in a monotonous occupation, sometimes even to encounter about him the injustice and the ingratitude of ignorance, he would often grow disheartened, and would perhaps succumb did he not draw his strength and his courage from others sources than from the prospect of an interest immediate and purely personal. It is necessary that a profound sense of the moral importance of his work sustain and animate him, and that the austere pleasure of having served men and secretly contributed to the public good, become the noble reward which his conscience alone can give. It is his glory to aim at nothing beyond his obscure and laborious condition, to spend himself in sacrifices scarcely counted by those who profit by them, and, in a word, to work for men and to look for his reward only from God. (Tradução minha)

Já na virada do século XIX para o século XX, a formação de professores se concretiza como configuradora profissional, legitimando um saber e um poder. O saber relacionado às questões do ensino, de saber e de saber-fazer, e o poder regulador da profissão (NÓVOA, 1992).

A regulação da profissão docente abrirá espaço para outras concepções, para outras subjetividades e identificações dos professores. Vejamos, de forma sucinta, como isso se deu no contexto brasileiro.

3.2 A docência no Brasil

Barros (2019) aponta que a formação de professores sempre foi deficiente no Brasil. Ele pondera que desde o período colonial nunca houve a atenção necessária para desenvolver um profissional com capacidade para lecionar de forma adequada. Então, a subjetividade docente brasileira também passou por inúmeras transformações desde quando se iniciou no país, durante esse período da colonização. Na verdade, o autor indica que a educação nunca foi o tema preferido dos governantes de nosso país. Sempre havia algo mais urgente, sempre havia outro tema a ser privilegiado em detrimento à educação.

Os jesuítas, com sua missão de espalhar a fé católica, foram trazidos ao Brasil com o intuito de converter os índios. Eles passaram a ser os responsáveis pela instrução de saberes básicos, como ler, escrever e contar, pois essa era a forma mais rápida para alcançar seus objetivos. “Até ao século XVIII a educação é sobretudo uma empresa religiosa” (NÓVOA, 1989, p. 436). Além disso, eles eram também os responsáveis pela instrução da elite brasileira e foram os sujeitos que organizaram o sistema de ensino do país. (BARROS, 2019; COSTA, SILVA, et al., 2014).

Uma nova ruptura se formou com a saída dos jesuítas após 210 anos à frente do sistema educacional brasileiro:

O Marquês de Pombal queria tornar concreto o projeto de influência iluminista. Para que isso ocorresse, a Companhia de Jesus era um empecilho que precisava ser tirado do caminho. Os jesuítas possuíam um poder econômico que deveria voltar ao Estado, bem como educavam os cristãos a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do Estado. (SOUZA, 2005, p. 89)

As reformas pombalinas – medidas tomadas tanto para modernizar tanto a coroa portuguesa quanto o Estado, procurando concentrar todo o poder nas mãos do Estado –

trouxeram, no século XVIII, um novo conceito de educação: a laica e enciclopédica, agora sob a responsabilidade do Estado. A educação é, nesse caso, a articulação da transferência de poder. O que estava em controle da Igreja passa para a tutela do Estado. Com esse novo cenário proposto, não havia mão de obra especializada, o que levou a um declínio educacional, pois não havia preparação para o exercício da docência (SOUZA, 2005; COSTA, SILVA, *et al.*, 2014; NÓVOA, 1989).

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou sob o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do modelo do padre. (NÓVOA, 1995, p. 15)

Já no século XVIII, surgem algumas outras normativas para o exercício da docência. Para ser professor, nessa época, era preciso ter mais de 30 anos, ser de boa moral e estar familiarizado com o que fosse ensinar. Para poder exercer a atividade precisaria ainda de uma autorização do Estado, que era concedida após um exame (COSTA, SILVA, *et al.*, 2014). Era o poder agindo de forma a controlar a produção de corpos necessários para aquela finalidade.

Em busca de soluções, foi instalada uma instituição de preparação dos docentes a partir de 1820, ainda segundo as autoras. Porém essa instituição utilizava-se do método Lancaster, que tinha como característica principal a falta de contato do aluno com o professor. O professor dava as instruções a um monitor e esse as repassava aos alunos. Esse monitor aprendia o exercício do professorado enquanto atuava nessa função. Como esse método não visava à especialização dos professores, a profissão acabava por ser considerada secundária.

Com essa falta de preparação dos professores, inicia-se o desenho de uma normatização do exercício do professorado. A formação de professores até então não aparecia como uma preocupação, conforme aponta Borges, Aquino e Puentes (2011). Essa preocupação apareceu somente quando, em 1827, a Lei das Escolas de Primeiras Letras foi promulgada. Em seu artigo 4º, tal lei dispõe que os professores, a partir de seu próprio investimento, deveriam ser treinados para aplicação do método nas capitais das províncias. Notamos que os docentes não contavam com o investimento do Estado na sua formação. Os autores apontam que isso é compreensível vindo de uma época em que a instrução era direcionada a uma pequena elite, ou seja, privilégio de poucos.

Com a expansão escolar e a preocupação com a melhoria da educação, foram criadas as escolas normais. Seu objetivo era de formação docente para o ensino das “primeiras letras”. Até esse período, é importante ressaltar que a profissão era quase exclusivamente masculina. Essa é considerada uma das maiores falhas em se formar profissionais capacitados a ensinar: a proibição de entrada de mulheres nos cursos. Enquanto no Brasil a presença de mulheres nas instituições de formação de professores não era permitida, no restante do mundo ocidental elas ocupavam a maioria das vagas (COSTA, SILVA, *et al.*, 2014; BARROS, 2019; GATTI, 2010).

Segundo Barros (*op. cit.*), o Brasil somente começou a formar professores realmente em 1835, com uma escola de normal que foi fundada em Niterói. Todavia, ela foi um fracasso, formando apenas catorze professores durante seus primeiros quatro anos de funcionamento. Durante esse mesmo período, outras instituições de formação de professores foram fundadas, porém sua duração foi pouca, seus resultados ficaram muito aquém do esperado, formando apenas algumas dezenas de profissionais capacitados para lecionar.

As Escolas Normais começaram a aparecer no cenário sociocultural brasileiro a partir da terceira década do século XIX. Em 1835 em Niterói, em 1836 na Bahia, em 1845 no Ceará e, em 1846 em São Paulo. Até então, uma das principais mazelas da educação era a existência de professores improvisados, com péssima formação e mal remunerados. Não existiam projetos consistentes visando a ampliação da escolaridade elementar e, conseqüentemente, não havia uma proposta de qualificação do professor. (MARTINS, 2009, p. 175 - 176)

Nesse primeiro momento, as escolas normais correspondiam ao nível secundário, que viria a se tornar o ensino médio no século seguinte. Sua função era a de promover a formação de professores para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino de nível fundamental (GATTI, 2010).

Nóvoa (1995) aponta que a fundação das escolas normais foi uma conquista muito importante do professorado, pois trouxeram uma mudança na concepção do corpo docente:

[...] que não mais deixará de se bater pela dignificação e prestígio destes estabelecimentos: maiores exigências de entrada, prolongamento do currículo e melhoria do nível acadêmico são algumas das reivindicações inscritas nas lutas associativas dos séculos XIX e XX. As escolas normais estão na origem de uma verdadeira mutação sociológica do corpo docente: o "velho" mestre-escola é definitivamente substituído pelo "novo" professor de instrução primária. (NÓVOA, 1995, p. 18)

Entretanto, no que se refere à formação intelectual do professor, Martins (2009) fala que essa não era a principal preocupação das escolas normais. Sua preocupação estava centrada no âmbito da moral. Esperava-se que os docentes ensinassem a seus alunos a andar em um caminho de ordem, moral e boa conduta. A autora acrescenta que para ser professor:

Além de atestados, folhas corridas e certidões, o professor deveria apresentar um vestuário decente, porque a sua aparência também atestava a sua boa conduta e moralidade. Assim, até praticamente o final do século XIX, a missão do professor deveria ser a condução moral, sobretudo das camadas populares. (MARTINS, 2009, p. 178)

A falta de professores era tão absurda durante o século XIX, conforme Barros (2019), que os melhores alunos (aqueles que se destacavam e eram considerados justamente os melhores por saber ler, escrever e ter noções das operações matemáticas básicas), muitas vezes por volta dos 12 anos, eram incumbidos pela instrução dos alunos mais novos. Além disso, os professores não contavam nem com a estrutura escolar. Então a maioria acabava lecionando em sua própria casa sem poder contar com a estrutura adequada, com qualificação e material didático. O ensino não tinha como dar certo com salas com alunos de 8 a 26 anos sendo instruídos um a um. Durante o tempo que o professor ensinava um deles, os outros ficavam sem ter o que fazer.

Outro deslocamento acontece com a formação dos docentes:

A partir do final do século XIX e início do século XX, observamos uma dupla preocupação no processo de formação do professor: a profissionalização e uma nova conformação moral e social daqueles que pretendiam ensinar [...] A busca de um profissional da educação de acordo com os novos princípios de urbanidade, um civilizador, estava presente nas discussões e reformas educacionais do final do século XIX e início do século XX. Era preciso formar um novo tipo de educador, num 'locus' específico, a Escola Normal deveria possuir instalações apropriadas à sua missão, de acordo com os princípios morais e científicos que pudessem 'conformar' o homem moderno e civilizado. (MARTINS, 2009, p. 180)

O século XX marca a entrada efetiva das mulheres nesse campo profissional, apesar de começarem a ser recrutadas ainda no final do século anterior.

A própria escolarização de nível médio da mulher se deu pela expansão dos cursos de formação para o magistério, permeados pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação. (GATTI, 2010, p. 1362 - 1363)

Nos primeiros anos do século XX, desenvolveu-se um novo modelo de processo de reforma educacional através da criação de um modelo de escola normal idealizada por Antônio Caetano de Campos, em 1890. Esse novo modelo oferecia um curso de formação de professores com a duração de 4 anos e tinha uma escola-modelo em um prédio anexo. A partir do final do período da Primeira República, em 1930, algumas universidades incorporaram esse modelo de escola normal e formaram seus próprios Institutos de Educação (BARROS, 2019).

Os cursos normais desses Institutos de Educação tinham como objetivo formar seus estudantes para adentrar nas salas de aula da educação primária, logo após se formarem, e ministrarem os conteúdos de forma eficaz, já que era um tipo de curso técnico, focado na objetividade, ainda segundo o autor. “Os Institutos de Educação representaram uma fase nova e foram concebidos como espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa” (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011, p. 98).

Foi ainda durante o início do século XX que se deu a preocupação com a formação de professores visando ao ensino secundário, aponta Gatti (2010). Até então, enquanto os professores formados nas escolas normais estavam habilitados para lecionar somente para os primeiros anos do ensino fundamental, o ensino secundário, que correspondia aos anos finais do ensino fundamental e médio, ficava a cargo de autodidatas ou profissionais liberais.

Conforme a autora, foi somente em 1930 que a formação docente começou a ser voltada para o ensino secundário, a partir de sua formação como bacharéis nas escassas universidades brasileiras. A formação se dava pelo estudo de um ano de disciplinas voltadas para a educação e complementação aos 3 anos de escola normal, trazendo, assim, a obtenção da licenciatura.

Com a criação do curso de Pedagogia, em 1939, também foi aplicada essa formação complementar de um ano. O curso formava além de bacharéis especialistas em educação, também os professores de escolas normais para atuar no ensino médio. Porém com a reordenação do ensino superior feita pelo regime militar em 1968, toda a formação dos profissionais de educação ficara a cargo desse curso, fazendo com que as escolas normais entrassem em declínio por não atraírem mais os melhores estudantes e fechar as portas por falta de demanda. A desvalorização do ensino normal levou a inauguração da Habilitação Específica para o Magistério (BARROS, 2019; GATTI, 2010; COSTA, SILVA, *et al.*, 2014).

A Habilitação para o magistério era dividida em duas modalidades básicas: a primeira habilitava para o ensino até a 4ª série do primeiro grau e tinha a duração de 3 anos; a segunda habilitava para lecionar até a 6ª série e tinha duração de 4 anos (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011).

Outro ponto importante a se destacar é que Nóvoa (1989) coloca que foi entre o final do século XVIII e o início do século XX que o exercício da docência se constituiu como profissão, quando o estatuto de funcionários do Estado outorga aos professores, por meio de uma delegação de poder, a legitimidade e a autoridade de eles poderem atuar nesse campo de domínio social que é a educação.

Em 1971, é criado o ensino de primeiro grau, com a duração de oito anos. Essa nova modalidade de ensino uniu o ginásio e o primário e fez surgir uma nova demanda: professores para atuarem nesse ensino fundamental. Era exigido que os professores fossem bacharéis para atuar nesse ensino de primeiro grau, fazendo decorrer dessa exigência uma precariedade na formação de profissionais. Na tentativa de se remediar essa precariedade, são criados os CEFANS – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, em 1982, a fim de reparar a ausência desses profissionais, habilitando-os a nível médio para atuarem do ensino pré-escolar até as séries iniciais (COSTA, SILVA, *et al.*, 2014).

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Ela dispõe que dentre os profissionais da educação estão os professores habilitados em nível médio ou superior, trabalhadores da educação com curso técnico ou formação pedagógica, profissionais intitulados com notório saber para atender formação técnica e profissional e profissionais graduados de outras áreas que tenham feito complementação pedagógica. Ela aponta que para atuar na educação básica, o professor deverá ter curso superior de licenciatura plena, porém ainda será admitida a formação mínima de nível médio normal para o exercício somente nos 5 anos das séries iniciais (BRASIL, 1996).

A lei também delibera que a carreira docente deve ser valorizada, e os sistemas de ensino devem promovê-lo através do ingresso exclusivo desses profissionais por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial; progressão funcional conforme títulos e desempenho; período reservado para estudos e planejamentos dentro de seu próprio horário de trabalho e condições adequadas de trabalho.

De acordo com Borges, Aquino e Puentes (2011), na época da promulgação da LDB, a maioria dos professores que lecionavam no ensino fundamental tinham a formação do Curso de Magistério a nível médio. A Lei estipulou um prazo de 10 anos para que os sistemas de

ensino se adequassem à normativa, ou seja, os professores se habilitassem em nível superior. A autorização de funcionamento das Escolas Normais Superiores se deu pela Resolução n. 1/99 do Conselho Nacional de Educação.

De forma sucinta, Saviani dividiu em seis pontos a história da formação dos docentes no país:

1. Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006). (SAVIANI 2009, p.143 apud BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011, p. 96)

Ainda conforme os autores supracitados, as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, de 2002, marcam um novo momento. Suas orientações eram voltadas para os professores da educação básica e sua maior preocupação era com esses professores e suas competências. As DCNs postulam que a formação do professor deve compreender tanto o aspecto da formação das competências para atuação profissional, quanto a pesquisa voltada para o ensino e aprendizagem, buscando a compreensão do processo em que o conhecimento é produzido.

No ano de 2009, para atender as exigências da LDB, entrou em vigor o PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, promovendo acesso ao ensino superior daqueles professores do ensino público que não o possuíam, visando a melhorias educacionais e proporcionando, conseqüentemente, a valorização docente (MEC, 2018).

Outros programas buscam a melhoria da formação de professores atualmente. A CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por meio do PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência, que tem como objetivo melhorar a formação docente através do contato com as escolas proporcionando experiências e vivências de forma a acrescentar, de forma enriquecedora, essa formação que se encontra em processo; e da RP – Residência Pedagógica (programa ao qual faço parte como professora preceptora), que tem por objetivo a seleção de projetos institucionais que venham fortalecer a formação de professores. O programa visa à experimentação da regência em sala de aula juntamente com o professor da escola, proporcionando, ainda no final da licenciatura, a experiência profissional de se estar em sala de aula em contato direto com os alunos conhecendo efetivamente o fazer docente (BRASIL, 2020; BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011).

A formação de professores, de uma forma geral, gera muitas preocupações. Gatti (2010) aponta algumas delas:

Deve ser claro para todos que essa preocupação não quer dizer reputar apenas ao professor e à sua formação a responsabilidade sobre o desempenho atual das redes de ensino. Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas. (GATTI, 2010, p. 1359)

No que se trata do aspecto cultural local dos professores temos, no Amazonas, o estatuto do magistério de 1987, que é anterior à LDB. O estatuto dispõe, entre outras coisas, dos direitos e deveres, bem como das vantagens do pessoal do grupo Magistério. Em seu artigo 155, o estatuto enumera 20 deveres:

I - ter assiduidade; II - comparecer pontualmente à unidade de trabalho; III - cumprir as ordens dos superiores, salvo se manifestamente ilegais; IV - guardar sigilo sobre assuntos de natureza confidencial; V - desempenhar com zelo e presteza os trabalhos que lhe forem cometidos; VI - manter com os colegas de serviço cooperação e solidariedade constante; VII - empenhar-se pela educação integral do aluno; VIII - zelar pela economia e conservação do material que lhe for confiado; IX - tratar com urbanidade os discentes e as partes, atendendo-os sem preferência; X - frequentar, quando designado, cursos legalmente instituídos para o seu aprimoramento; XI - usar processos do ensino que correspondam ao conceito atual de educação e aprendizado; XII - apresentar-se adequadamente trajado ao serviço; XIII - comparecer às comemorações cívicas e participar das atividades extracurriculares;

XIV - estimular nos alunos o espírito de solidariedade humana, ideal de justiça e cooperação, o respeito às instituições e o amor à Pátria; XV - sugerir providências que visem à melhoria ou aperfeiçoamento do Sistema Estadual de Ensino Público; XVI - levar ao conhecimento da autoridade superior as irregularidades de que tiver conhecimento em razão do cargo ou função; XVII - atender prontamente às requisições de documentos, informações e providências que lhe forem solicitadas pela autoridade judiciária; XVIII - elaborar e executar integralmente os programas, planos e atividades da escola no que for de sua competência; XIX - manter e fazer com que seja mantida a disciplina em sala de aula e fora dela; XX - comparecer às reuniões para as quais for convocado pelo Secretário de Educação e Diretor da Unidade (AMAZONAS, 1987).

Sobre os direitos e vantagens, o estatuto aponta: o aperfeiçoamento profissional, o gozo de férias sem prejuízos salariais, os vencimentos e remunerações, salário família e gratificações, do usufruto de licenças, sobre a assistência e previdência social, o direito à petição, à disponibilidade e à aposentadoria.

Conforme visto sobre a figura dos professores, sua formação e a educação, podemos inferir que sua imagem mudou durante as eras, e valores foram agregados à sua prática. Sua função foi se reformulando conforme a pedagogia da época, de detentor do saber até o facilitador e mediador. Sua figura já teve sua época de alta estima, porém, muitos processos levaram-no ao desprestígio social, apesar do reconhecimento de sua importante função do processo de formação da sociedade.

Atualmente, houve uma grande demanda de responsabilidades que recaíram sobre os professores (veremos de forma melhor no próximo capítulo), juntando com a desvalorização profissional, COSTA, SILVA, *et al.* (2014) apontam que esses fatores causam prejuízos em seu trabalho, sentindo-se desmotivados, desestimulados e desiludidos com sua atividade e com a educação.

Nos últimos anos, muitos estudos, pesquisas e livros falam da figura do professor, de sua formação e prática. Livros sobre ser um bom professor, utilização de métodos e técnicas retratam a objetificação docente, buscando um ser incansável na busca de sua realização no sucesso educacional de seus alunos, inclusive apontando seu sucesso de acordo com as notas e aprovações dos estudantes. Contudo, será que realmente o valor do professor está concentrado na aprendizagem do aluno?

De fato, não existe mestre sem que haja aprendiz. Freire (1996) coloca que não existe docência sem discência, que os professores enquanto sujeitos da produção de um saber são aqueles que propiciam formas para que haja a produção e/ou construção desse conhecimento.

Será que a subjetividade docente é formada visando tão somente ao processo de ensino-aprendizagem?

CAPÍTULO 4 – INTERPRETANDO AS INTERPRETAÇÕES

Neste capítulo, trato das identificações constatadas através da análise dos enunciados discursivos presentes nos materiais empíricos materializados nas entrevistas que foram realizadas com os professores participantes desta investigação. A análise se constitui a partir de excertos retirados das entrevistas transcritas e tem como foco a subjetividade docente, na qual pretendo identificar as múltiplas formas como esses professores se veem, buscando flagrar em seus discursos os momentos de identificações.

4.1 De herói à raspa do tacho

Antes de falar sobre como os professores se veem, acho relevante levantar a forma como eles acreditam que são vistos pela sociedade ou, ainda, a imagem construída no senso comum sobre sua atribuição. Essa figura de professor gerada acaba por ajudar a compor a imagem que eles constroem de si mesmos enquanto docentes.

É muito contraditório assim, é ao mesmo tempo que a gente tem um espectro muito... muito heroificado assim, a gente também é a raspa do tacho. (Sujeito A)

A imagem de professor herói, vem desse senso comum que vê o professor como aquele que traz a educação, e ela vai salvá-los ou libertá-los. Imagem que será mais bem desenvolvida no próximo tópico, mas que é importante salientar neste momento. O professor que, através do seu labor diário, consegue alcançar determinados sujeitos e acaba por mostrar-lhes caminhos que antes eram desconhecidos, ou não eram interessantes naquele momento. Aquele docente que inspira e faz com que os alunos tomem rumos outros no seu percurso de vida a partir de uma palavra, de um gesto, de um conselho. “As representações veiculadas e fortalecidas no ambiente escolar criam identidades fundamentais para o reconhecimento profissional do professor [...]” (MARTINS, 2009, p. 174).

Os professores desta pesquisa lidam com alunos de uma área de zona vermelha na cidade de Manaus, área de tráfico de droga intenso e de alto índice de criminalidade. Tentar instruir os jovens para que não entrem para o mundo do crime e mostrem que, a partir dos estudos, eles podem conseguir ter um futuro melhor, ter um emprego que proporcione uma vida mais confortável economicamente e melhor do que, na maioria das vezes, seus pais tiveram, é uma forma de construir essa identificação de herói.

Coracini destaca que:

Dentre as imagens idealizadas do professor, destaca-se a de herói, batalhador, sempre disposto a salvar o aluno não apenas das doenças do intelecto [...], isto é, da ignorância, mas também das doenças da alma que se manifestam, no vício da droga, em atitudes de insensibilidade. Nesse sentido, o professor atribui-se a função de modificador de destinos. (CORACINI, 2000, p. 245)

De acordo com Hall, ainda utilizando das concepções que se dão no senso comum, essas identificações se constroem a partir de um reconhecimento de algo em comum, características que são encontradas em pessoas ou grupos, com base em um mesmo ideal. O autor prossegue colocando a definição de identificação a partir da abordagem discursiva, que vê essas identificações como processo nunca completado, como um processo em construção, nunca determinada, na qual sempre pode haver deslocamentos no sentido de abandonar ou sustentar determinadas identificações, mas nunca as ganhar ou perdê-las. As identificações são condicionais e alojadas na circunstância. “A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre ‘demasiado’ ou ‘muito pouco’ – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade” (HALL, 2008, p. 106).

Ainda, segundo o autor, as identidades – tratadas por ele como resultante da relação entre os sujeitos e as práticas discursivas (identificações estariam então ligadas ao enfoque na questão da subjetividade) – são sempre construídas de forma diversificada e através de discursos, práticas e posições que podem se tocar ou se expelir. Sempre múltiplas, nunca singulares. Sempre em movimento e transformação, nunca estáticas.

Identidade então é:

[...] o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que **produzem subjetividades**, que nos **constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”**. (HALL, 2008, p. 111 – 112 – grifos meus)

Woodward (2008) salienta que apesar dos termos subjetividade e identidade serem utilizados de forma intercambiável, existe sim uma diferenciação: enquanto a subjetividade trata do entendimento que temos sobre nós mesmos, sobre os nossos pensamentos e sentimentos mais íntimos, que podem ser tanto conscientes quanto inconscientes, e nos falam

de como concebemos o nosso “eu”, ou seja, quem nós somos; a identidade vem a ser o significado adotado da vivência da nossa subjetividade no contexto social, onde cultura e linguagem nos permitem significar essa experiência que temos de nós mesmos. A autora ainda aponta que para que esses significados construídos pelos discursos sejam eficazes, eles precisam nos recrutar enquanto sujeitos.

Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. [...] O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade e do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares. (WOODWARD, 2008, p. 55)

Retornando à figura de herói, ela também é levantada por Ioshpe, em “O que o Brasil quer ser quando crescer”, quando ele retrata a forma como, em geral, o discurso midiático, ou seja, a imprensa brasileira, tem pintado a imagem do professor para sociedade. Ele coloca que essa representação é construída pelo fato de o docente trabalhar com esmero contra tudo e contra todos visando a uma educação de qualidade para seu alunado em um país que não se importa com esse tema. Pelo fato de o professor ter que trabalhar em vários lugares, com uma alta carga horária e ainda assim ganhar um salário de fome. Coloca ainda que, além de tudo isso, é constantemente acuado pela indisciplina, pela falta de interesse dos alunos e pela falta de apoio da família (IOSCHPE, 2014).

Contudo, para o autor ainda, que vê a educação de forma econométrica, tudo isso é “balela”. Que todas essas suposições sobre o professor fogem da realidade, e apresenta dados que minimizam cada um desses aspectos do labor docente, acabando por colaborar com a imagem de “raspa do tacho”. Que embora tudo isso aconteça realmente, ou é pouco, ou não deve ser levado em consideração. Os professores escolheram essa profissão, então que arquem com os percalços do caminho. Se não quisessem isso, que escolhessem outra profissão.

Essas leituras empíricas favorecem a produção do discurso, como será visto a seguir, ao mesmo tempo que o professor é considerado herói, por lidar com todas as dificuldades da carreira docente, ele também é a raspa do tacho, porque quando ele pede por melhorias, quando ele mostra o que passa, os conteúdos são minimizados, desconsiderados e/ou

silenciados. Essas figuras de herói e coitado, embora paradoxais, constituem algumas identificações dos docentes.

Então eu acho que é um pouco isso, ao mesmo tempo que tem um discurso muito de nos heroificar, e um discurso muito hipócrita porque na hora que a gente vai tentar usufruir dessa imagem, que é uma imagem que também eu acho que não é ideal, porque a gente não é herói, nós somos profissionais como qualquer outro, a gente quer desempenhar nosso papel...

Então oscila né: uma hora a gente herói, outra hora a gente é essa figura estatal que incomoda, porque diz: olha você não tá fazendo seu trabalho de pai direito, mas não é nossa intenção, é só porque a gente pede, e aí o moleque chega sem caderno, sem não sei o quê, nanananã, e eles acham que a gente tá cobrando demais, eu ouço muito os pais dizendo alguma coisa como, se for falar assim no popular: tá pegando um boi, né? Eu já trago o menino pra escola, tu quer que eu faça mais o quê? Mais ou menos isso... (Sujeito A)

Ioshpe cita que esses discursos sobre o professor herói estão circulando na imprensa nos últimos vinte anos. Com a reprodução desse discurso, muitos o tomam como verdadeiro, ele se torna uma verdade. Então que relações os docentes fazem com esse discurso circulante sobre eles e de que forma sua subjetividade será afetada por causa desse discurso de professor herói?

A partir do momento em que, numa cultura, há um discurso verdadeiro sobre um sujeito, que experiência o sujeito faz de si mesmo e que relação o sujeito tem a respeito de si mesmo em função dessa existência de fato de um discurso verdadeiro sobre ele? (FOUCAULT, 2016, p. 12).

Vale ressaltar que a verdade, entendida por Foucault, não é aquele conhecimento que pode ser considerado válido universalmente, muito menos é aquela estabelecida por determinado critério formal e universal. Segundo o autor, “a verdade é concebida como um sistema de obrigações, independente do fato de, deste ou daquele ponto de vista, se poder considerá-la verdadeira ou não” (FOUCAULT, 2016, p. 13). Então, conforme o filósofo, a subjetividade depende da sua relação com a verdade, pois ela é engendrada daquilo com o que se concebe e se transforma na relação que ela dispõe com sua própria verdade (Ibidem).

A questão da formação dessa subjetividade, da identidade do sujeito, tem a ver ainda com o aproveitamento de recursos históricos, recursos relacionados à linguagem e à cultura para a confecção não dos sujeitos que somos, mas dos sujeitos que queremos nos tornar (HALL, 2008). Podemos então notar o uso desses recursos para a produção de uma determinada identidade a partir do excerto abaixo:

[...] eu, particularmente, tento ser pra esses meninos uma professora que eu queria ter quando eu tinha a idade deles. (Sujeito B)

Os recursos históricos, as lembranças dos participantes, em relação às suas relações com seus professores são utilizadas para reforçar ou anular determinadas subjetividades. Aquilo que não foi considerado bom, tanto em aspectos pessoais quanto em aspectos profissionais, é revisto e serve de parâmetro para a construção do profissional que os professores desejam ser. Sempre há o anseio de ser melhor, de marcar os alunos positivamente da mesma forma que os antigos mestres o fizeram. Então, as experiências dos docentes enquanto discentes servem também na formação dessa subjetividade.

4.2 Uma babá quase perfeita

As escolas de tempo integral surgiram em 2001 com o objetivo de alavancar o ensino público no Amazonas, proporcionando mais horas do aluno dentro da escola. Tais escolas, que são previstas na LDB, são conhecidas no Amazonas como EETIs – Escola Estadual de Tempo Integral ou CETIs – Centros de Educação de Tempo Integral. A diferença entre ambos se dá pelo fato de as EETIs terem sido adaptadas na sua estrutura física para atender ao ensino de tempo integral, enquanto os CETIs foram construídos com uma estrutura específica para atender a tal modalidade. Iniciando como projeto experimental para o ensino médio, as primeiras escolas de tempo integral no Amazonas foram: Senador Petrônio Portela e Marcantonio Vilaça (PEREIRA, 2018).

Barros (2019) expõe dados da pesquisa “Os determinantes do desempenho escolar no Brasil”, de um dos mais reconhecidos economistas brasileiros no que se refere a capital humano, Naercio Menezes Filho. Nessa pesquisa, o autor, que não é um pesquisador de “chão de escola”, é um pesquisador que analisa os dados quase que exclusivamente a partir de estatísticas, elege um ponto crucial para a melhoria da educação no país: ele aponta que uma “das únicas variáveis que afetam consistentemente o desempenho do aluno é o número de horas-aula, ou seja, o tempo de permanência na escola” (BARROS, 2019, p. 203).

Os CETIs funcionam em período integral, das 7 horas da manhã às 16 ou 17 horas da tarde, dependendo da sua especificidade. Independentemente da quantidade de aulas ou da quantidade de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, ou ainda dos recursos presentes na estrutura dos Centros de Educação de Tempo Integral, o maior atrativo dos CETIs foi justamente a quantidade de horas que o aluno passa nele de segunda a sexta-feira. Para grande

parte dos pais, que trabalham justamente no horário que o filho está na escola, é um alívio saber que enquanto ele trabalha (ou não), os seus filhos estão dentro das escolas, sendo acompanhados e alimentados.

Com a criação das escolas de tempo integral, surge uma nova faceta da identidade docente. Essa nova característica é destinada a eles pela sociedade e pelo governo, porém se nota a recusa no aceite dessa identidade que é a de professor cuidador, de babá.

A sociedade entende inclusive que, devido aos professores usualmente demonstrarem um grande apreço por sua profissão, podem assumir diversos papéis sem terem o devido pagamento por isso.

Porque eu lembro, inclusive uma vez eu falei isso pra uma advogada. É que ela mencionou a seguinte frase: "Eu achei que vocês trabalhassem por amor." Eu falei pra ela: "Eu trabalho COM amor, mas eu trabalho por dinheiro, porque amor não paga as minhas contas". (Sujeito B – ênfase dx entrevistadx)

Com as escolas de tempo integral, é preciso que os professores estejam em sala, porque o aluno tem que passar o dia todo na escola. Mas será que o esperado para esse aluno, que fica o dia inteiro dentro da escola, é que ele esteja lá para aprender? Será que o objetivo maior é esse? Ou aprender algo é um bônus adquirido em um lugar onde se passa o dia todo e toma as refeições? Essas são perguntas que os docentes se fazem quando se deparam com a realidade de uma escola de tempo integral.

Professor é “alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2012, p. 31), contudo estar em sala tomando conta das turmas parece ser a principal função dos professores das escolas de tempo integral na visão dos pais. É comum ouvir, quando não haverá aula por qualquer motivo, alguns tipos de reclamação como: “Eu preciso trabalhar, onde vou deixar esse menino?”. Se vê então que a preocupação com o ensino não é a principal, e sim que a escola é um espaço onde os pais se “livram” da responsabilidade de ficar com seus filhos todos os dias. A escola é então enxergada como um “depósito de menino”.

Voltando à pesquisa sobre “Os determinantes do desempenho escolar no Brasil”, que diz que o tempo de aula é o fator mais impactante no aprendizado dos alunos, vale ressaltar que o bom desempenho dos estudantes está ligado à maior quantidade de tempo de exposição a conteúdos, não a quantidade de tempo que ele fica dentro da escola em oficinas, em outras atividades ou sem fazer nada (BARROS, 2019).

Essa visão de a escola ser um “depósito de menino” cria na mente da sociedade uma subjetividade do professor que não condiz com suas práticas. A identidade do professor cuidador/babá é criada justamente por se considerar que, como o aluno ficará na escola o dia todo, o professor que tem que “tomar conta”. Vemos isso nos discursos dos sujeitos quando questionados sobre o tipo de professor que seria considerado ideal, tanto pela sociedade quanto pela Secretaria de Educação.

[...] a sociedade que não entende muito o nosso trabalho e quer que a gente seja babá, a secretaria que aceita esse papel da gente ser só babá, porque o que importa são os alunos passando, não interessa se a gente tá criando uma massa de analfabetos funcionais. (Sujeito A)

Para Tardif, o professor ideal é aquele sujeito que:

[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2012, p. 39)

Apesar de o autor salientar a importância desses saberes dos professores, o aprendizado não é visto pelos docentes como fator primordial, nem como finalidade, quando se fala de estar dentro das salas de aula. Essa identidade de babá fica muito aparente para eles, bem como a finalidade de somente aprovar os alunos.

Uma pessoa que controle os meninos e que faça não eles aprenderem, mas só eles serem aprovados. Eu acho que conta muito pro governo atualmente são os números. Eles não têm uma preocupação real se esses meninos estão aprendendo, a qualidade do aprendizado mesmo. Vou ser muito franca, não acredito que essa seja uma preocupação. Talvez de um ou outro componente, mas no geral não é uma preocupação deles. Então eu acredito que eles querem isso: uma pessoa que consiga controlar os meninos e faça tudo parecer lindo. (Sujeito B)

Conforme Barros (2019), o aprendizado dos alunos, a questão do conhecimento em si, passa longe de ser a questão central do sistema educacional brasileiro. Esse déficit no aprendizado fica evidente em exames como o PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, e exames de nível nacional. O que acaba por corroborar com essa imagem construída que não há interesse em educação por parte do governo, e sim números de aprovação. Mesmo que essas aprovações não sejam referentes ao conhecimento real e que os professores sejam os sujeitos vistos com essa função de cuidador e que trabalhe de uma forma

a contribuir para que o funcionamento desse mecanismo seja azeitado, como evidenciado no excerto a seguir:

Babá, uma babá... (risos) é que... que cumpra as metas de aprovação, que não questione né? Então não gere problemas, então, de preferência alguém sobrecarregado, se possível, com alguma instabilidade financeira porque aí o emprego se torna inescapável, então você vai aceitar qualquer condição, [...] É basicamente é isso, um professor que seja uma babá, tá ali com salas super lotadas, que se esforça além da conta prum resultado mínimo, mas que não reclama, e que de preferência na festa junina tenha ânimo suficiente pra fazer a escola ter dinheiro (risos). (Sujeito A)

Essa identidade ligada à figura do professor é criada principalmente pelos discursos dirigidos a eles no seu cotidiano e sobre aquilo que eles presenciam dentro das escolas:

*A gente ouviu bastante isso: “- não... vai lá, faz qualquer coisa...”. Eu escuto isso muito assim: “ah, hoje não tem aula na turma tal, você pode quebrar um galho? Tá sem professor...” “- ah, mas eu não tenho aula planejada...” “- não tem problema, vai lá, faz qualquer coisa...”
A escola é um depósito, um depósito de adultos e crianças. E a gente fica cuidando dessas crianças para que os pais possam ser explorados da melhor maneira possível no mercado. (Sujeito A)*

Os professores não concordam com essa identidade de babás, conforme a exposição de seus relatos. Concordam que, numa visão geral, há um desinteresse do governo em educação e aprendizado, exigindo apenas aprovações, números.

Barros (2019) aponta que o que diferencia a gestão da educação de um negócio é justamente a seu resultado primordial, o aprendizado, e não lucros ou receita. Todavia, essa meta não parece estar clara para os administradores educacionais. Em uma pesquisa do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – de 2010, com mais de 3 mil secretários de educação municipais, ficou evidenciado que menos da metade, somente 45% deles, colocaram como “Melhorar os níveis de aprendizado dos alunos” como ser um de seus objetivos principais. O item que mais ganhou atenção foi “Melhorar a infraestrutura das escolas”, pois esse tópico traz visibilidade para a sociedade da parte mais palpável do processo educacional. Como o autor bem coloca, “trocando em miúdos”, é a parte que dá voto, é a parte mais interessante para aqueles que estão no poder, façam a manutenção de sua permanência. Em geral, os cidadãos não darão votos porque o filho aprendeu, e sim porque escolas foram criadas ou melhoradas, perpetuando na administração da educação esses gestores que não têm o aprendizado dos alunos como sua agenda.

Porque quanto mais pessoas que sejam doutrinadas, pessoas que elas sejam determinadas para ser cabos eleitorais, que as pessoas quando chegam ao poder público, a perspectiva é de se perpetuarem no poder e isso é ruim para uma sociedade. Então a melhor forma de eu contribuir com a sociedade é vindo pra sala de aula dizer pra esses jovens de catorze, quinze, dezesseis anos que todos nós somos políticos e que política é uma forma de fazer as políticas públicas para a transformação social. (Sujeito E)

Podemos perceber que no “mundo contemporâneo, a escola tornou-se uma das principais instâncias culturais, uma espécie de ‘agência’ com a tarefa de transmitir elementos culturais e reproduzir/transformar normas sociais e políticas” (MARTINS, 2009, p. 173).

Althusser, em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, coloca a escola como aparelho ideológico do estado, ou seja, é uma instituição que funciona predominantemente pela ideologia e secundariamente pela repressão. A escola é um dos aparelhos que irá assegurar a “reprodução das condições de produção” (ALTHUSSER, 1996).

A escola é, então, considerada um aparelho ideológico por excelência por ser obrigatória. Pelo fato de os alunos passarem uma considerada parte de sua vida dentro dela, inclusive o tempo em que estão se formando enquanto sujeitos, a juventude, na qual são mais “moldáveis”. Apesar, como já citado, de a escola ser um aparelho prioritariamente ideológico, ela também terá sua parte disciplinadora, é um local panóptico, onde todos veem e são vistos. Se são vistos, se regulam, se normatizam para quando forem examinados serem aprovados.

Um dos lugares onde é constituído sistemas regulados e concordes das relações de poder é a instituição escolar:

[...] sua organização espacial, o regulamento meticuloso que rege sua vida interior, as diferentes atividades aí organizadas, os diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem definido – tudo isso constitui um “bloco” de capacidade-comunicação-poder. A atividade que assegura o aprendizado e a aquisição de aptidões ou de tipos de comportamento aí se desenvolve através de todo um conjunto de comunicações reguladas (lições, questões e respostas, ordens, exortações, signos codificados de obediência, marcas diferenciais do “valor” de cada um e dos níveis de saber) e através de toda uma série de procedimentos do poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1995, p. 241)

Foucault, em *Vigiar e Punir*, coloca que a fabricação dos indivíduos é bastante cuidadosa para transformá-los em corpos dóceis. São os mecanismos de poder se enquadrando na existência dos indivíduos. Os corpos sendo considerados alvos e objetos do poder, pois o corpo se pode modelar, treinar, fazer obedecer, responder, fazê-lo tornar-se hábil para uma determinada finalidade. Logo, os corpos dóceis são aqueles que podem ser submetidos,

utilizados, transformados e aperfeiçoados. A disciplina é o método de controle desse corpo, que faz com que a sujeição de suas forças aconteça e lhe imputa a relação de docilidade-utilidade. (FOUCAULT, 1987).

Ainda, segundo o filósofo, a organização espacial é um ponto fundamental para aplicação das disciplinas. A formatação das salas de aula, as fileiras de carteiras, os lugares muitas vezes pré-determinados dos alunos, contribuem para a marcação de movimentos individuais e de obediência, para se impor a ordem. A disciplina utiliza esses recursos para transformar os indivíduos em seus instrumentos e objetos ao mesmo tempo, normatizando os corpos e punindo os desvios. Não é coincidência as escolas e as prisões serem tão parecidas. “O gesto que aprisiona não é mais simples: também ele tem significações políticas, sociais, religiosas, econômicas, morais” (FOUCAULT, 2017, p. 53).

Uma escola de tempo integral, então, pode ser considerada um excelente instrumento para vigiar o comportamento cotidiano dos alunos, suas identidades e atividades para aplicar a disciplina e a normatização, para transformar os sujeitos em indivíduos obedientes, pois quanto mais obediente, mais útil. Entretanto, conforme o discurso do docente, podemos averiguar a seguir que o professor tenta não colaborar com esse “plano” de criação de máquinas e busca traçar uma subjetividade que não compactue com isso.

Então assim, eu te confesso que pelo governo nós criaríamos aí várias máquinas né...e... se fosse dessa forma, nós teríamos que ser colocados numa linha de montagem, então, é como se fosse uma linha montagem. É ensinar ideologicamente aquele grupo de pessoas, fazer com que aquelas pessoas sigam o mesmo pensamento... né... caminhe pelo mesmo rumo, enfim...talvez o governo queira isso, né... E isso precisa ser quebrado. (Sujeito C)

Foucault, em *Subjetividade e Verdade*, aponta que um ponto importante na questão das verdades que são colocadas – como essa entendida pelos professores, de que o governo não está preocupado efetivamente com o aprendizado dos alunos e seu único interesse é a criação de analfabetos funcionais que os ajudem a se perpetuar no poder – é que “o sujeito deve ou produzi-las pessoalmente, ou aceitá-las, ou submeter-se a elas” (FOUCAULT, 2016, p. 14).

Nesse caso, vemos que, apesar de os docentes reproduzi-las, eles não a aceitam nem se submetem a elas. Os professores acabam não aceitando essa verdade como verdadeira e tomando o discurso de quebra desse ciclo de formação de indivíduos sem pensamento crítico como verdade. E essa é mais uma verdade que é utilizada na construção de sua subjetividade.

A importância do papel do professor, enquanto educador, apontado por Freire (1996) é a de não apenas ensinar seus conteúdos, mas também ensinar os alunos a pensar e fazer isso da forma correta. O pensar certo, apontado pelo grande mestre, consiste em propiciar ao aluno um meio de produção da compreensão daquilo que está sendo passado, que está sendo comunicado. Essa compreensão não se limita apenas ao fato do entendimento do discente e sua adaptação, mas sobretudo ao fato de ele poder intervir em sua realidade e transformá-la. Fazendo, assim, com que os alunos sejam sujeitos ativos no processo e o docente seja não somente um mero reproduzidor.

O sujeito é sujeito de verdade em dois sentidos. Segundo Foucault (2016), em primeiro lugar, ele tem que conhecer a verdade, o filósofo aponta que a atividade desse sujeito de verdade é a *theoría*. E, em segundo lugar, na medida que sua vida, suas palavras e atos estão em conformidade com essa verdade, que ele é mestre de verdade e ensina a verdade, essa verdade é tão necessária para ele quanto para qualquer outra pessoa.

Essa verdade, esse saber, tem como consequência e atribuição modificar o ser do sujeito. “É preciso que esta verdade afete o sujeito, e não que o sujeito se torne objeto de um discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 2006, p. 297).

4.3 A salvação através da educação

Vimos até agora três formas que os professores são vistos pelo senso comum: a figura de herói; a figura de ser a raspa do tacho, na qual suas reivindicações não são levadas em consideração e sua voz não é ouvida ou, se é, é ignorada; e a figura de babá, de professor cuidador, em que sua função é tão-somente “tomar conta” dos alunos e não necessariamente ensiná-los algo.

A forma como os professores recebem esses discursos externos implica a forma como eles se constituem enquanto sujeitos. A subjetividade é a relação do sujeito com a verdade, a forma como ele vai se modificar, se construir, para atender a uma determinada verdade (FOUCAULT, 2006, 2016).

Durante as entrevistas, os sujeitos desta pesquisa foram questionados sobre o porquê de terem se tornado professores e sobre a sua motivação em continuar na carreira docente. Eis aqui alguns relatos:

Embora eu ache que eu tenha uma motivação [...] que é uma coisa meio de botar minha vida com um propósito maior... (Sujeito A)

O que me motiva a continuar, principalmente no ensino médio público é tentar ajudar a maioria desses jovens de classe baixa a conseguir ter uma oportunidade melhor, porque por mais que a gente pense que não, mas educação ainda é o caminho pra que você melhore de vida, sabe? E muitas vezes, esses meninos, eles não têm outra oportunidade de um futuro melhor (Sujeito B)

Eu vejo que a sociedade precisa de pessoas assim, que estejam dispostas a fazer o serviço público, a fazer valer o serviço público, né... a fazer valer a educação, e quanto mais possibilidade de transformação, quanto mais possibilidade de...de...de... levar o jovem, de levar os adolescentes, possibilidade de transformação, de mudança de contextos, né? Eu acho que é um dever meu, como ser humano, né, de poder é... não ajudar, né... mas de fazer alguma coisa pela mudança de determinados contextos né... na sociedade, então o serviço público tá me dando essa possibilidade. (Sujeito C)

De certa maneira eu acredito que eu continuo na escola pública porque eu acho que de alguma man... posso contribuir de alguma forma além de conteúdos [...]. Eu tive referências não muito boas e depois que eu formei, eu imaginei que eu poderia atuar e contribuir de alguma maneira que eu não tive. (Sujeito D)

É uma missão, mas missão no sentido não do sacerdócio, mas sim de transmitir conhecimento, de transformar uma sociedade e entender a importância que, como Paulo Freire dizia: Educação como transformação de uma sociedade. (Sujeito E)

Eu quis ser professor pelo prazer de ensinar, de transferir conhecimento, de poder ajudar alguém a ser melhor, chegar em determinado lugar, né?, que ele quer alcançar, o objetivo dele. (Sujeito F)

Podemos notar com o discurso dos professores acima que surge em sua subjetividade a imagem de professor salvador ou redentor, imbricada com o discurso religioso, de que se necessite de salvação, pois sem esse caminho, que é o professor, não se conseguiria chegar a ela tão facilmente ou não seria possível alcançá-la. “Todos os tipos de sujeição são fenômenos derivados, que são meras consequências de outros processos econômicos e sociais: forças de produção, luta de classe e estruturas ideológicas que determinam a forma de subjetividade” (FOUCAULT, 1995, p. 236).

Segundo Coracini (2000), a partir dessa imagem que vimos no primeiro ponto de professor herói, dela decorre e permanece ainda a concepção tradicional e, inclusive, sedutora desse professor vocacionado, convocado a atender um chamado de um propósito maior. Muito provavelmente vestígio dos tempos em que ensinar não era visto como profissão, mas sim como uma missão. Como vimos, a educação brasileira já esteve nas mãos de religiosos que ratificaram a imagem de missionário à figura do docente.

Quanto a esse tipo de visão religiosa da carreira docente, Nóvoa (1995) aponta que:

A elaboração de um conjunto de normas e de valores é largamente influenciada por crenças e atitudes morais e religiosas. A princípio, os professores aderem a uma ética e a um sistema normativo essencialmente religiosos; mas, mesmo quando a missão de educar é substituída pela prática de um ofício e a vocação cede o lugar à profissão, as motivações originais não desaparecem. Os professores nunca procederam à codificação formal das regras deontológicas, o que se explica pelo fato de lhes terem sido impostas do exterior, primeiro pela Igreja e depois pelo Estado, instituições mediadoras das relações internas e externas da profissão docente. E, no entanto, é incontestável que os professores integraram este discurso, transformando-o num objeto próprio: nas décadas de viragem do século XIX para o século XX, a época gloriosa dos Congressos de Professores que constituíram verdadeiros "laboratórios de valores comuns", sente-se a perpetuação de um ideário coletivo onde continuam presentes as origens religiosas da profissão docente. [...] Apesar de se terem desencadeado no seio das congregações docentes, estas transformações extravasam o campo religioso, abrangendo o conjunto dos indivíduos que se dedica ao ensino (NÓVOA, 1995, p. 16)

Essas identidades, tomadas pelos docentes, segundo Hall, trata da utilização de recursos diversos para a construção daquilo que queremos ser, daquilo que queremos nos tornar. A construção dessas identidades se dá no interior dos discursos e, por isso, precisamos “compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2008, p. 109).

Então, a subjetividade do professor é colocada de forma que ele seja esse sujeito que atende a essa verdade: de que somente através da educação os discentes podem obter melhoria de vida (alcançar a salvação). Em sua grande maioria, essa salvação se refere a conquistas econômicas: melhores empregos com melhores salários e, conseqüentemente, melhor condição de vida.

Essa visão de salvação através da educação vem também pelo fato de esses professores serem de uma escola pública de tempo integral, onde as refeições são feitas na escola. É de conhecimento entre os docentes que aquelas refeições servidas serão as únicas que alguns alunos terão naquele dia. Os alunos de uma escola pública são, em geral, alunos que os pais não possuem um poder aquisitivo alto para pagar uma escola particular. “Na educação básica, a rede pública é composta majoritariamente por estudantes dos dois quintos da população com os menores rendimentos, enquanto na rede privada esse padrão se inverte” (IBGE, 2019, p. 83).

Porque se eu queria transformar as coisas, não fazia sentido eu ficar na escola particular. Então quando eu entendi que eu tava pegando todo meu esforço, todas as minhas qualidades, todo meu mérito e dedicando para pessoas que já são

privilegiadas, não fazia sentido, porque eu tinha virado professor pra ir justamente na direção contrária, pra ir pra quem não tinha condições. (Sujeito A)

O público da escola dos entrevistados é de um bairro onde o tráfico de drogas é muito intenso, e as famílias são pobres e grande parte dos pais desses alunos não estudaram ou não concluíram os estudos. Conforme Barros (2019), apenas 55 de cada 100 estudantes conseguem terminar a educação básica até os 19 anos, e esse número inclui as escolas particulares. Na Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, referentes ao ano de 2018, 52,2% dos adultos entre 55 a 64 anos não tem instrução ou possui o ensino fundamental incompleto. Na idade entre 45 e 54 anos, o número é de 42,4% (IBGE, 2019).

Manter esses jovens na escola e fazer com que eles concluam o ensino básico estão entre os principais objetivos dos professores no seu fazer pedagógico. Ainda mais quando nos deparamos com os números a seguir sobre os jovens brasileiros entre 15 e 17 anos de idade: a “maioria (63,8%) não frequentava escola e não possuía ensino superior completo, sendo que 36,9% desse grupo abandonou a escola sem concluir o ensino médio e 16,1% não havia concluído nem o ensino fundamental” (IBGE, 2019, p. 83).

Ah, o menino é o primeiro que tá indo pra escola, porque a mãe estudou até a 6ª série, o pai estudou até a 7ª série, não terminou. Então aquele menino ele vai aprendendo e ele vai dizendo: "não, mãe, a senhora tem que estudar também". Já vi vários casos dos pais voltarem a estudar por causa dos filhos, do menino que veio de uma família humilde ter um futuro melhor e poder dar um futuro melhor pra família porque ele estudou. Então a educação não é um achismo, é totalmente transformador. Mas nem todos tem acesso a essa educação do jeito que se deve. (Sujeito B)

Ainda segundo os Indicadores Sociais, quando se trata de ensino superior, o privilégio de acesso ao ensino se torna ainda mais evidente: em 2018, apenas 16,5% da população brasileira acima dos 25 anos possuía ensino superior completo. Passar em um vestibular de alguma universidade pública é para poucos, nesse mesmo ano, apenas 25,8% dos estudantes brasileiros frequentavam uma instituição pública de ensino superior.

Diferentemente do que ocorre na educação básica, em que as redes de ensino apresentam um perfil de renda de seus alunos bastante diferente entre elas, o ensino superior, independentemente da rede de ensino, possui um perfil mais privilegiado de seus estudantes, prevalecendo alunos do quinto da população com maiores rendimentos (30,5% na rede pública e 36,1% na privada). As redes de ensino superior divergem mais fortemente em relação à proporção de estudantes pertencentes ao quinto da população com os menores rendimentos. A rede pública apresenta uma proporção desses estudantes 56,7% maior do que a mesma proporção para a rede privada de ensino superior (respectivamente, 9,7% e 5,5%). Esses dados indicam que a rede pública de ensino superior apresenta um perfil mais democrático

do que o da rede privada, levando em conta a diversidade de renda dos respectivos estudantes. (IBGE, 2019, p. 83-84)

Proporcionar meios para que os seus alunos saiam do ciclo da pobreza, terminem seus estudos, ingressem em uma universidade e possam ter condições de conseguir um emprego que lhe proporcione uma condição de vida mais confortável é um ponto importante na formação da subjetividade dos professores que lidam com essa realidade de exclusões e marginalidade.

Os professores são funcionários, mas de um tipo particular, pois a sua ação está impregnada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores. No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar-charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos. (NÓVOA, 1995, p. 17)

De acordo com Ioschpe (2014), os indivíduos que escolhem a carreira docente são profundamente idealistas, são pessoas que querem mudar o mundo através da vida dos seus alunos. O autor expõe dados retirados de várias fontes: da pesquisa “Perfil do Professor Brasileiro” da Unesco; da pesquisa Ibope para a Fundação Victor Civita; edo questionário preenchido pelos professores da Prova Brasil do ano de 2009. Os dados apontam que 75% dos professores entrevistados acreditam que “formar cidadãos conscientes” é uma das mais importantes finalidades da educação. O papel do professor em desenvolver consciência social e política das novas gerações é apoiado por nove em cada dez professores.

Eu entendo que meu papel não é só esse, não é só ensinar [...]. É você fazer realmente desse menino um cidadão, sabe? E eu sempre tenho essa responsabilidade, não que seja me cobrado isso, mas é uma coisa que eu me cobro. Então é uma coisa que me incentiva a continuar com eles, essa importância do conhecimento que eles têm que adquirir. (Sujeito B)

Barros (2019), em País mal educado: Por que se aprende tão pouco nas escolas brasileiras, cita que alguns trabalhos de pesquisa, como dos pesquisadores Hanushek e Rockoff, tornaram evidente dados que, de forma bem clara, mostram que o professor “é um poderoso agente de mudança na realidade dos estudantes” (BARROS, 2019, p. 89). Essas pesquisas de economistas, segundo o autor, demonstram que quando os alunos pegavam bons professores regularmente, suas chances de cursar o ensino superior aumentavam e seus

salários eram maiores até os 28 anos (o limite da idade em que o estudo acompanhou os estudantes). Nesse ponto, no qual o autor cita bons professores, considero que quando um professor se esforça e se coloca nesse lugar de que é através dele a salvação do aluno, irá se esforçar para ser o melhor professor possível.

Ainda conforme o autor, atuar em uma escola de tempo integral ajuda na construção de uma subjetividade docente mais preocupada com seu alunado, criando relações tão estreitas que é comum ouvir relatos, nessas instituições, de alunos que se sentem tão amparados pela escola que confidenciam problemas pessoais aos professores, pois:

Desaparece aquela figura que dá uma aula, sai correndo para ir para outra escola e mal sabe o nome dos alunos. Entra o professor que convive com o adolescente, que se sente responsável pelo seu aprendizado e se articula com os colegas de outras áreas do conhecimento para ajudá-lo a superar suas dificuldades. Isso é a “atenção às necessidades sociais e emocionais” mencionadas por Fryer, porque a relação entre o educador e o educando é mais próxima. (BARROS, 2019, p. 205-206)

A relação afetuosa que é construída entre professores e alunos de uma escola de tempo integral é também um dos motivadores dos mestres, é nessa relação que eles enxergam uma valorização.

Então o que me motiva até hoje é a afetividade que a gente tem numa turma de sexto ano, que é uma coisa surreal assim, é a coisa que mais me humaniza na vida. É o que me faz levantar... [emoção] ou os mais velhos quando eles conseguem ter um debate e alguém tem uma conclusão de alguma coisa, assim sabe, por ele mesmo, e quando a gente sente que, a gente lembra que a gente sabe fazer aquilo. [...] No fundo, não é por eles, é onde a gente se torna, pra mim, onde a gente se torna humano. Eu sempre tive medo das carreiras que pudessem me dar muito poder e isso me desumanizar, e na sala de aula, com todos os erros e acertos, a gente ter que lidar com pessoas com fome, doente, abandonadas, e a gente lembra o que é tá ali, o que é ser humano, e eu não consigo achar que a minha profissão é qualquer coisa, eu acho ela muito importante. (Sujeito A)

Eu acho que a nossa valorização maior é por parte dos alunos... (Sujeito F)

Os mestres tornam-se mais próximos dos alunos, mais preocupados com seu aprendizado e com seu futuro. O que reforça ainda mais essa identidade de salvador. O professor acaba por assumir um papel de ponte entre o aluno e um futuro melhor, e ver que de alguma forma, algo que esse docente disse, ou fez, contribuiu para a evolução de seu alunado, é um dos seus maiores incentivos:

Eu entrei pra essa vida porque eu achava q não faria sentido existir se não fosse pra contribuir com a existência dos outros. (Sujeito A)

Então pra mim, ver esse processo acontecendo, ver que esse menino tá aprendendo, que ele tá indo além do que ele pode, do que ele achava que pode, isso pra mim é muito importante. Então realmente ver esse processo é uma coisa que me alegra muito. (Sujeito B)

Ser professor hoje em dia seria algo, não sei dizer se seria uma vocação, mas seria o profissional da mudança, seria o profissional que vai trabalhar com sonhos, seria o profissional que vai mexer com o ideológico dos jovens, das crianças, dos próprios adultos, enfim, que vai fazer um rebuliço intelectual na vida das pessoas. (Sujeito C)

É fazer a coisa pública com amor, entendeu? Eu faço... aquilo que eu amo, que eu gosto. Eu me satisfaço, eu me alegro ao ver os jovens sendo... é... sendo modificado, o jovem contando que com aquele auxílio que eu... com aquela palav...aquelas palavras que eu utilizei em determinado momento fizeram ele refletir sobre a vida e ajudar a família, então... o que me move é... é o ser humano, é o poder ajudar o ser humano. (Sujeito C)

E reconhecer é... algum tipo de modificação, às vezes eu encontro alguns alunos que me falam coisas que eu conversei há dois, três anos atrás e eu fico me perguntando: "gente, como é que pode? E não esqueceu!". Então eu acredito que eu tô contribuindo, isso me motiva a continuar na sala de aula. (Sujeito D)

Eu acho a educação pública melhor, porque você consegue é... atingir aquela parte da população que precisa de você realmente. É, porque na verdade a educação, a gente sabe que é transformadora, né? E eu me sinto muito feliz quando eu vejo que eu posso transformar a vida de um aluno de escola pública, é... pra ele chegar aonde o aluno de escola particular também... tem a oportunidade de chegar. Eu quero aproximar ele da mesma oportunidade que os outros têm. (Sujeito E)

E a gente vem com aquela ideia realmente de transformar, né? Não apenas de transferir conteúdo, mas de transformar a vida do aluno. A gente vê casos em que é... alguns alunos estavam é... no meio... num meio muito ruim, né? E que a... e que estar na escola pra eles fez uma grande diferença, né? Abriu o horizonte pra eles, mostrou pra eles que pode ser diferente, né? E vejo muitos amigos de profissão, vejo alunos já formados que provam que pode ser diferente daquilo que, daquela realidade que ele tá vivendo. Do pai com uma... com um... uma... uma... subprofissão, eu diria assim, subemprego, é... subemprego... e... e... e que ele pode ser engenheiro, e que ele pode ser um médico, que ele tem a oportunidade de alcançar, né... aquelas coisas que pra ele, de início, eram inalcançáveis. (Sujeito F)

Vemos, então, a partir dos excertos expostos acima, que poder proporcionar essa salvação para os alunos é também uma forma de o professor alcançar a sua salvação, alcançar sua redenção. Encontrar alunos que falam que alguma particularidade, palavra ou ação, advinda do mestre transformou sua vida é o seu paraíso docente. É a testificação que o professor cumpriu sua missão na terra.

Uma profissão em que eu pudesse ajudar as pessoas (Sujeito C)

Estou convicto que é a minha força e a minha missão. Eu não vou transformar um grande público, mas o meu legado, com certeza, eu deixei e irei deixar ainda. (Sujeito E)

Foucault, em “A Hermenêutica do Sujeito”, fala das tecnologias de si, de como o sujeito produz a ele mesmo em relação à verdade. O sujeito se modifica, se constrói para atender a uma verdade. O sujeito professor salvador é construído baseado na verdade de que seu êxito se dá quando os seus alunos se salvam de tudo aquilo que possa impedir-lhes de “vencer” na vida. Quando o aluno vence, terminando os estudos, entrando numa faculdade e conseguindo um bom emprego, o professor vence também. Quando o aluno se salva, o professor também se salva.

Quanto ao benefício para os outros, a salvação dos outros, ou a maneira de nos ocuparmos dos outros possibilitando sua salvação ou ajudando-os na sua própria salvação, virá a título de benefício suplementar ou, se quisermos, decorrerá a título de efeito – efeito necessário, sem dúvida, mas tão-somente conexo – do cuidado que devemos ter conosco mesmos, da vontade e da aplicação que dedicamos à nossa própria salvação. **A salvação dos outros é como uma recompensa suplementar à operação e à atividade de salvação que obstinadamente exercemos sobre nós mesmos.** (FOUCAULT, 2006, p. 237, grifo meu)

Coracini aponta que embora possa se tratar de um sonho dos professores, ou de um resultado utópico, ainda assim os professores se esforçam para proporcionar meios de reparar os problemas dos alunos, sejam de ordem social ou pessoal, através de sua ocupação:

*A maior parte das pessoas mora na periferia, a maior parte das pessoas precisa da escola pública, assim como do hospital público etc., então, se eu acredito numa mudança da sociedade tem que ser no setor público, tem que ser aquele que atende ao cidadão e é como eu me vejo. Como eu disse na resposta anterior, **é tipo um sacerdócio**, então eu vejo que o meu trabalho é como se fosse o de um policial, como se fosse de um médico, eu quero atender as pessoas, e a transformação só vem pelo serviço público. (Sujeito A – grifo meu)*

Mas eu acredito [...] assim eu tenho a ilusão de certa forma que um dia a gente vai mudar isso, sabe? Mas eu acho que até a gente atingir esse nível de que a escola pública seja tão boa quanto ou melhor que a particular, nós ainda temos aí um vasto caminho até conseguir esse resultado, [...] porque se o cidadão não tem uma formação crítica, ele não cobra o governo. Se o povo não cobra o governo, o governo vai fazer o quê? O povo de massa de manobra... (Sujeito B)

Independentemente dos resultados, mas confiantes em uma colheita positiva, eles prosseguem em seu mister de ajudar seus alunos a alcançar um fim glorioso – seja se tratando de melhoria da qualidade de vida, de avanço nas condições econômicas dos alunos, ou vislumbrado a transformação social como um todo através da educação – mesmo sem perceber que quando enquanto eles estão ajudando seus alunos a alcançar a felicidade ou salvação, é em sua própria imagem que eles estão trabalhando. Nessa imagem que eles estão construindo ou protegendo, pois, no final das contas, o alvo de tudo é a sua própria felicidade, o seu próprio prazer. (CORACINI, 2000)

4.4 A engrenagem da máquina educacional

Eu nunca trabalhei com um superior que valorizasse a inteligência. Então é muito difícil ter o teu trabalho nivelado pelo mais baixo, por pessoas que tem anos de experiência e essa experiência não vale de nada. Pessoas que estão acomodadas em seu cargo de gestão, que tão acomodadas em um cargo de supervisão, e aí não querem muito problema com ninguém, então não tem conflito, então a coisa que mais me agride não é nem objetiva, é subjetiva, que é teu trabalho intelectual... é como se ele fosse algo ruim, como se você elevar o nível das coisas fosse ruim, como se você fosse um causador de problemas, como se você realmente quisesse apenas causar né, mal-estar, ou coisa parecida. Isso é o que mais me incomoda, porque todos os discursos que eu escuto dos pais, dos nossos superiores são vazios. (Sujeito A)

Segundo o relato dos docentes entrevistados, o sentimento de desvalorização causado pelas experimentações de serem vistos como sujeitos que não devem reclamar, não devem ter voz, como vimos quando surge a colocação “raspa do tacho”, e por verem que são enxergados como babás, que se eles estiverem apenas em sala cuidando dos alunos, pois não se vê uma real preocupação com a educação, faz surgir um novo aspecto da subjetividade dos professores. Eles passam a se identificar com uma engrenagem da máquina educacional. Eles se enxergam como uma peça de um sistema que não se preocupa necessariamente com o aprendizado, e sim com números altos de aprovação, números baixos ou nulos de reprovação e evasão.

Números, a secretaria quer ter números, e isso me assusta, tanto que assim, a secretaria finge que vai atrás dos alunos evadidos, mas na verdade ela faz com que: "não, vai lá, faz qualquer coisa...". (Sujeito A)

[...] uma pessoa que controle os meninos e que faça não eles aprenderem, mas só eles serem aprovados. Eu acho que conta muito pro governo atualmente são os

números. Eles não têm uma preocupação real se esses meninos estão aprendendo, a qualidade do aprendizado mesmo. (Sujeito B)

[...] tem aluno que ele não tem a menor condição de passar, mas aí o gestor chega e fala: "Tu vai reprovar todo esse pessoal? Não pode, porque a escola vai perder o índice, o índice vai diminuir". (Sujeito B)

Porque muitas vezes você não concorda com determinadas situações, métodos avaliativos né... [...]E às vezes você trabalhar com... com... da forma que muitas vezes é solicitado, né... não é interessante. Então às vezes você quebra esse...esse... esse paradigma né... e tenta fazer de outro jeito. (Sujeito C)

Nenhum governo ele tem interesse de oferecer uma educação de qualidade. Não sei... eu não diria governo ou são os administradores, que talvez na medida em que esses administradores, esses professores que estão diante dessas políticas públicas, ao retornarem pra esses gabinete, lá eles se engessam ou ficam totalmente acorrentados. (Sujeito E)

Podemos perceber no discurso dos docentes uma compreensão de não preocupação da Secretaria de Educação com a qualidade do aprendizado e aquisição de conhecimento dos discentes. “A escola tem sido alvo de uma série de controles, quando não, desqualificada como espaço formativo” (TRAVERSINI, LOCKMANN e GOULART, 2019, p. 1573). Essa desqualificação muito comumente recai sobre os professores, sem considerar o todo no qual esse docente está inserido, como podemos observar no relato abaixo:

[...] mas eu te digo que a estrutura pesa muito e mesmo os professores, eles tão tendo reconhecimento? [...] Porque a gente não pode também só cobrar do professor, porque eu posso pegar o melhor professor e ele não tem uma estrutura pra trabalhar, ele não vai conseguir render. Então é muito mais, sabe? (Sujeito B)

Além de promover esse sentimento de não comprometimento com o ensino dos estudantes, quando questionado a respeito de qual seria o professor ideal para a Secretaria, em sua resposta podemos perceber que a SEDUC quer uma subjetividade docente que ela mesma não ajuda a construir:

Professor com altos rendimentos, demonstre isso com dados, pesquisas, de que forma que ele também seja reconhecido também como atuante. (Sujeito D)

Apenas frequentar a escola e “fazer qualquer coisa” já é suficiente para obter os números de que ela precisa. A pressão em cima dos professores sobre índices de aprovação faz com que esse aluno que “faz qualquer coisa” continue avançando, mesmo sem condições para tal. É uma cadeia: a Secretaria precisa de altos índices de aprovação e cobra isso das

coordenadorias distritais – que são repartições responsáveis por determinada zona da capital amazonense e respondem à Secretaria, sua função é, entre outras coisas, dar assistência, orientar e acompanhar as atividades das escolas da rede estadual da zona a qual é incumbida (PEREIRA, 2018) – as coordenadorias cobram dos gestores e, esses, por sua vez, cobram esse índice dos professores, que estão na ponta desse sistema.

4.4.1 – A contraconduta e a resistência dos professores

A identificação de serem apenas uma engrenagem em todo esse sistema educacional é o que faz os professores refletirem se é realmente sobre educação de que trata as escolas. E isso faz ocorrer uma nova torção, um deslocamento nessa subjetividade docente, pois é promovida “novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de individualidade que nos foi imposto [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

[...] é bem difícil falar isso né...mas na realidade a gente tá... nós estamos dentro de um sistema, e... muitas vezes não concordando com o sistema, mas você precisa fazer parte daquele sistema, e assim, é... nem tudo que o governo quer também a gente precisa ser, tá? [...] e eu posso ser esse rebelde, esse professor rebelde, mas que mostre na realidade né... os diversos meios, que ensine esses diversos meios. (Sujeito C)

O governo tem um posicionamento: quanto mais pessoas totalmente mecanizadas, direcionadas, doutrinadas, isso é perfeito. Mas eu como professor, dentro da minha sala de aula, eu faço a transformação social. Não significa que, na medida que ele manda, ele envia as diretrizes curriculares, eu ali irei determinar. Muito pelo contrário, eu faço a minha transformação, ou seja, o governo determina e eu vou é... transformar essas metodologias de forma diferente. [...] mas o que o governo quer não significa que é o que eu quero. Não vou discutir que está errado, mas eu dentro da minha sala com os meus alunos, eu faço a transformação social. (Sujeito E)

Os docentes, ao se depararem com essa instrução de somente gerar números para criar índices que não condizem com a realidade, se rebelam e não aceitam que seu papel seja somente passar os alunos. A subjetividade de salvador, de transformador de vidas, vem à tona e faz com que esse professor se rebele, dentro de suas possibilidades para não compactuar com esse plano do governo, surgindo assim, o professor rebelde.

Considerando que “o sujeito é dividido em seu interior e em relação aos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 231), se há o professor rebelde, há aquele que não se rebela, que aceita e obedece, pois as identidades “são construídas por meio da diferença e não fora dela” (HALL, 2008, p. 110). É única e exclusivamente através da relação com o Outro, daquilo que

não é, daquilo que indica a falta, do nomeado exterior constitutivo, que a identidade pode ser engendrada (HALL, 2008).

Essa dita rebeldia dos professores vai tratar das ações tomadas pelos docentes não para acabarem com esse sistema de índices sub-reptícios, mas para tentar fazer com que esses números correspondam o mais próximo possível da realidade.

Trago aqui uma noção de contraconduta que, na perspectiva foucaultiana, entre outras coisas, trata da não aceitação de forma passiva de determinadas formas de condução praticadas e de poder ser entendida como uma atitude crítica (TRAVERSINI, LOCKMANN e GOULART, 2019). Segundo as autoras, Foucault, no curso Segurança, Território e População, traz o termo contraconduta quando discorre sobre as formas de resistência na época do pastorado. Elas, no entanto, apontam que a contraconduta não se encaixa como o sinônimo de resistência, levando em consideração que ela não “trata de oposição, de enfrentamento a formas de governo específicas. E sim, “dar às costas” a um tipo de condução para exercer outras formas de se conduzir, consideradas produtivas a determinados modos de vida” (*ibidem*, p. 1575).

Ainda, conforme as autoras, a contraconduta tem outras dimensões além das citadas anteriormente. Nesta pesquisa, interessa principalmente a abordagem feita por Grabois (2011, apud *ibidem*), que utiliza os estudos foucaultianos para inferir que a contraconduta é utilizada pelo sujeito para operar sobre si mesmo com a finalidade de se subjetivar de outra forma, num modo de recusa à determinada condução por certo tipo de governo. A orientação das ações estratégicas de contraconduta podem se dar através de “práticas coletivas e de responsabilização social, outros modos de valoração e outros preceitos éticos, estéticos e políticos nos quais o “eu” se apaga em função do bem comum e do tecido social” (MARIN-DIAZ, 2015, p. 37 apud *ibidem*, p. 1576).

Vemos, então, no discurso dos docentes, a presença das práticas de contraconduta quando tratam da recusa em ser apenas uma peça a ser utilizada para a geração de números irreais, se subjetivando de forma que ele assumirá um comportamento voltado para tentar proporcionar um processo de ensino-aprendizagem eficaz em função do bem dos alunos.

A atitude dos professores, em não serem passivos e apenas aceitarem as imposições de geração dessa enumeração de dados, também pode ser considerada uma atitude de resistência, pois “lá onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 1988, p. 91). A resistência a esse poder que, como explicado pelo filósofo, não é uma instituição em si, mas sim uma complexa circunstância planejada. As resistências, colocadas por ele, são:

[...]casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. [...] Elas são o outro termo nas relações de poder. (FOUCAULT, 1988, p. 91)

Conforme o filósofo, “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual; toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta [...]” (FOUCAULT, 1995, p. 248). As diversas formas de resistência versus as diferentes formas de poder são uma nova economia das relações de poder. Dentro dessa nova economia, há uma série de oposições, lutas. Essas lutas têm como objetivo principal atacar, mas não instituições ou classes, mas sim uma determinada técnica, um modo de poder. A luta que nos interessa nesse momento é a que está relacionada à questão de “quem somos nós”, a luta que fala da subjetivação (FOUCAULT, 1995). Esse modo de poder:

[...] aplica-se à vida cotidiana imediata que **categoriza** o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele. **É uma forma de poder que faz dos indivíduos sujeitos.** Há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, **e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento.** Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a. (FOUCAULT, 1995, p. 235 – grifos meus)

Os professores resistem dentro das salas de aula lutando contra esses índices que procuram dizer que está tudo bem com o sistema de ensino, que a taxa de aprovação é alta, querendo certificar que, se há um alto nível de aprovação, os alunos estão aprendendo. Quando, na verdade, é sabido que aprovação nunca foi índice para se medir o aprendizado. Além disso, outro indicativo de não comprometimento da Secretaria com o ensino-aprendizado dos alunos está no fato de não haver o suporte, muitas vezes mínimo para as aulas planejadas ou não existe o tempo hábil para o seu planejamento.

Então, eu não sinto o meu trabalho valorizado porque a burrice impera. A mediocridade impera, e ser liderado, comandando por pessoas mesquinhas, limitadas, ou as vezes os dois ao mesmo tempo, é a minha maior frustração. Agora claro que tem as questões objetivas, falta de condições, pra você conseguir uma biblioteca você tem que enfrentar céus e terras. (Sujeito A)

*Não tem... questão das tomadas [risos], tem sala de aula que não tem tomada pra ligar um aparelho de som, ham... bebedouros, salas de professores, principalmente, é um cubículo e o que? Trinta, quase quarenta professores em um pedaço tão pequenininho, e a gente passa o dia todo, então, uma série de situações que eu acredito que **precisam ser resolvidas, ou não, isso depende do objetivo deles** [risos] [...] maior produção, maior número sem tantos gastos. Pelo menos é o que faz todo capitalismo, né... (Sujeito D – grifo meu)*

É... muitas vezes eu sei que assim a gente é designado pra uma sala em cima da hora e você tem que preparar uma aula muito rápido. (Sujeito F)

A SEDUC contou no ano de 2019 com o orçamento de R\$ 2,716 bilhões e conforme o site oficial do Governo do Estado, conta no ano vigente com o orçamento de R\$ 2,938 bilhões (AMAZONAS, 2019). Apesar do seu notável orçamento, as escolas continuam sucateadas. Algumas, mais privilegiadas, contam com algum suporte como bibliotecas que funcionem, (leia-se funcionar com estar equipada e com profissional capacitado atuando no espaço), laboratório de informática e videoteca. Algumas não funcionam e, em outros locais, só existem as placas.

Os CETIs são:

[...] construídos e equipados com 24 salas de aulas climatizadas, laboratórios de informática, laboratório de ciências, biblioteca, campo de futebol, piscina semiolímpica, quadra poliesportiva e refeitório; eles ainda contam em sua estrutura com ambientes administrativos, sala para professores e técnicos, cozinha, banheiros com adequações para pessoas com necessidades especiais, secretaria para atendimento ao público e estacionamento para servidores. (SEDUC, 2016 apud PEREIRA, 2018)

As escolas de tempo integral, em geral, são mais privilegiadas por serem “escolas modelo”, os CETIs, com sua estrutura padrão, já contam com muito mais suporte do que as outras escolas comuns.

Então você vê que a escola tem uma estrutura física também, tem um laboratório de informática, que na outra escola não tinha nem computador. Então você imagina não conseguir tirar xérox. Aqui eu tenho laboratório de informática, se eu quiser fazer um simulado pros meninos e mandar tirar cópia. Há condição de fazer isso aqui, lá não. Lá pra eu fazer uma prova, ou eu tiro do meu bolso e tiro cópia dessa prova, ou eu vou ter que pedir pros meninos levarem as moedinhas deles pra cada um pagar a sua, então é muito diferente... (Sujeito B)

Cada escola é uma realidade diferente. A pergunta é bastante pertinente. Hoje eu sou privilegiado de trabalhar numa escola como essa, mas de onde eu vim é totalmente diferenciado. Lá eu sonhava em trabalhar em uma escola, e mesmo estando em uma escola com a estrutura que nós temos como essa, ainda falta recursos pedagógicos. (Sujeito E)

Estrutura da escola, acho que toda escola tem que ter um laboratório, tem que ter uma biblioteca, laboratório de informática na nossa era devia ser o mínimo também. Mas nem todas têm, e eu também não entendo porque escola x tem e escola y não tem. Não entendo. Outra coisa: merenda. Esses meninos, os alunos às vezes vão com fome. Tem escola que não tem merenda. A gente vê escândalos e escândalos aí com merenda, né? (Sujeito B)

De acordo com a descrição da estrutura física e o relato nos excertos acima, podemos observar que os CETIs têm sim vantagens em comparação com outras escolas que não são de tempo integral. Mas aqui é preciso deixar claro que o fato de haver, não quer dizer que funcione efetivamente, o que também pudemos perceber no discurso dos docentes.

O fato de o investimento na educação ser cada vez maior e as salas de aula não terem o suporte suficiente reforça ainda mais o entendimento dos docentes que o ensino em si não é a prioridade da Secretaria. A falta de condições para a execução de um bom trabalho educacional faz emergir essa figura de professor rebelde, no sentido da contraconduta e resistência, pois esse sujeito professor continua tentando: dar uma boa aula (para que os alunos aprendam), fazer a diferença na vida desse alunado através da educação e prover meios para não atender à subjetividade de engrenagem.

*"Ah, o Brasil não entende que a educação é a base". Não é que ele não entenda, ele entende que a educação é a base, mas ele não quer, porque ele não quer que o povo seja instruído. Então eu sempre falo, **a gente tem que se rebelar contra isso**, a gente precisa mostrar também pra aqueles que não entenderam que a educação é o nosso caminho sim. E que ela pode transformar a nossa realidade. (Sujeito B)*

4.5 Constantemente em guerra

Apesar do orçamento da educação do Amazonas se situar na casa dos bilhões, ainda há outros indicadores que corroboram para que os professores não consigam perceber o compromisso da Secretaria com o processo educacional. Vejamos alguns relatos:

Então, essa ingerência, essa incompetência deles, pra mim é o maior problema. E aí, vai pras questões materiais: não nos ajudam a continuar estudando, não nos ajudam a melhorar salarialmente, não nos ajudam a desenvolver novas técnicas. A tecnologia avança na sociedade e a escolas são extremamente precárias. Eu compro uma caixinha de som pra trabalhar em sala, e isso faz muita diferença, e isso me ajuda pra caramba, imagina se a gente tivesse computador, essas coisas, então, eu acho que são esses dois fatores, o que é comum, todo os colegas falam: essa coisa material, mas essa simbólica, assim de pessoas incompetentes nos gerindo, isso assim, eu me rasgo por dentro, todo dia eu tenho que engolir muito sapo, ouvir muita bobagem de pessoa que acha que sabe alguma coisa. (Sujeito A)

A falta de insumos escolares, que atendam à necessidade docente, é um ponto que constantemente está na pauta dos professores. Segundo eles, e isso poderá ser percebido em seus discursos no decorrer deste tópico, esse é um dos itens mais desmotivadores na profissão. O professor, para tentar contornar essa situação, se assume em uma espécie de guerra, na qual ele luta contra toda a falta de recursos, toda ausência de incentivos com o objetivo de conseguir, efetivamente, ministrar suas aulas. De forma geral, o anseio dos docentes é ter as condições necessárias para fazer seu trabalho.

Os básicos que todo mundo fala, ter uma escola que funciona. A gente não ter que fazer cota pra trocar lâmpada da escola, comprar pincel, você sentir que você pode fazer só o seu trabalho. Que você não ter que ficar pensando se vai ter papel higiênico no banheiro, isso, acho bem complicado, mas coisas muito importante tipo cursos, não esses faz-de-conta que a secretaria paga... as formações continuadas.
(Sujeito A)

Embora tenham inúmeras lutas a travar, os professores não desistem de desempenhar seu papel e acreditam que com o que tem podem executá-lo e não desistem de tentar promover o ensino:

Mas o que eu tenho hoje já dá pra mim, já dá pra eu poder fazer um bom trabalho. Porque, primeiro, eu tenho voz, né? Voz e vez na sala de aula. Então eu tenho possibilidade de mudança sim, basta que eu queira, né? Embora poucos recursos.
(Sujeito C)

Quando se trata de continuidade nos estudos, cursos, formações, há observações quanto às oferecidas pela Secretaria. Segundo Barros (2019), as formações continuadas se mostram pouco eficazes por tratarem de assuntos descolados das reais necessidades dos mestres. Os professores sentem que, no geral, os assuntos abordados são inúteis para a urgência de soluções de suas práticas em sala de aula, e sentem falta de orientações realmente eficazes. Infelizmente essa instrução tão desejada não é encontrada nos cursos oferecidos pelas Secretarias. O autor aponta que parte dessas formações são cursos de extensão das universidades.

As formações, apontadas como permanentes por Freire (1996), são momentos fundamentais para se analisar criticamente às práticas. É pensar o ontem para melhorar o amanhã. É sempre visando a melhora das práticas reais de sala de aula.

Os professores buscam por conhecimentos que os ajudem em suas práticas de sala de aula, a ensinar de uma forma mais atrativa, a conter indisciplina, a utilizar recursos que

auxiliem no aprendizado dos alunos, e não mais teoria sem aplicação útil a curto prazo. O docente se vê em uma situação que as respostas de que ele precisa são urgentes, são para agora.

Quando se trata de formação acadêmica, cursar uma pós-graduação, mestrado ou doutorado, os professores entram em outra batalha.

É importante destacar que já houve cursos de pós-graduação a nível *lato e stricto sensu* oferecidos pela SEDUC. Inclusive, o programa ao qual participo faz parte desse convênio entre a Universidade Federal do Amazonas – UFAM e a SEDUC. Esse convênio foi firmado com a intenção de proporcionar aos professores a obtenção do título de mestre. Então, nesse caso, não é que não haja programas voltados para conquista de títulos acadêmicos, o fato é que a demanda é grande para a oferta. No processo seletivo a qual fiz parte, foram oferecidas 30 vagas na área de Letras que poderiam ser ocupadas por docentes da capital ou do interior. Apesar de não possuir o número preciso do montante de professores da área de Letras atuantes nas escolas públicas da rede estadual, só em termos noção de que esse número total de professores, que gira em torno de 22 mil, vemos a disparidade da oferta de vagas.

A conquista da oportunidade de frequentar um curso de Mestrado com as condições oferecidas pelo convênio ao qual faço parte é uma enorme vitória para a classe, principalmente no que tange ao tempo dedicado aos estudos, pois não é protocolo da Secretaria conceder a licença para os estudos, tirando o professor de sala de aula para dedicação exclusiva ao curso. Podemos identificar que esse rito não corresponde ao usual da Secretaria através do excerto a seguir:

Eu tenho vários colegas que querem fazer mestrado e não conseguem. Não porque ele não consegue passar, porque se ele passar, a SEDUC vai liberá-lo? Então ele não consegue ter nem um horizonte pra ele dizer: nossa, vou fazer um mestrado, um doutorado, eu vou ganhar melhor. Não! Porque eu não sei se vou conseguir fazer esse mestrado...

Aconteceu de uma colega minha que ela tava tendo descontos recorrentes no salário dela, porque ela resolveu fazer mestrado. Olha a situação: ela queria fazer mestrado, passou na prova, não era vinculado com a SEDUC, a SEDUC não liberou, e ela disse: "olha, eu vou fazer meu mestrado, não vou perder essa oportunidade", e ela ficou faltando e pronto. E ela disse que não aguentava mais aquela situação. Uma das minhas colegas desistiu do mestrado e ficou só na escola, e a outra não, falou: "ó, pode descontar à vontade, eu não vou largar". Então é diferente, e essa diferença ela vai fazer diferença no resultado final que é o que, o aluno. Não é só um profissional satisfeito, o problema não é só o professor insatisfeito, o problema é o professor insatisfeito que não consegue fazer o trabalho dele e eu vou ter um aluno que não vai ter um rendimento satisfatório. (Sujeito B – grifo meu)

O destaque do relato acima fala da excepcionalidade de se conseguir a licença, o aval da Secretaria para se conseguir dar continuidade na carreira acadêmica usufruindo do tempo necessário para tal. Se o professor não fizer parte de algum convênio vinculado à SEDUC, ele dificilmente conseguirá a dispensa para estudar. É paradoxal, pois a Secretaria tem interesse em que os professores sejam cada vez mais capacitados, porém ela deseja uma subjetividade que a própria não ajuda a construir.

Nóvoa (1995, apud COSTA, SILVA, *et al.*, 2014) aponta que a assertiva profissional dos docentes está cheia por lutas e conflitos, considerando que vários dos problemas vividos hoje na educação têm seus fundamentos mais profundos encontrados nos problemas que foram enfrentados pela profissionalização dos professores no decorrer de sua história.

Os docentes se enxergam em uma constante guerra: eles querem dar aulas boas, mas têm que lutar com todos os obstáculos citados anteriormente. A identidade de professor guerreiro é construída no meio dessas batalhas travadas continuamente, pois o docente continua tentando, continua buscando a vitória.

É essa que é a nossa briga: uma escola pública de qualidade. [...] Nós temos que vir pra escola e lutar! (Sujeito E)

Silva, em *A produção social da identidade e da diferença*, define identidade sendo “simplesmente aquilo que se é” (SILVA, 2008, p. 74). Como já citado, a formação da subjetividade é formada também a partir do Outros, então, a chamada diferença, conforme o autor, vai ser aquilo que o Outro é, aquilo que não somos. A identidade e a diferença são produzidas de forma dinâmica e a idiosincrasia compartilhada por elas é que ambas são o resultado do discurso, “resultado de uma produção simbólica e discursiva” (SILVA, 2008, p. 81).

Se a identidade caracterizada é de professor guerreiro, e se essa identidade é configurada pelo “que se é” em contraste com “aquilo que não é”, podemos inferir que existem os professores que não adentram mais no campo das batalhas, que não atendem mais a esse discurso, que abandonou àquela verdade: “Quando se falar agora de um homem louco, será designado aquele que abandonou a terra de sua verdade imediata, e que se perdeu” (FOUCAULT, 2017, p. 377). De acordo com os dados coletados nesta pesquisa, a causa de se existir esse deslocamento na subjetividade dos docentes, é porque:

Eles estão cansados de nadar contra a correnteza. (Sujeito B)

A possibilidade de troca de identidade se dá pelo fato de as identidades não serem engessadas, acabadas, fixas. Elas são maleáveis, mutáveis, pois tratam de processos de produção e de construção (SILVA, 2008). Então, essa torção que ocorre na identidade do professor guerreiro e o faz migrar para a sua diferença é resultado da exaustão em se travar essa batalha contra as condições impostas ano após ano e ver que, aparentemente, nada muda. Ou se muda, é numa velocidade tão baixa e de forma tão mínima, que se torna praticamente imperceptível.

*Porque a gente também sabe que com o passar dos anos, você fica cansado de ver que o seu trabalho aparentemente não faz diferença. Então você tenta, tenta, até que chega uma hora que você diz: olha, quer saber, não quero mais. Eu cansei. E aí você faz o quê? Você empurra com a barriga...
Então existia além da falta de estrutura um medo dos professores e como eu te falei, a pessoa cansa muitas vezes... (Sujeito B)*

Retornando para os relatos sobre as batalhas travadas acerca da falta de suprimentos e condições dentro das escolas, os docentes apontam que:

[...] eles dão o mínimo pra dizer: olha, eu dei alguma coisa pra você. (Sujeito B)

E essa falta de capacidade do Estado gerir uma escola, é uma das maneiras de nos desprestigiar. Se esses alunos fossem tirados da sala de aula ao mesmo tempo, almoçassem todos ao mesmo tempo, eles tivessem uma hora de descanso e aí quem quer dormir, dorme, quem quer fazer tarefa, faz, quem quer sair correndo, corre. Mas que eles voltassem pra sala de aula assim descansados de alguma forma, então que a escola estivesse estrutura, mas não só uma estrutura de fazer um laboratório, botar uma plaquinha na frente e escrever laboratório, aí tira foto pra secretaria, cumpriu. Mas fazer um laboratório que funcione, com um funcionário que você chega lá e a coisa tá funcionando, e não você chegar e ter que descobrir quem guardou o fio, aonde é que tá, aí quando você começa a dar sua aula falta cinco minutos pra acabar. Então estrutura real da escola também é necessária. (Sujeito A)

[...] investimento, porque é uma coisa que a escola pública não tem. Nós sabemos hoje que muito disso é mascarado [...] uma professora comentou que o CETI deles tinha sido inaugurado, que tinha laboratório, várias coisas, aí eu falei: “poxa, que bom que tá funcionando o laboratório”. Ela disse: “não, isso é emprestado de outra escola pra inauguração”. Então aí você percebe o seguinte: não há estrutura. Mas quando houve a inauguração, eu vou fazer o quê? Eu vou maquiá pra que tudo pareça lindo. Mas as coisas não funcionam. (Sujeito B)

*Não é de interesse do governo fazer um povo crítico, ele não quer um povo que pense. A gente sabe disso, a realidade atual nos mostra isso. Eles querem pessoas que eles consigam manipular, e uma pessoa que não tem acesso à educação, uma pessoa que não se permite ter esse acesso à educação, ele é um povo que é manipulado sim. Então **a gente tem que lutar muito** pra atingir esse nível de povo crítico e de povo atuante. Infelizmente, no Brasil, isso vai demorar muito. Mas eu*

tenho a ilusão de que a gente vai conseguir isso em algum momento. (Sujeito B – grifo meu)

*Mas eu sei que tem aquele aluno que ele não vai aprender em uma hora de aula, então ele precisa de uma atenção maior pra ele, então eu fico até cinco e meia da tarde com esse aluno tentando ensinar ele. Isso, esses alunos que eu consigo fazer entrarem no eixo, digamos assim, que eu consigo fazer esses meninos acordarem pra própria vida, isso me motiva a continuar. Isso me dá um gás **pra eu continuar nessa luta.** (Sujeito B – grifo meu)*

Existem algumas atitudes que os docentes tomam para reparar essa falta de suporte promovido pela Secretaria. Também é paradoxal apontar que a SEDUC, como explanado no item 2.2.1, atende pelo nome de “Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino”, não seja vista como um órgão que trata nem da educação, nem da qualidade do ensino. Vejamos alguns relatos:

A qualidade que se oferece é muito limitada: os materiais são escassos, esse crivo dividindo o mínimo, que é o pincel e o quadro, e às vezes nem os livros tem... Enquanto não se tem o básico, não se tem a qualidade em si [...]Muito pequeno o incentivo pro que se espera, pro que se quer vender. (Sujeito D)

Nossa... vou falar só algumas porque são muitas [risos]. É... geralmente sai do meu bolso o material que eu uso em sala de aula, deveria vir juntamente com os materiais dos meninos, de consumo, de tinta, lápis, tesoura, cola, o básico né... papel... a escola tem papel? Sim, mas é pouca quantidade de papel pra quantidade de menino. Quarenta e cinco crianças no sexto ano, nossa! Então, tiro do meu bolso pra comprar um projetor, tiro do meu bolso pra fazer manutenção de notebook, pra comprar cabo, pra comprar caixa de som, pra comprar microfone. A escola tem? Fornece? Tem... mas, enfim... são várias salas, não dá conta o material que a escola tem. Não tem suporte suficiente, embora haja manutenção desses que já estão aqui. Só é em quantidade suficiente... acho que pra uns três dias... (Sujeito D)

Eu compro papel, resmas de papel, porque determinadas vezes eu quero passar uma atividade individual.[...] e aí tem que imprimir, e é muita cópia, aí eu quero botar colorido, porque faz uma diferença a cor nas atividades, então eu levo... eu pego, compro papel, imprimo na minha casa que é colorida né? Porque eu vejo que no estado você tem aquele número de cópias, você fica preso aquilo. E quando você imprime muito, você é conhecido como o professor que ... gasta todo papel, que acaba toda a tinta [...] (Sujeito F)

Então acredito que o que mais me desmotiva é tentar desenvolver um projeto, não consigo. Tentar ir atrás de projeto, não ter. Ham... buscar ajuda, apoio...é... em geral é não ter as respostas de acordo com as expectativas que se tem, nem ter alternativas, né? (Sujeito D)

Todas essas experiências colaboram na formação da identidade de professor guerreiro, pois a identidade “tem a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição” (SILVA, 2008, p. 96).

O sentido dado pelos professores a determinados campos sociais tem a ver com às relações entre o verdadeiro e o falso, apontadas por Foucault como jogos de verdade. Esses jogos apontam para a associação que é feita e delimitada de acordo com a distinção que cada sujeito constrói do mundo e de si próprio. Essas delimitações, colocadas como os regimes de verdade, são as limitações postas por aquilo que deve ou não ser pensado nesses jogos. E por verdade entender que é um conjunto de regras que nos fazem diferenciar o verdadeiro do falso, e também um conjunto de procedimentos legitimados para que aconteça a produção, a legitimação, a transmissão e o funcionamento de determinados enunciados, outorgando ao verdadeiro um efeito característico de poder. (VEIGA-NETO, 2007; FOUCAULT, 1989).

Essas questões de si para consigo mesmo, tratam da 3ª fase foucaultiana ou, como alguns estudiosos descrevem, do 3º Foucault, quando o filósofo fala da ética, das tecnologias de si na composição do sujeito. Foucault aponta que foi o sujeito, e não o poder, o tema principal do seu trabalho. “O sujeito constitui a intersecção entre as ações que devem ser reguladas e regras para aquilo que deve ser feito” (FOUCAULT, 2004, p. 342).

Os professores entendem que ações precisam ser tomadas para se combater todas os atos que se colocam contra a promoção de uma educação de qualidade. A forma como o professor constrói essa identificação – de estar constantemente em guerra contra todas as dificuldades de se promover uma aula boa, uma educação de qualidade, enfrentando todos os obstáculos encontrados em seu caminho, como falta de estrutura e sua visão de a Secretaria não se importar de fato com o ensino, não o promovendo através de incentivos que realmente atinjam a base – é uma das formas de subjetivação docente.

Quando o professor entende esse cenário proposto e se coloca como opositor, disposto a lutar a fim de conseguir atingir os seus objetivos estipulados, ele se desloca para uma prática que permite a esse sujeito efetuar determinadas ações, tomar certas atitudes e transformar suas formas de conduta, seus pensamentos e suas ações, com a finalidade de se alcançar um estado de satisfação, no qual ele compreende que, apesar de tudo que ele enfrenta, consegue atingir, mesmo que possa ser de forma mínima, seus objetivos.

Woodward coloca, ao analisar um poema em sua obra “Identidade e Diferença: Uma introdução teórica e conceitual”, que encontrar uma identidade também pode ser um meio de satisfação do desejo. Somos sujeitos do desejo. Além de sermos sujeitos biológicos, somos

também sujeitos do desejo. É justamente nesse ponto que adentra a contribuição da psicanálise na composição dos sujeitos.

A psicanálise vai tratar, entre outras coisas, da influência do inconsciente na formação dos sujeitos. Então o sujeito também é formado pelo inconsciente e é no inconsciente o lugar da resistência. A resistência contra as práticas ditadas vem do desejo de romper.

Ver um aluno concluindo sua educação básica, entrando em uma universidade, conseguindo um emprego que não seja considerado “subemprego” é a recompensa que o docente busca ao se colocar na posição de guerreiro. A felicidade é alcançada com a vitória do aluno, um novo fôlego é tomado. É possível vencer determinadas batalhas, a guerra continua.

4.6 Fragmentados

O professor “[...] precisa estar preparado para assumir as múltiplas funções exigidas pelo mundo atual (Silva et al., 1997, p. 57) – pai, mãe, psicólogo, amigo... – embora perceba as dificuldades que isso acarreta, tendo em vista a sua história e a sua formação” (CORACINI, 2000, p. 245).

O professor insiste em ensinar né, aquele conteúdo, mas inspiração... muitas vezes a pessoa que vai ouvir se ele tá com algum problema, então acaba sendo também família, porque eles passam mais tempo, no nosso caso porque é integral, eles passam muito mais tempo conosco do que com a própria família, muitas vezes... (Sujeito B)

Mas muitas vezes esses meninos, e também a gente tá vivendo numa época de muita depressão, dificuldade, muita tristeza dos adolescentes, então eu acho que a gente precisa dar também aquele empurrão que às vezes ele não tem em casa. (Sujeito B)

Então a gente tem que ser esses exemplos, né... exemplo de profissional, exemplo de pai, exemplo de mãe, enfim, então eles, às vezes eles não tem, eles não encontram isso na família e eles encontram isso na gente, né? Então a gente precisa ter esse, e eu acho que isso também educa, né... isso é educação, né... É o aprender olhando, aprender analisando, né... (Sujeito C)

Então vemos, de acordo com a autora e os relatos dos docentes acima, que o professor acaba absorvendo mais algumas funções, além de ensinar, ele também tem que educar, aconselhar, acolher, oferecer suporte emocional, reparar a falta da família. São

desvios que acontecem na função e na prática docente. Nesse sentido, o professor já não é mais somente aquele que transmite saberes.

Então na medida que os problemas vão surgindo, que essa criança tem um problema na família, com certeza sobrarão para a escola. E a escola não tem essa capacidade toda, ou seja, faltam os profissionais específicos, como psicólogos, parapsicólogos, psiquiatras, etc. Então a família tem que estar aqui conosco. E termos uma equipe multidisciplinar desses profissionais que poderão trabalhar conosco. (Sujeito E)

Observamos, no relato acima, que a escola tentará buscar meios para reparar a falta de apoio no que diz respeito aos problemas na família dos alunos. Essa tarefa muitas vezes é absorvida pelo professor, que por estar em um contato maior com os alunos, devido à quantidade maior de tempo de uma escola de tempo integral.

Os docentes acabam absorvendo essas outras funções, ou papéis, pois, de acordo com Foucault (2016), existem discursos que funcionam e circulam, e são tomados como verdade, têm esse peso e são aceitos como verdade. Esses discursos dizem que um bom professor é aquele que consegue, além de ensinar, motivar os alunos, acolhê-los e guiá-los. Os docentes querem se reconhecer nessa identidade de bom professor, de bom profissional, e integram às suas práticas essas novas incumbências. Embora não vislumbrem que a sua subjetividade é formada visando ao encaixe nessas identificações, mas procurando exercê-los por motivos humanos, objetivando seu papel social.

“A partir do momento em que, numa cultura, há um discurso verdadeiro sobre o sujeito, que experiência o sujeito faz de si mesmo e que relação o sujeito tem a respeito de si mesmo em função dessa existência de fato de um discurso verdadeiro sobre ele?” (FOUCAULT, 2016, p. 12). Como os docentes acatam esses discursos, os fazem circular e os colocam em prática, a verdade acerca dos professores exercerem outras funções além de seu papel de transmitir um saber a outrem acaba sendo legitimamente reconhecido como verdade por causa das práticas e dos saberes desse sujeito que esse discurso mesmo criou.

As práticas docentes são modificadas, alteradas, transformadas devido aos discursos que circulam e são entendidos como uma verdade acerca de como o professor deve agir. Somente ensinar não é suficiente para ser reconhecido, seja pelos alunos ou equipe escolar, ou seja, por si mesmo, como um bom professor. Então esse discurso induz a uma mudança de comportamentos que criará um sujeito que atende a essa verdade.

A subjetividade é concebida como o que se constitui e se transforma na relação que ela tem com sua própria verdade. Não há teoria do sujeito independente da relação com a verdade. [...] A verdade é concebida essencialmente como um sistema de obrigações, independente do fato de, deste ou daquele ponto de vista, se poder considerá-la verdadeira ou não. A verdade é antes de tudo um sistema de obrigações. (FOUCAULT, 2016, p. 13)

Os professores são ainda sujeitos dos saberes. Naquilo que diz respeito à subjetividade dos professores, Tardif aponta que é necessário se considerar que os docentes são sujeito que possuem saberes específicos. Não somente possuem esses saberes, mas também se utilizam deles e os produzem. O autor ainda dispõe sobre o fato de os professores ocuparem uma posição fundamental no processo de ensino-aprendizagem quando equiparados aos demais agentes escolares. Em seu trabalho habitual com os alunos, eles ocupam a posição de atores e mediadores principais dos conhecimentos escolares. A missão de educar da escola acaba por estacionar principalmente sobre os seus ombros (TARDIF, 2012).

Quando questionados a respeito de quem é essa entidade intitulada professor, algumas colocações dos entrevistados foram:

É um articulador de linguagens, conversor de informações. Ele aprimora ou conduz algumas informações pra idade específica. (Sujeito D)

[...] é uma das profissões mais bonitas e perfeitas, porque ele consegue transformar, ele consegue lap... lapidar. Não vou dizer conscientizar, mas sim uma forma de transformar a sociedade. Não para o melhor caminho que o professor acha, mas para o caminho que aquele cidadão, ou aquela cidadã, acha que tem que seguir. (Sujeito E)

Pra mim ser professor não é apenas ser... a transferência de conhecimento, pra mim, eu vejo que ser professor abrange várias áreas, né? [...] não é só você colocar conteúdo, é você ter que...é...também...é... ter um feeling pra você conseguir os interesses do aluno, é todo um trabalho que eu acho que, às vezes eu acho que é muito superficial na faculdade. (Sujeito F)

Os docentes apontam que além de converter seus saberes para transmitirem para os alunos, o que é considerado a principal função do professor, essa função é considerada especial por proporcionar uma transformação social através de seu trabalho (como vimos no ponto em que o docente se identifica com a imagem de salvador, na qual o professor entende que a ele foi outorgada uma missão). Todavia, um novo ponto aparece, a conquista dos alunos, a captura de sua atenção para as aulas e conteúdos ministrados, a fim de que os objetivos traçados pelo professor sejam alcançados.

Então eu realmente amo dar aula, mas do jeito que a coisa é levada é um amor que cobra um preço muito alto. (Sujeito A)

E pra mim é uma profissão que você não tem muita qualidade de vida, se você quer desempenhar bem a profissão. (Sujeito F)

Desempenhar bem a profissão é visto como proporcionar ao alunado uma aula de qualidade, embora, muitas vezes, para proporcionar qualidade ao aluno, o professor se abstém de sua própria qualidade de vida. Ele opta por investir seu tempo livre em ações que possam vir a propiciar meios para que seu planejamento para as aulas chegue ao resultado desejado, em detrimento ao uso de seu tempo para atividades particulares que lhes causem satisfação. “A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições [...]. A subjetividade pode ser tanto racional quanto irracional” (WOODWARD, 2008, p. 55).

Gustavo Ioschpe, no livro “A ignorância custa um mundo”, se propõe em um dos capítulos a decifrar os problemas da educação brasileira, a entender onde está a raiz do fracasso educacional do país. Na opinião do autor, um dos problemas da educação no Brasil é justamente o professor e a sua constante premissa de que não há investimentos suficientes na carreira docente. Ioschpe vai apresentando dados que nos fazem questionar se essa premissa é verdadeira realmente. Em sua constatação final, diz que sim, os professores ganham menos, mas essa diferença salarial desaparece quando se coloca a quantidade de horas trabalhadas na conta:

[...] quando se compara o salário mensal de professores com aquele grupo de profissionais com as mesmas qualificações (especialmente nível de instrução), nota-se que realmente os professores ganham menos. Mas há um detalhe: os professores **trabalham menos horas por semana** e tiram mais férias. [...] Quando se leva em consideração a jornada menor, a diferença salarial desaparece. (IOSCHPE, 2016, p. 178, grifos meus)

O grande problema é que o trabalho do professor não acaba quando ele sai da sala de aula. Creio que Ioschpe considerou somente a carga horária do docente dentro de sala e, no máximo, contou com o horário de trabalho pedagógico (HTP), que também é incluso na jornada de trabalho. O HTP é destinado para os professores estudarem; pesquisarem; corrigirem atividades, trabalhos e provas; atendimento de pais ou alunos; e planejamento. Todavia, o trabalho pedagógico consome muito mais tempo do que é previsto no HTP, “levar

trabalho para casa” faz parte da rotina dos docentes e consome muito de sua vida fora da sua jornada de trabalho. Podemos evidenciar esse fato na fala de um dos nossos sujeitos:

Eu vejo que o que cansa de ser professor, eu vejo que a nossa profissão é... diferente de algumas profissões, ela não termina quando você sai do trabalho. Você sai do trabalho, você tem que cuidar da sua casa, você tem que cuidar dos seus filhos, cuidar de várias coisas, só que você ainda tem que planejar a aula pro teu dia seguinte. Ó, tu vai... vai preparar o material, como eu disse, imprimir o material pro próximo dia, é... então isso requer muito tempo, isso é uma profissão que requer tempo, requer dedicação, né? E vejo que isso adocece muitos professores, você se cansa muito. Tem dias assim que eu digo: Meu Deus! Eu cheguei cansado. Não é fisicamente, é mentalmente. Que dominar uma turma, que quarenta de cinco alunos não é fácil, aí você tem que corrigir material, preparar mais material, preparar uma atividade de...de...de...é... uma intervenção pedagógica com o aluno. Tudo isso é tempo...gera tempo. (Sujeito F)

Mais uma vez podemos notar no discurso dos docentes alguns pontos que diferenciam os trabalhos extras de professores de escolas regulares e das escolas de tempo integral:

Já fiquei em escola que não tinha uma estrutura, alguém pra pelo menos que fique no corredor pra dizer: “menino, entra”. Não tinha. Era a gente que tinha que ir nos nossos tempos vagos, no nosso HTP: “menino, entra, por que que tu tá aqui fora? Vai pra tua sala. Tu tá em que sala? ”. Leva o menino pra sala. Então é um trabalho que não é nosso, porque no nosso HTP a gente tem que fazer o quê? Planejar, corrigir prova... a gente não fazia isso. (Sujeito B)

A falta de reconhecimento no esforço dos professores em se doarem, se esforçando e investindo seu tempo e dinheiro, como já vimos, é uma das maiores frustrações, um dos maiores desmotivadores dos docentes. Essa desmotivação do não reconhecimento somada com a falta de condições adequadas para o exercício da profissão, o desprestígio com que são tratados, e a culpa pelo não sucesso educacional dos estudantes depositada sobre eles promovem um descontentamento e um cansaço que abala os mestres e os fazem querer largar a profissão:

Eu imagino que muitos colegas acabem optando por continuar porque já tem uma certa idade, por uma questão de não vai arriscar, não vai começar do zero, mas todo mundo pensa, porque cada vez que a gente é humilhado por um superior, por um pai, ou por um pai e é atenuado pelo gestor, pela direção de alguma forma, a gente sempre pensa em mudar. Eu, honestamente, não penso em mudar, mas isso antes me dava muita força: “não, realmente, eu só sei fazer isso, eu só quero fazer isso, não me interessa fazer outra coisa”, (Sujeito A)

Apesar de todo o exposto, os professores prosseguem. Prosseguem tentando fazer a diferença, prosseguem por não se verem fazendo outra coisa, prosseguem, pois, verdadeiramente, acreditam que a sociedade só será transformada através da educação, e eles querem ter parte nessa metamorfose.

[...] é se sentir bem com aquilo que faz, porque eu desde criança, as minhas primeiras brincadeiras foi ser professor. Eu sempre quis ser professor. Eu quero ser professor. Gosto de ser professor. Eu não me vejo fora da sala de aula em hipótese alguma. (Sujeito E)

Porque sem educação nós não somos nada. É lamentável que hoje, em pleno século XXI, tem pess... há pessoas que ainda não acreditam nessa forma que a educação transforma. Mas a educação transforma a sociedade e transforma pessoas. (Sujeito E)

Eu tenho muito trabalho com isso, assim, às vezes eu fico um pouco cansado, mas é uma coisa minha. Eu não consigo fazer... usar o mesmo material que eu usei ano passado. Eu sempre quero fazer diferente. (Sujeito F)

Podemos perceber, então, que a subjetividade docente é composta por várias identificações conflitantes, que se produzem de acordo com discursos conflitantes, que de um lado os valorizam, e de outro os desvalorizam. A valorização é produto do desejo, e a desvalorização é resultado de uma realidade social em constante mudança. A subjetividade docente é heterogênea, pois é perpassada por muitas vozes, pelos Outros, as verdades construídas nesse processo acabam fazendo com que os professores se vejam, se reconheçam nelas e as afirmem sendo o que são (CORACINI, 2000).

Tendo como efeito a constituição de uma identidade. Pois minha hipótese é de que o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre os corpos, multiplicidade, movimentos, desejos, forças. (FOUCAULT, 1989, p. 92)

Conforme aponta Soler (2008), a subjetividade, nesse caso a dos professores, deve ser entendida como uma parte que integra um sistema moderno que se relaciona com várias práticas sociais, que podem ser as da ordem discursiva, bem como as que se situam no campo dos dispositivos e também as que se dão no campo da subjetivação. O poder produz saber que produz discursos. Esses discursos circulam e se estabelecem como verdades. Os sujeitos acatam essas verdades, as reproduzem e as colocam em prática através de seus

comportamentos a fim de serem reconhecidos como sujeitos da verdade, professores de verdade.

Efetivamente o que faz com que um corpo, gestos, discursos e desejos sejam identificados e constituídos enquanto indivíduos é um dos primeiros efeitos de poder. Ou seja, o indivíduo não é outro do poder: é um de seus primeiros efeitos. O indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente, ou pelo próprio fato de ser um efeito, é seu centro de transmissão. O poder passa através do indivíduo que ele constituiu. (FOUCAULT, 1989, p. 103)

CONCLUSÃO

Esta pesquisa se propôs a evidenciar as identificações encontradas na construção das subjetividades dos sujeitos professores de uma escola estadual de tempo integral da cidade de Manaus-Am.

No primeiro capítulo, busquei destacar a Análise do Discurso francesa pousando os holofotes em como ela surgiu e se firmou como um campo de saber. Passando na sequência pela ideologia e pelas formações ideológicas, pelo fato de não haver sujeito fora de uma ideologia, já que os sujeitos são indivíduos que têm condições de produção específicas de acordo com seu recorte epistemológico. É de acordo com esses locais e momentos na história que esse sujeito produz sentido, e aí que ele significa.

Ainda nesse capítulo trago também a noção de formações discursivas – o núcleo regulador das formações ideológicas, uma grande contribuição de Michel Foucault para a AD. Prossigo falando do discurso, o objeto de análise da AD, e apresento a Ordem do Discurso, a aula inaugural de Foucault no Collège de France, que trata dos sistemas de produção, sistemas reguladores e coercitivos do discurso.

O discurso é a articulação de um poder e um saber, logo, trago as relações de poder-saber-sujeito em Foucault para procurar compreender como um poder gera um saber e, a partir desses dois pontos basilares, se constrói um discurso que engendrará um sujeito, como as subjetividades serão então construídas.

No segundo capítulo, trato da metodologia. Esta pesquisa é de natureza qualitativa, que em um primeiro momento passou por livros, artigos e documentos para entender mais sobre os sujeitos que a fundamentam. No segundo momento, foram feitas entrevistas com os professores de uma escola estadual de tempo integral localizada na capital amazonense, escola que responde à SEDUC – Secretaria responsável pela educação e qualidade do ensino do estado do Amazonas.

Essas entrevistas serviram de *corpus* para este trabalho, a materialidade da pesquisa foi centrada no discurso dos professores. Elas aconteceram na escola em questão com seis professores de disciplinas diversas. A composição do *corpus* foi conduzida a partir de um roteiro pré-determinado, buscando capturar no discurso dos docentes as marcas na trama discursiva que evidenciavam as identificações encontradas na formação de suas subjetividades, suas alteridades e possíveis paradoxos.

A análise se deu a partir da perspectiva foucaultiana, dos movimentos denominados arqueologia e genealogia e buscou entender como os sujeitos se formam a partir de saberes específicos, do exercício do poder e da produção de verdades que circularam como discursos.

No capítulo 3, fiz um breve apanhado da gênese docente. Um dos movimentos da perspectiva foucaultiana é voltar ao anterior para entender como é agora. Então busquei, nesse capítulo, explicitar, de forma muito singela, o surgimento da figura do professor. Tratei do surgimento, de como cada época precisava de sujeitos específicos para ensinar aquilo que era proposto, para formar o homem que aquele momento histórico necessitava, e de como a figura do mestre foi se deslocando até se tornar de fato uma profissão.

Nesse capítulo, busquei ainda ressaltar os percalços no trilhar na carreira docente enquanto profissão, evidenciando a questão de sua formação, que tanto contribui para a construção de sua subjetividade, e sua trajetória desde a época da colonização do Brasil.

No capítulo 4, interpreto as interpretações. Início mostrando como a identidade de herói e ao mesmo tempo de algo que não vale muito, apontado em um dos discursos como “raspa do tacho” se consolida na mente da sociedade e também dos professores. Exponho como a figura de herói é construída a partir do senso comum e dos discursos midiáticos, de como o docente, a partir do seu labor incansável e contra todos os vilões, contra todas as situações adversas, conseguirá triunfar em sua missão de educar, de levar o conhecimento e permitir que o aluno seja salvo.

Salvar os alunos, nesse contexto específico, aborda a questão de se tratar de uma escola localizada em uma zona de alta periculosidade, onde as chances de se entrar para o mundo do crime são substanciais. O professor salva o dia, ele se torna herói, quando proporciona meios para que esse aluno não entre para o mundo do crime, para o mundo das drogas, e queira prosseguir nos estudos buscando alternativas socialmente aceitas em seu modo de vida.

Apresento, nesse ponto, as concepções de identificações e identidades e como elas fazem parte das subjetividades. As identificações falam do reconhecimento de algo em comum. Quando alguém se reconhece em algo, essa pessoa se identifica com aquilo. Essas identificações se encontram tanto em pessoas quanto em grupos que têm como base um mesmo ideal. As identificações não são completas e engessadas, elas são sempre transmutáveis, sempre podem ser sustentadas ou abandonadas. As identidades são construídas a partir dos discursos, práticas e posições que podem concordar entre si ou não. Elas são, então, resultantes da relação do sujeito com suas práticas discursivas e são sempre múltiplas.

A segunda imagem, a de raspa do tacho, também é explorada e apresentada também como um discurso midiático e do coletivo. A imagem de professor coitado, mas não mais visto de uma forma positiva, e sim de um profissional que reclama muito e sem razão, que sempre está descontente com suas condições de trabalho e seu salário. Esse sujeito precisa ser silenciado, desconsiderado, não precisa ser atendido.

A visão da educação de forma econométrica contribui para o silenciamento desses sujeitos, pois se tem o entendimento que é sabido das condições de trabalho dos professores e da falta de reconhecimento da profissão. Seu discurso é invalidado por esses saberes prévios e sustentado pelo discurso de que se era sabido sobre essas condições, que não se tornasse professor, então não adianta reclamar agora. Se por um lado se “reconhece” o valor dos professores, por outro, de forma paradoxal, se anula sua voz quando o mesmo busca por melhorias e valorização. Os professores acabam se identificando com essa imagem de desvalorização porque sempre há esse desprestígio em relação às suas demandas.

Essa identificação vem da verdade atendida pelos sujeitos. Há um discurso que circula e é considerado válido, que é considerado verdadeiro: que os professores já têm privilégios demais e nem tem tanto trabalho assim. Logo, as subjetividades serão construídas a partir da relação dos sujeitos com essa verdade, daquilo que será criado ou transformado a partir dessa relação.

Há ainda na construção da subjetividade docente a utilização de recursos históricos e culturais. Os professores, a partir de suas lembranças de seus antigos mestres, reafirmam ou anulam determinadas identificações a fim de construir sua própria identidade. A busca por ser sempre melhor é o que move esses deslocamentos.

Um outro ponto detectado no discurso dos professores foi a utilização do termo “babá” para descrever esses profissionais. Apesar de não concordarem, os docentes veem seu trabalho ser considerado como o de cuidador pela comunidade em geral, principalmente se tratando do seu recorte social, uma escola de tempo integral. Nas escolas de tempo integral de Manaus, os alunos entram às 7 horas da manhã e saem às 16 ou 17 horas e fazem 3 refeições na escola, sendo esses considerados um dos maiores atrativos para a conquista de uma vaga, e não o ensino oferecido, o que faz com que o processo de ensino e aprendizagem seja desconsiderado e os professores subestimados e considerados babás, estando lá apenas para cuidar durante o tempo em que os alunos estão na escola.

A visão por parte dos professores de um sistema educacional que quer criar uma “massa de analfabetos funcionais” e está apenas preocupada com números de aprovação e não

com o ensino em si, reforça nos docentes a imagem de que sua função é apenas “tomar conta” dos alunos. Os professores tentam não compactuar com essa finalidade da educação e buscam fazer o melhor possível para, apesar de todas as circunstâncias, oferecer um processo educacional de qualidade.

Quando questionados sobre as motivações em se tornar professores, é presente no discurso dos docentes a imagem de salvadora, de redentora. Os alunos somente serão libertos de seu destino fatídico com a ajuda dos mestres, fazendo com que a subjetividade docente seja voltada para contribuir com a libertação dessa criação de máquinas que não são críticas e reproduzem suas condições de produção. A educação é então libertadora, e os professores se sentem felizes em ser instrumentos para essa libertação.

Apresento, ainda, nesse ponto dados dos indicadores do IBGE que colaboram com essa perspectiva e demonstram o quanto a conclusão da educação básica e o acesso a uma instituição de ensino superior são para poucos. Trago ainda pesquisas que demonstram que os professores entendem que seu papel não é apenas ensinar, no sentido de transmitir determinado conteúdo, mas também formar cidadãos que tenham desenvolvido consciência social e política; e outra pesquisa que mostra que o professor é um grande agente de mudança na realidade de seus alunos. O que colabora mais ainda para formação da subjetividade salvadora/redentora.

As particularidades de uma escola de tempo integral ajudam na construção dessa identidade, pois por passarem o dia inteiro no mesmo ambiente, professores e alunos tendem a estreitar laços e ter uma relação mais próxima e afetuosa. Quando o docente vê que conseguiu, de alguma forma, tocar a vida de um aluno e provocar alguma mudança, ele alcança seu nirvana, sua missão foi cumprida.

A próxima subjetividade destacada a partir das discursividades é do professor que se vê como a engrenagem da máquina educacional. Considera-se o desinteresse da Secretaria de Educação na educação de fato e seu interesse unicamente em números. Os docentes não se sentem valorizados, pois se enxerga um desinteresse se os alunos estão de fato aprendendo. Se há um alto índice de aprovação, baixos ou nulos índices de reprovação e evasão, para administração está tudo certo.

Para não compactuarem com esse esquema de geração de números, os professores se identificam como rebeldes. Eles tentam trabalhar de modo que esses índices que a Secretaria almeja correspondam o mais próximo da realidade. A contraconduta dos docentes é uma outra

forma de subjetivação, pois ela vai buscar essa outra maneira de subjetivação em contraste com a forma que certo tipo de governo deseja.

Os professores resistem dentro das salas de aula tentando proporcionar uma educação de qualidade, muitas vezes tirando dinheiro do seu próprio bolso, pois apesar do elevado orçamento da educação, as escolas não têm o suporte necessário. Devido à essa falta de suporte, a falta de valorização profissional e tantos outros percalços que se encontram no caminho da docência, uma outra subjetividade é trazida à luz, a de estarem constantemente em guerra. Eles se veem como guerreiros, pois reconhecem inúmeras lutas a serem travadas diariamente para se tentar conseguir fazer seu trabalho da melhor forma possível contra todas as adversidades.

Mostro a subjetividade de guerreiros e como ela é construída a partir de uma verdade a ser atendida pelos docentes. Eles compreendem esse regime de verdade de forma que os leva a entender que deve ser feito tudo quanto possível para promoção de um ensino público de qualidade e constroem suas práticas e seus discursos pautados nessa verdade.

Os docentes possuem diversas subjetividades construídas no decorrer de sua carreira. Além das subjetividades que foram citadas, há ainda outras mais que são exigidas como “o papel do professor” para atender às novas demandas. O professor além de ministrar suas aulas também tem que ser amigo do aluno, exercer a função de pai quando necessário, aconselhar, servir de psicólogo, e tantas outras quanto forem possíveis. Fato é que os docentes não são formados para atender essas necessidades. Acaba ocorrendo um desvio na função docente que promove a construção de várias outras subjetividades. Os professores têm, assim, subjetividades fragmentadas e em constante mutação.

Concluo, portanto, que a forma como o poder e o saber fazem discursos circularem e serem considerados verdadeiros e atendidos como verdade produzem os sujeitos. Determinadas verdades, determinados discursos e/ou a resistência a eles formaram os sujeitos professores com identificações peculiares da escola estadual de tempo integral em questão. Os professores se utilizam dessas verdades para produzir discursos e engendrar suas subjetividades.

Nesse sentido, os professores participantes desta pesquisa produzem subjetividade para atender uma verdade, que é proporcionar uma educação de qualidade para seus alunos da escola pública. Então ele acaba assumindo posições conforme se depara com situações que impactam no exercício dessa prática, ou seja, sua identidade será construída a partir da interpelação dos discursos circulantes e suas vivências em sala de aula e no fazer docente.

É importante salientar que esta pesquisa, bem como as entrevistas que serviram de *corpus* para essa análise, foram feitas no período pré-pandemia de COVID-19. As subjetividades aqui destacadas podem ter sido deslocadas, desconstruídas e reconstruídas. Assim como novas subjetividades podem ter surgido, o que seria válido examinar em uma próxima pesquisa.

Realizar esta pesquisa contribuiu verdadeiramente para meu crescimento pessoal e profissional. A curiosidade sobre as identificações dos professores foi sanada e ter acesso a dados tão sensíveis ainda me deixam reflexiva. Meu anseio é que haja mais pesquisas relacionadas aos sujeitos professores e à demanda dessa profissão na atualidade, bem como o suporte oferecido, desde a universidade, para que essas novas demandas sejam atendidas. Espero que esta pesquisa fomente discussões que sirvam para o avanço da educação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In: ZIZEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. Cap. 5, p. 105 - 142.

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, 2007. p. 263 - 280.

AMAZONAS. LEI Nº 1778 de 09/01/1987. **Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do estado do Amazonas e dá outras providências**, Manaus, 09 de janeiro de 1987. Disponível em:
<https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/1987/6229/6229_texto_integral.pdf
>. Acesso em: 12 set. 2019.

AMAZONAS. LEI Nº 4183 de 26/06/2015. **Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências**, Manaus, 2015. Disponível em:
<https://sapl.al.am.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2015/8637/8637_texto_integral.pdf
>. Acesso em: 19 nov. 2019.

AMAZONAS. Governo do Estado do Amazonas. **Com orçamento aprovado de R\$ 18,7 bilhões, Governo do Amazonas amplia investimentos em áreas prioritárias em 2020**, Manaus, 19 de Dezembro de 2019. Disponível em:
<<http://www.amazonas.am.gov.br/2019/12/com-orcamento-aprovado-de-r-187-bilhoes-governo-do-amazonas-amplia-investimentos-em-areas-prioritarias-em-2020/>>. Acesso em: 01 de Maio de 2020.

BARROS, D. **País mal educado: por que se aprende tão pouco nas escolas brasileiras?** 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 11, n. 42, p. 94-112, 2011.

BRANDÃO, H. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabele as diretrizes e bases da educação nacional**, Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2019.

BRASIL. LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**, Diário oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018**, Brasília-DF, 2019. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf>. Acesso em: 10 set 2020.

BRASIL. Obter bolsa do Programa de Residência Pedagógica (RP CAPES). **Governo do Brasil**, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-bolsa-do-programa-de-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 28 Set. 2020.

COMPAYRÉ, G. **History of Pedagogy**. Tradução de W. H. Payne. Boston: D.C. Heath & Company, 1889.

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e Identidade do(a) Professor (a) de Português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas: IEL/UNICAMP, n. 36, Jul/Dez 2000.

CORTELLA, M. S. A docência não é só uma profissão, é acima de tudo uma maneira de ser. **CBN**, 2019. Disponível em: <<https://m.cbn.globoradio.globo.com/media/audio/278095/docencia-nao-e-so-uma-profissao-e-acima-de-tudo-um.htm>>. Acesso em: 27 nov. 2019.

COSTA, F. T. P. et al. A história da profissão docente: Imagens e autoimagens. **Revista Realize**, 2014.

COSTA, L. C. S. **Saussure: entre o poder acadêmico e o saber científico**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis. 2015.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petropólis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

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

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso (Aula Inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970)**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. Tecnologias de si, 1982. **verve. Revista semestral autogestionária do Nu-Sol**, n. 6, 2004.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**: Curso dado no College de France (1981-1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **Subjetividade e Verdade**. Tradução de Rosemary Costhek Abílio. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

FRANCISCO FILHO, G. **História geral da educação**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática pedagógica. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. Cap. 2, p. 29-39.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. D. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 3, p. 103-133.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais - Uma análise das condições de vida da população brasileira**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

IOSCHPE, G. **O que o Brasil quer ser quando crescer? e outros textos sobre educação e desenvolvimento**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

IOSCHPE, G. **A ignorância custa um mundo**: o valor da educação no desenvolvimento do Brasil. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, A. M. S. Breves reflexões sobre as primeiras escolas normais no contexto educacional brasileiro, no século XIX. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 9, n. 35, p. 173 -182, 2009.

MEC. Plano de formação do professor abrirá 710 vagas de licenciatura. **Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35038>>. Acesso em: 12 set. 2019.

MUSSALIM, F. Análise de discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à**

linguística. São Paulo: Cortez, v. 2, 2001.

NÓVOA, A. Profissão: Professor. Reflexões históricas e sociológicas. **Análise Psicológica**, v. 7, p. 435 - 456, 1989.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13 - 33.

OLIVEIRA, M. M. D. Conhecendo alguns tipos de pesquisa. In: OLIVEIRA, M. M. D. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap. 3.

OLIVEIRA, M. M. D. Pressupostos básicos da Pesquisa Qualitativa. In: OLIVEIRA, M. M. D. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap. 1.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PEREIRA, D. L. **O sucesso escolar na Escola Estadual de Tempo Integral Marcantonio Vilaça I**. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAED. Programa de Pós graduação em Educação. Juiz de Fora-MG, p. 125. 2018.

POSSENTI, S. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, v. 3, 2011. Cap. 10.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Tradução de Maria do Rosário Gregolin; Nilton Milanez e Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SCHEIBE, L. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41 - 53, 2008.

SEDUC/AM. A Secretaria. **Site da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas**, 2019. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SEDUC/AM. Escolas da Capital. **Site da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas**, 2019. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/ESCOLAS-DA-CAPITAL.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SILVA, E. L. D.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, T. T. D. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. D. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 2, p. 73-102.

SOLER, R. D. D. V. Y. Uma história política da subjetividade em Michel Foucault. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 571-582, 2008.

SOUZA, S. A. F. D. **O Movimento dos sentidos sobre línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação.** Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas. 2005.

SOUZA, S. A. F. D. **Conhecendo Análise de Discurso - Linguagem, Sociedade e Ideologia.** Manaus: Editora Valer, 2006.

SOUZA, S. A. F. D. **Análise de Discurso: Procedimentos metodológicos.** Manaus: Instituto Census, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K.; GOULART, L. B. ma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: o Projeto Trajetórias Criativas. **E-curriculum**, São Paulo, 17, 2019. 1566-1586.

VANDRESEN, D. S. **O discurso como um elemento de articulação entre a arqueologia e a genealogia de Michel Foucault.** (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo, PR. 2008.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. D. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2008. Cap. 1, p. 7 -72.