

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

José Aparecida de Freitas

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA EM UM CURSO DO PROEJA: CARTOGRAFANDO
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO

Santa Cruz do Sul
2014

José Aparecida de Freitas
Bolsista PROSUP / CAPES Modalidade II

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA EM UM CURSO DO PROEJA: CARTOGRAFANDO
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio José de Oliveira

Santa Cruz do Sul
2014

José Aparecida de Freitas
Bolsista PROSUP / CAPES Modalidade II

**A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA EM UM CURSO DO PROEJA: CARTOGRAFANDO
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Cláudio José de Oliveira
Professor Orientador – UNISC

Dr^a Betina Hillesheim
Professora Examinadora – UNISC

Dr^a Valeska Maria Fortes de Oliveira
Professora Examinadora - UFSM

Santa Cruz do Sul
2014

À Laura, filha querida, que me emprestou dois anos de sua infância para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Obrigada Vida, pelos desafios...

Obrigada Deus, pela inspiração...

Obrigada Família, pelo conforto, pela compreensão, pelo apoio em todos os momentos.

Obrigada Laura, por me perguntar sempre: “tudo bem contigo, mãe? Hoje *tu vai* trabalhar ou estudar? Como estava lá na UNISC? Hoje *tu volta* de noite ou de dia? Tem muitos temas pra fazer no computador?”

Obrigada colegas e professores da turma 2012 do PPGEdU da UNISC, em especial aqueles da Linha de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação, pela experiência da vida acadêmica, do debate, da discussão, do pensamento coletivo.

Obrigada Daiane Isotton, secretária do PPGEdU da UNISC, pela dedicação, prestatividade e competência com que atendes a todos que te cercam.

Obrigada colega e “co-orientadora” Bruna de Almeida Flores, pela amizade, pelo cuidado em ler meus escritos e colaborar sempre com eles, pela parceria, por fazer parte da caminhada deste trabalho.

Obrigada professor orientador Cláudio José de Oliveira, por acompanhar e participar atentamente e cuidadosamente da minha constituição enquanto pesquisadora, pela leitura dos e-mails da madrugada, pela avaliação de minhas produções escritas, pelos questionamentos, incentivos e contribuições.

Obrigada professoras Betina Hillesheim e Valeska Maria Fortes de Oliveira, por aceitarem o convite em participar como examinadoras em minhas Bancas de Qualificação de Projeto de Pesquisa e de Defesa de Dissertação.

Obrigada colegas e amigos/as professores/as do câmpus do IFSul que acolheu este trabalho, pela energia e encorajamento renovados a cada dia. Agradeço especialmente aos professores/as do PROEJA, pela disponibilidade em participar como sujeitos nesta pesquisa.

Obrigada Cláudia Redecker Schwabe, pela atenção e cuidado com que revisaste esta dissertação.

Obrigada CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – e PROSUP - Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares – pela concessão da bolsa de estudos que me permitiu realizar o Mestrado.

Obrigada leitor(a), pesquisador(a), que te aventuras comigo nestes caminhos incertos e desafiadores da pesquisa. Enquanto a conheces, espero contribuir para que outros traçados, outras possibilidades e outros olhares possam emergir desta leitura.

*Vivendo e aprendendo a jogar
Vivendo e aprendendo a jogar
Nem sempre ganhando, nem sempre perdendo
Mas aprendendo a jogar*

*Água mole em pedra dura
Mais vale que dois voando
Se eu nascesse assim pra lua
Não estaria trabalhando*

*Mas em casa de ferreiro
Quem com ferro se fere é bobo
Cria fama, deita na cama
Quero ver o berreiro na hora do lobo*

*Quem tem amigo cachorro
Quer sarna pra se coçar
Boca fechada não entra besouro
Macaco que muito pula, quer dançar.*

(ARANTES, Guilherme. *Aprendendo a jogar*)

RESUMO

Esta dissertação pretende analisar o processo de constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica que trabalha em um curso técnico, na modalidade PROEJA, em um campus do Instituto Federal Sul-rio-grandense. Os caminhos para a realização desta pesquisa são delimitados por escolhas teórico-metodológicas que os tensionam: a constituição dos sujeitos em Foucault, atravessada pelos conceitos de dispositivo e de resistências e a produção de dados através do método cartográfico. Para registro dos dados produzidos foi utilizado um diário de campo, cujas anotações formam o *corpus* de análise da pesquisa. Problematisa-se a produção de subjetividades docentes em meio à constituição histórica do IFSul. Importa analisar os jogos de verdade produzidos nas relações de poder do território de pesquisa. Implicada na trama discursiva do IFSul está a construção de um curso técnico na modalidade PROEJA, cujos professores são os sujeitos desta pesquisa. Com a cartografia, acompanham-se os processos de subjetivação desses docentes, enquanto produtores de pontos de resistências aos jogos de verdade da instituição. Entendendo as resistências como práticas de liberdade na constituição desses sujeitos, busca-se para esse entendimento, em Foucault, o conceito de *cuidado de si*, que o autor traz da Antiguidade como uma atitude do sujeito em inquietar-se, ocupar-se, preocupar-se consigo mesmo e com os outros ou, ainda, com o mundo. Demonstra-se que, ao resistir a esses jogos de verdade, colocados em prática pelo dispositivo formação continuada, os professores se constituem em sujeitos éticos, em relação ao código moral que lhes é prescrito. Porém, ressalta-se, a partir de Foucault, que das relações de poder não se escapa totalmente. Os pontos de resistências que se formam provocam rearticulações do dispositivo, o que resulta na relação permanente entre produção de subjetividades e verdades em disputa, no território pesquisado. Considera-se, em nível de resultados para as discussões deste trabalho, que o sujeito professor da educação profissional e tecnológica que trabalha com o PROEJA se constitui jogando o jogo de verdades da instituição que está, também, construindo historicamente. É um sujeito em construção, em produção constante, entre conflitos e confrontos, disputas e verdades, saber e poder. Um sujeito ativo, que não é simplesmente regulado ou conduzido, mas que resiste a essa regulação, busca suas possibilidades de liberdade, inquieta-se, inquietando seus colegas. Resistindo aos jogos de verdades, mantém-se no jogo, aprendendo a jogar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Subjetivação. Formação de Professores. Jogos de Verdade. Cartografia.

ABSTRACT

This dissertation intends to analyse the process of teacher subject constitution of the professional and technological education who works in a technical course, in the PROEJA modality, in a campus of the Instituto Federal sul-rio-grandense. The achievement ways for this research are delimited by theoretical-methodological choices that tensioned themselves: the subject constitution in Foucault, crossing over device and resistance concepts and data production with cartographic method. For data registration it has been used a field diary, whose notes form the *corpus* of analysis of the research. It's problemized the subjectivities production of the teachers in the midst of the IFSul's history constitution. It concerns to analyse the truth games that are produced in the power relationship of the research territory. Involved in the IFSul's plot discourse is the construction of a technical course in the PROEJA modality, whose teachers are the subject of this research. With the cartography, it has been follow the subjectification process of these teachers, while producers of resistance points to the truth games of the institution. Understanding resistances as practices of freedom in the constitutions of these subjects, it has been search the concept of *the care of the self*, by Michel Foucault, who bring it from the Ancient times as a subject's attitude in to be uneasy, to devote oneself to himself, to be worried about himself and about the others or, yet, about the world. It's demonstrated that while the teachers are resisting to the truth games that are put in practice for the continued formation device, they are consisting of themselves in ethical subjects, in relationship to the moral code that is prescribed to them. However, it must be stick out, reminding Foucault, that's impossible a total escape from the power relationship. The resistance points cause rearticulations of the device, that result in the permanent relationship between subjectivities production and truth in dispute, in the researched territory. It's considered, as results for the discussions of this dissertation, that the teacher subject of the professional and technological education who works with PROEJA consists of himself playing the truth games of the institution that is, also, historically building. He's a subject in construction, in constant production, between conflicts and confrontations, disputes and truths, knowledge and power. He's an active subject, who isn't just regulated or managed, but a subject who resists to this regulation, who looks for his freedom possibilities. He becomes worry about himself, alarming his colleagues. Resisting to the truth games, teachers keep themselves in the game, learning how to play.

KEY-WORDS: Education. Subjectification. Teachers Formation. Truth Games. Cartography.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IFSUL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1	A CARTOGRAFIA DE UMA PESQUISA: CONSTITUINDO-SE NO CAMINHO.....	11
1.1	A opção pela cartografia.....	19
2	RASTREANDO O TERRITÓRIO.....	29
2.1	O IFSul como discurso que subjetiva.....	29
2.2	A constituição do PROEJA no IFSul: entre proposições e subjetividades.....	39
2.3	A construção de um curso técnico na modalidade PROEJA.....	46
3	POUSANDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	52
3.1	O dispositivo formação continuada de professores em ação.....	52
3.2	A formação continuada de professores no PROEJA: dispositivo que produz sujeitos.....	58
4	POUSANDO UMA VEZ MAIS: AGORA SOBRE AS RESISTÊNCIAS COMO PRÁTICAS DE LIBERDADE.....	72
4.1	A ética do cuidado de si: tomar a vida/o sujeito como produção.....	72
4.2	Resistir é cuidar de si mesmo?.....	78
4.3	Outros modos de subjetivação: as resistências como práticas de liberdade.....	83
5	IMPLICAÇÕES FINAIS.....	90
	REFERÊNCIAS.....	94
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	101
	ANEXO B – Autorização Institucional.....	104

1 A CARTOGRAFIA DE UMA PESQUISA: CONSTITUINDO-SE NO CAMINHO

Do que nasce uma pesquisa? Ao ingressar no Mestrado em Educação da UNISC, essa era uma das minhas dúvidas. Como construir um problema de pesquisa? Quem vai me dar as respostas? O tempo do Mestrado é curto para tantas indagações. Tão curto que ainda não consegui muitas das respostas que tanto persegui. Ainda bem...

Ainda bem que as respostas não vieram de forma definitiva, que as indagações se ampliam qualitativamente a cada etapa. Agora, digo que uma pesquisa não nasce, constitui-se no caminho. Como pesquisadora, também estou em constituição: processo inacabado, caminho a percorrer, sujeito que se transforma – ora professora, ora supervisora, ora pesquisadora.

“Todos nós que hoje exercemos a docência ou a pesquisa em Educação tivemos uma formação intelectual e profissional em moldes iluministas”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 23). Penso que comigo não tenha sido diferente. Em que medida essa formação não me ensinou a duvidar de certas verdades ditas absolutas e naturalmente aceitas na sociedade? Por muito tempo (ou pelo menos por uns quinze anos...) aceitei sem problematizações o denominado “pensamento moderno” e seus elementos, tais como “a razão, a consciência, o sujeito soberano (pelo desenvolvimento da consciência), o progresso, a totalidade do mundo e de sua história e assim por diante”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 28).

No Mestrado, porém, essa rota segura sofreu alguns abalos. Fui apresentada, desde então, a investigações que não buscam respostas definitivas, mas sim

tentam superar as limitações impostas pelo formalismo metodológico instaurado pela ciência moderna, já são familiares procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimentos é concebida como prática social, como construção coletiva, como processo histórico, em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual. (COSTA, 2007, p.14).

Enquanto os estudos na linha de pesquisa Identidade e Diferença na Educação foram me apresentando a uma forma de investigação em que “problematização e método são indissociáveis” (COSTA, 2007, p.11) e onde “o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder” (COSTA, 2007, p. 16), minha atenção foi se voltando para os discursos que circulam no meu local de trabalho. Inspirada em Foucault, coloquei sob suspeita enunciados

considerados verdadeiros e saberes autorizados pelos jogos de poder a conduzirem o *ser* docente.

Foi no caminho da professora/supervisora que me encontrei com a pesquisadora. O fato de trabalhar em uma instituição da rede federal de educação profissional (técnica e tecnológica) – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - me possibilitou observar que os docentes que ali se inseriam tinham as mais diversas procedências e formações: professores com vários anos de trabalho nas redes municipal, estadual e privada de ensino; professores que nunca antes haviam trabalhado em escolas ou, ainda, bacharéis. Todos, porém, aprendendo a se movimentar na docência de cursos técnicos.

Nessa perspectiva, como se constitui esse sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um câmpus do IFSul¹? Esse questionamento, porém, mostrou-se muito amplo. Quanto mais a aprendizagem da pesquisa constituía-me como pesquisadora, mais recortes se faziam necessários no campo de observação. Em um primeiro momento, eu entendia que todos os professores do câmpus deveriam participar como sujeitos nesta pesquisa. Aos poucos fui compreendendo, com as discussões acadêmicas, que a observação de um grupo menor de docentes me aproximaria mais das relações, dos conflitos, das tensões que se cruzam no território de pesquisa.

Foi então que os professores que trabalham com um curso técnico na modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) se configuraram como possíveis sujeitos da pesquisa. Se o trabalho com o ensino médio integrado à educação profissional já se configura em uma nova demanda aos docentes que atuam nos Institutos Federais, o PROEJA vem agregar a especificidade da educação de jovens e adultos a esse desafio.

Esse contexto me aproximou da possibilidade de acompanhar o processo de constituição dos sujeitos professores do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade PROEJA, de um câmpus do IFSul, que já se reúnem periodicamente, desde o início do curso, em fevereiro de 2012, para planejarem as aulas e manterem encontros de formação continuada. O grupo de profissionais que trabalha com esse curso planeja suas atividades docentes a partir da ideia de desenvolvimento de “uma experiência pedagógica, tendo como base uma concepção de educação, que forme um cidadão crítico, autônomo e com

¹ Sigla pela qual denominarei o Instituto Federal Sul-rio-grandense.

capacidade de ação social” (IFSul, 2011, p.08). Tal concepção, que se encontra no projeto do curso em questão, poderia funcionar como uma técnica de subjetivação dos professores, na medida em que pode estabelecer ou modificar uma experiência que essas pessoas têm de si mesmas, como docentes?

Nesse curso técnico lecionam quatorze professores – seis mulheres e oito homens - nas áreas de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Profissional” (IFSul, 2011, p.10). As reuniões são organizadas e lideradas por um professor coordenador do curso e acompanhadas pela coordenação pedagógica do câmpus, da qual faço parte enquanto supervisora.

Os caminhos que percorro para a realização dessa pesquisa são delimitados por escolhas teórico-metodológicas que os tensionam: a constituição dos sujeitos em Foucault, atravessada pelos conceitos de dispositivo e de resistências e a produção de dados através do método cartográfico.

Como o objetivo desta pesquisa é analisar o processo de constituição do sujeito professor de um curso técnico, na modalidade PROEJA, em um câmpus do Instituto Federal Sul-rio-grandense, os conceitos apresentados acima operam de forma articulada na produção do sujeito. Dessa forma, dispositivo – “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por ele” (FOUCAULT, 2008, p.246) -, resistências – “elas são o outro termo nas relações de poder; inscrevem-se nestas relações como o interlocutor irreduzível” (FOUCAULT, 2011a, p. 106) -, cartografia – método que trata “sempre de investigar um processo em produção” (KASTRUP, 2012, p.32) - serão abordados neste trabalho em sua relação com o “modo pelo qual um ser humano torna-se ele próprio um sujeito”. (FOUCAULT, 1995, p. 274). Em capítulos mais adiante retomarei os conceitos de dispositivo e de resistências para melhor desenvolvê-los. Agora pretendo discutir com mais afinco o que Foucault entende por constituição dos sujeitos – os modos de subjetivação do ser humano em nossa cultura.

O estudo da constituição dos sujeitos concentra-se em uma fase de Foucault que Veiga-Neto (2011, p. 79 a 82) chama de “terceiro domínio: o ser-consigo”. Nesse domínio, Foucault “pretendia traçar a genealogia da ética ocidental, investigando como se dá a relação de cada um consigo próprio – (...) por intermédio do próprio sexo – e, a partir daí, como se constitui e

emerge sua subjetividade”. Nos três volumes de *História da Sexualidade*, Foucault coloca em movimento a ética como um dos elementos de uma ontologia que pressupõe outros dois domínios: o “ser-saber” e o “ser-poder”.

No primeiro domínio, o do “ser-saber”, Veiga-Neto (2011, p.44) explica que Foucault “colocou a arqueologia em funcionamento para descobrir como nos tornamos, na Modernidade, o que somos como sujeitos de conhecimento e como assujeitados ao conhecimento”. Já no segundo domínio, do “ser-poder”, o que passa a interessar a Foucault é uma análise genealógica em que o poder é um “elemento capaz de explicar como se produzem os saberes e como nos constituímos na articulação entre ambos.” (VEIGA-NETO, 2011, p. 56).

Esses três domínios, continua Veiga-Neto, não operam independentemente entre si. O sujeito, assim, é um produto, ao mesmo tempo, dos saberes, dos poderes e da ética:

No processo pelo qual nos transformamos de indivíduo em sujeito moral moderno – ou seja, no processo pelo qual cada um aprende e passa a ver a si próprio – sempre estão atuando também as práticas divisórias que, por sua vez, são elementos constituintes de outro eixo: o do “ser-poder”. E, combinadas com essas, estão também determinadas disposições de saberes, que se engendraram para instituir o sujeito como um objeto de que se ocupam as ciências modernas. (VEIGA-NETO, 2011, p.82).

O processo de aprendizagem dos indivíduos para se reconhecerem como sujeitos é destacado por Foucault em *O sujeito e o poder*, quando o autor explica quais são seus últimos estudos:

Finalmente, tentei estudar – meu trabalho atual – o modo pelo qual um ser humano torna-se ele próprio um sujeito. Por exemplo, escolhi o domínio da sexualidade – como os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos de “sexualidade”. Assim, não é o poder, mas o sujeito, que constitui o tema geral de minha pesquisa. (FOUCAULT, 1995, p. 274).

Embora Michel Foucault não tenha escrito especificamente para a educação, é com ele que procuro pensar a escola de outro modo: em suas relações de poder. Quando Foucault diz que não é o poder seu objetivo de trabalho, e sim o sujeito, ele também afirma que se envolve com o “sujeito humano”, que enquanto “é colocado em relações de produção e de significação, é igualmente colocado em relações de poder muito complexas” (FOUCAULT, 1995, p. 274). Ainda em *O sujeito e o poder*, Foucault especifica em que consiste uma relação de poder, que

se articula sobre dois elementos que lhe são indispensáveis para ser exatamente uma relação de poder: que o “outro” (aquele sobre o qual ela se exerce) seja reconhecido

e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis. (FOUCAULT, 1995, p.287-288).

Na instituição escolar, reconhece-se esse campo de efeitos das relações de poder na

sua organização espacial, [no] regulamento meticuloso que rege sua vida interior, [nas] diferentes atividades aí organizadas, [nos] diversos personagens que aí vivem e se encontram, cada um com uma função, um lugar, um rosto bem-definido.[...] 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, perguntas 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 de poder (enclausuramento, vigilância, recompensa e punição, hierarquia piramidal). (FOUCAULT, 1995, p. 285-286).

O poder, em Foucault (2011a, p.103) “é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”. A condição de possibilidade do poder “é o suporte móvel das correlações de força que, devido a sua desigualdade, induzem continuamente estados de poder, mas sempre localizados e instáveis”. O poder, assim, “está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares”.

Foucault (2012b, p.12-13) propõe-se o estudo desse jogo que se estabelece nas relações de poder e que constitui o sujeito em relação de si para si. É o que o autor chama de “jogos de verdade”:

(...) afinal de contas, aquilo a que me ateno – a que me ative desde tantos anos – é a tarefa de evidenciar alguns elementos que possam servir para uma história da verdade. Uma história que não seria aquela do que poderia haver de verdadeiro nos conhecimentos; mas uma análise dos “jogos de verdade”, dos **jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência**, isto é, como podendo e devendo ser pensado. (FOUCAULT, 2012b, p. 13 – grifos meus).

Assim, Foucault (2012b, p. 17, 18 e 20) empreende, em seu terceiro domínio, “uma história das problematizações éticas, feita a partir das práticas de si”, ou seja, estuda “as condições nas quais o ser humano problematiza o que ele é, e o mundo no qual ele vive”. Ao analisar os jogos de verdade como produtores do sujeito que se constitui como experiência, Foucault entende que “os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu singular” – são os modos de subjetivação do sujeito.

A subjetivação, conforme Foucault (1991, p. 48 – grifos meus), constrói o sujeito e constitui-se em um conjunto de tecnologias que podem ser agrupadas em quatro tipos:

1) tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas; 2) tecnologias de sistemas de signos, que nos permitem utilizar signos,

sentidos, símbolos ou significados; 3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetem-nos a certos tipos de fins ou de dominação, e consistem numa objetivação do sujeito; 4) **tecnologias do eu, que permitem que os indivíduos efetuem, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta ou qualquer forma de ser, obtendo, assim, uma transformação de si mesmos, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.**

Araújo (2008, p. 137) explica que “ao lado das técnicas de produção, dos sistemas de signos e de técnicas que impõem condutas dominadoras, há as técnicas de si. Elas permitem que o indivíduo por si mesmo execute certas operações”, transformando-se, como Foucault cita acima. É a partir do conceito de *tecnologias do eu* que me permitirei envolver-me com os estudos de Foucault, para acompanhar o processo de constituição do sujeito professor do PROEJA em um câmpus do IFSul.

Outros pesquisadores brasileiros já se dedicaram a investigações que contribuem para a discussão sobre a constituição dos sujeitos na educação. Trago, neste momento, alguns registros de buscas por trabalhos que realizei, com o objetivo de demonstrar que as discussões dessa problemática são numerosas e variadas no meio acadêmico; porém, ainda promissoras, principalmente quando as análises envolvem estudos na perspectiva foucaultiana.

Em consulta ao site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações², efetuando uma busca com as palavras-chave *constituição sujeito professor*, encontrei duzentas e cinquenta e uma dissertações de mestrado que tratam do assunto, de um modo geral, e cento e seis teses de doutorado. Em análises dos resumos desses trabalhos, cheguei à seleção de sete dissertações que se aproximam do meu objeto de estudo. No entanto, seis dessas não vêm ao encontro do registro teórico com o qual realizo minhas análises.

Um trabalho, dos sete selecionados primeiramente no site da BDTD³, aproxima-se um pouco mais do referencial teórico que utilizo em meu projeto de pesquisa: objetivando analisar traços de identidade profissional de professores que elaboram blogs, Guedes (2009) esboça fundamentos sobre a constituição do sujeito, situando os blogs como meios para a escrita de si, analisando o conteúdo de cinco blogs de professores brasileiros em 2008, bem como os significados e funções que esses vêm assumindo como dispositivos de criação de identidade profissional docente. Para tanto, são visitados autores como Michel Foucault (para tratar do sujeito), Claude Dubar e Alberto Melucci (para tratar da identidade).

2 O endereço eletrônico é: bdtd.ibict.br

3 Sigla que utilizarei a partir daqui para designar a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Avalio meus caminhos como paralelos aos trilhados pelas pesquisas acima. Paralelos no sentido de que meu trabalho busca a problematização da constituição do sujeito professor e, cada uma das pesquisas que contabilizei neste primeiro momento, com seus enfoques teórico-metodológicos e singularidades temáticas, também analisa o sujeito professor em sua formação e/ou constituição na docência. Porém, nossos caminhos não se entrecruzam. Sigo pela linha foucaultiana, privilegiando os modos de subjetivação dos sujeitos. Uma exceção seria a aproximação com a dissertação de Guedes (2009), quando este trabalho aborda a constituição do sujeito, numa perspectiva foucaultiana, pela escrita de si. Mas percebo alguns distanciamentos entre minha proposta e a da pesquisadora, uma vez que Guedes (2009): preocupa-se com a função de sujeito-autor em Foucault, a qual não considero necessária à minha pesquisa; analisa formações identitárias do profissional docente, enquanto minha intenção é concentrar-me nas formas de subjetivação do professor, “nas quais se estabeleceria e se modificaria a 'experiência' que a pessoa tem de si mesma.” (LARROSA, 2010, p. 51) .

Ainda no site da BDTD, ao selecionar dissertações que tratassem dos cursos técnicos de educação de jovens e adultos (PROEJA), através da busca com as palavras-chave *constituição sujeito professor PROEJA*, duas pesquisas me chamaram a atenção. Duarte (2008) estuda os conceitos de flexibilidade, empregabilidade, identidade e formação profissional, que se encontram impregnados nas políticas públicas educacionais, através de programas que visam à inclusão social. O pesquisador aborda o contexto da educação profissional e tecnológica, em especial o PROEJA, investigando práticas curriculares incorporadas em discursos. A dissertação de Silva (2011), por sua vez, investiga a forma como o professor de formação técnica se faz docente em sua atuação nos cursos oferecidos no âmbito do PROEJA em dois câmpus do IFSul: Câmpus Sapucaia do Sul e Câmpus Charqueadas. O trabalho analisa, desta forma, os saberes mobilizados na prática docente, considerando como e onde o professor os tem construído; a especificidade da atuação docente no PROEJA; a trajetória profissional e formativa dos docentes desses cursos; a importância de formações continuadas baseadas na experiência e contexto real de trabalho dos professores; o *status* da docência na rede federal de educação profissional e tecnológica e a aprendizagem da profissão através do aperfeiçoamento, na prática diária da sala de aula, dos saberes trazidos das experiências discentes.

Na pesquisa de Silva (2011) percebo aproximações com meu objetivo de pesquisa, pois a pesquisadora focaliza a forma como o professor *se faz* docente nos cursos do PROEJA de dois câmpus do IFSul. O fato de o trabalho abordar cursos do PROEJA que se desenvolvem

no IFSul também vem ao encontro do âmbito do meu projeto. O referencial teórico é que novamente levará nossas propostas por caminhos diferenciados. Silva (2011), assim como Duarte (2008) e Guedes (2009), trabalha com a perspectiva da constituição da identidade profissional do professor, que “se dá [...] através de sua trajetória profissional em contato com os outros, em suas elaborações pessoais, no enfrentamento dos desafios do próprio trabalho” (SILVA, 2011, p. 70). O interesse em estudar a subjetivação, a partir de Foucault, pela qual o sujeito transforma a si mesmo pelas *técnicas de si*, não está presente na dissertação de Silva (2011), o que guarda distanciamento entre nossos trabalhos.

Acrescentando à busca sobre constituição do sujeito professor que realizei na BDTD a palavra-chave *tecnologias do eu*, encontrei dezesseis dissertações de mestrado. Trago, agora, uma delas para discussão, pelas aproximações com os objetivos e a linha teórica de minha proposta investigativa: trata-se da dissertação de Gonçalves (2005) que problematiza as práticas discursivas e os processos de constituição e subjetivação de sujeitos docentes envolvidos no discurso pedagógico sobre formação de professores no contexto do Movimento de Reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia da UFPA, no período de 1992 a 2001. Nossos trajetos convergem quando Gonçalves (2005) assume a pedagogia como poderosa tecnologia de subjetivação e produção de sujeitos docentes e toma a análise discursiva de perspectiva foucaultiana como substrato e fio condutor teórico-metodológico. Um distanciamento se dá quanto à metodologia: Gonçalves (2005) concentra a análise em fontes documentais institucionais do referido movimento de reestruturação curricular; já em meu projeto, proponho-me a analisar o processo de constituição dos sujeitos professores de um curso do PROEJA, principalmente a partir do acompanhamento, através do método cartográfico, de encontros de planejamento/formação.

Já no Banco de Teses no site da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁴, encontrei quarenta trabalhos, direcionando a busca para as palavras-chave *constituição sujeito professor Foucault*. Desses, selecionei três dissertações de mestrado em que os autores, assim como eu, utilizam referencial teórico com base em Foucault para abordarem as formas como se constitui o sujeito professor: em Moro (2004), Gomes (2009) e Araújo (2007) as análises são realizadas a partir de discursos que são produzidos no contexto escolar.

⁴ O endereço eletrônico é <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

Moro (2004) problematiza como o sujeito, inscrito na disciplina Prática de Ensino de um curso de Letras de uma universidade pública, constitui-se em professor de Língua Estrangeira. Em Gomes (2009) existe uma análise discursiva dos sujeitos professor e aluno no espaço da sala de aula, através da análise de vinte horas – aula de Língua Portuguesa em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola de Recife, Pernambuco. Araújo (2007), por sua vez, estuda o cotidiano escolar, buscando compreender como os sujeitos-participantes se constituem (e são constituídos) na/pela linguagem, como as relações de poder se estabelecem por meio do discurso e como os diversos interesses permeiam relações e definem a apropriação institucionalizada do saber. Seguimos, portanto, caminhos diferentes, embora muito próximos. O suporte teórico foucaultiano nos aproxima, porém a abordagem metodológica, nestes casos, nos distancia. Há distanciamentos quanto aos sujeitos das pesquisas, o *corpus* de análise, as técnicas investigativas. Observo que nenhuma das pesquisas citadas até aqui se propõe a trabalhar com o método cartográfico, utilizado em meu trabalho.

Entre caminhos que se aproximam e se afastam se dá o desafio da pesquisa. Sem a intenção de encontrar o rumo certo, mas de contribuir com a minha trajetória para a formação de outras trilhas investigativas, passo agora a apresentar minhas escolhas metodológicas, que são os meus caminhos dentre tantas possibilidades.

1.1 A opção pela cartografia

Meu encontro com a cartografia se deu a partir da qualificação do projeto de pesquisa. A metodologia de pesquisa de natureza qualitativa foi a minha proposta naquele momento, com a técnica de produção de dados a partir de um grupo de discussão. Eu pretendia realizar em torno de três sessões de discussão, reunindo todos os professores que trabalham com o PROEJA em um único grupo de quatorze componentes, gravar as conversas entre eles e depois transcrevê-las para análise. A utilização de anotações em um diário de campo também fazia parte do meu planejamento, para registro de observações minhas durante as reuniões e no cotidiano do trabalho no câmpus, que pudessem ser significativas para a pesquisa.

A opção pelo método cartográfico trouxe mudanças em meu trabalho após a qualificação, agregando a ele possibilidades de pensar a pesquisa na relação entre pesquisador e objeto pesquisado. Como eu havia colocado no projeto de pesquisa o diário de campo como ferramenta para registros de observações minhas sobre o cotidiano escolar, além do grupo de discussão, foi-me sugerida uma produção de dados somente com anotações no diário de campo, durante um determinado período, até para não circunscrever a análise apenas a três

sessões de discussão em grupo, sendo que a constituição do sujeito professor pode se dar em diversos momentos e situações desenvolvidos no câmpus.

O método cartográfico está em sintonia com o caráter processual da investigação:

Quando tem início uma pesquisa cujo objetivo é a investigação de processos de produção de subjetividade, já há, na maioria das vezes, um processo em curso. Nessa medida, o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. (BARROS e KASTRUP, 2012, p. 58).

Tal como usualmente a encontramos nos dicionários, a cartografia se aproxima da geografia, significando a “técnica do traçado de cartas geográficas e seu estudo”. (FERREIRA, 2013). Porém, a cartografia como método desta pesquisa não se resume ao desenho de um mapa de determinado território – fixo, reprodutivo, um “decalque” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.29). Mapear, neste trabalho, tem a ver com a cartografia que foi formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2011, p. 30):

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.

Tomarei emprestados de Deleuze e Guattari alguns conceitos – rizoma, multiplicidades, mapa, territorialização/desterritorialização/reterritorialização – para ensaiar a construção dos meus caminhos enquanto cartógrafa, que se constituirão com esta pesquisa. Gallo (2008, p. 43) explica que o conceito, para Deleuze, é uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido. Faz pensar. Permite a produção de novos pensamentos, novos conceitos. Torna possível o acontecimento. Desta forma, transitarei, posteriormente, dos conceitos de Deleuze e Guattari, que envolvem a cartografia, para outros autores que, a partir de suas problematizações, “dispararam o pensamento” (GALLO, 2008, p. 54), produzindo outras experimentações. A permissão para a “viagem” vem do próprio Deleuze: “viajar é ir dizer alguma coisa em outro lugar, e voltar para dizer alguma coisa aqui. A menos que não se volte, que se permaneça por lá”. (DELEUZE, 1992, p.171-172). Deslocamentos.

Mesmo um rizoma se desloca, desliza, escapa. Segundo Deleuze e Guattari (2011), a cartografia é um dos princípios da metáfora do rizoma. Ela faz parte do rizoma, que se constitui em um mapa, ainda que traçado sempre na forma de um rascunho, um devir. Nas palavras de Gallo (2008, p. 77):

O rizoma pode ser mapeado, cartografado, e tal cartografia nos mostra que ele possui entradas múltiplas, isto é, o rizoma pode ser acessado de infinitos pontos, podendo daí remeter a quaisquer outros pontos em seu território. [...]. O rizoma,

porém, enquanto mapa, possui sempre regiões insuspeitas, uma riqueza geográfica pautada numa lógica do devir, da exploração, da descoberta de novas facetas.

Deleuze e Guattari (2011, p.21) distinguem o rizoma da árvore. O rizoma apresenta-se como uma haste subterrânea – “os bulbos, os tubérculos são rizomas” – enquanto as estruturas arbóreas têm raízes e radículas. “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos”.

Da mesma forma, Deleuze e Guattari (2011, p.23) entendem que o rizoma é múltiplo. “As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes”. Tendo múltiplas entradas e conexões, o rizoma não pode ser reduzido a uma unidade, modificando-se em suas ramificações, a cada contato.

O rizoma se metamorfoseia, muda de natureza, desterritorializa-se - é uma linha de fuga. Mas não há, segundo Deleuze e Guattari (1997), desterritorialização sem territorialização. Conforme esses autores, os territórios são expressões dos ritmos de quem os habita. Os territórios constituem condutas e não o contrário: “no lugar de tomá-las como determinantes nas formações territoriais, afirma-se que as condutas são efeitos dos signos expressivos característicos de cada território”. (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p.134). Seguindo por esse pensamento, a investigação da constituição dos sujeitos de um território de pesquisa, ancorada na cartografia, acompanhará os processos de estratificação, organização, significação, territorialização aos quais esse sujeito é submetido, mas também compreenderá as formas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. “Cartografar é sempre compor com o território existencial, engajando-se nele”. (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 135).

No movimento daqueles que habitam o território de pesquisa – dentre eles me incluo, aprendiz/cartógrafa – há sempre a possibilidade de, nas palavras de Deleuze e Guattari (1997, p. 121), “decolar do território” para construir, em torno de si, novos agenciamentos: reterritorializar-se. Produzir deslocamentos. Intervenções.

Pesquisar no meu local de trabalho significa estar inserida no campo da pesquisa, intervir nessa realidade, realizar um trabalho de “análise das implicações coletivas, sempre locais e concretas”. Passos e Barros (2012, p. 20) trazem de Lourau um conceito de implicação que “diz respeito menos à vontade consciente ou intenção dos indivíduos do que às forças inconscientes [...] que se atravessam constituindo valores, interesses, expectativas,

compromissos, desejos, crenças, [...]”. Não tenho pretensão à neutralidade, uma vez que também faço parte do jogo de forças da instituição. A cartografia mostra-se como uma possibilidade de investigação que se aproxima da minha condição de pesquisadora/professora/supervisora, pois “a proposta de analisar nossas implicações é uma forma de pensar, cotidianamente, como vêm se dando nossas diferentes intervenções”. (COIMBRA; NASCIMENTO, s/d).

O objetivo da cartografia é se oferecer “como trilha para acessar aquilo que força a pensar, dando-se ao pesquisador, como possibilidade de acompanhamento daquilo que não se curva à representação” (AMADOR; FONSECA, 2009, p.31). Tentar distanciar um pouco o olhar, experimentar o estranhamento do próprio local de trabalho, ao mesmo tempo em que interfiro nesse contexto... “toda pesquisa é intervenção” - é o que afirmam Passos e Barros (2012, p. 30):

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga. [...]. Conhecer é portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas.

A possibilidade de pesquisar e de intervir foi se constituindo em uma experiência de, também, acompanhar meu encontro como pesquisadora comigo mesma - professora e supervisora - ao longo do processo de pesquisa. Em muitos momentos, minha intervenção como supervisora junto aos docentes do PROEJA teve que ser analisada pela pesquisadora, pois nesses casos eu mesma me via contribuindo para a circulação dos discursos institucionais que buscam a captura da conduta dos professores – capturada, igualmente, pelo mesmo discurso.

No exercício iniciante da cartografia, busquei trabalhos acadêmicos que também a utilizaram. Nesse sentido, destaco duas pesquisas cujas autoras fizeram da cartografia seu método: Santin (2013, p.05) que, em sua dissertação de mestrado, apresenta “a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como um dispositivo de subjetivação dos trabalhadores da saúde” e afirma que encontrou na cartografia “a possibilidade de desenvolver uma pesquisa que levasse em conta a relação do pesquisador com seu objeto de pesquisa”. (p.47); e Olegário (2011, p.05) que, explica que “lança um olhar desassossegado às escritas de estudantes que estão sobre as classes, nas portas dos banheiros da escola, às margens do caderno, nas paredes na sala de aula e nos versos de trabalhos avaliativos”. A autora explica seu interesse pela cartografia:

Encontrei alguns elementos acerca da cartografia que trago para cá a fim de mostrar como foram construídas as andanças da pesquisa. Utilizando de metáforas, relaciono a cartografia ao rastreamento das pistas. Pistas que dizem respeito às escritas dos(as) alunos(as) que constituem o presente trabalho. Os traços escritos, nesta lógica, são formados e reformados pela cartografia, pois podem ser vistos de vários ângulos com o uso de lentes diferentes. Neste sentido, o que interessa são os elementos heterogêneos que acontecem entre uma pista e outra. Desse modo, o que importa configura-se na possibilidade de construir novas paisagens, extraindo as singularidades de cada novo arranjo engendradas pelo processo cartográfico. (OLEGÁRIO, 2011, p. 23 – 24).

Dessa forma, escolhi e fui escolhida pela cartografia: “quer dizer, apanhada, enredada, induzida, atravessada, suscitada e também aferrolhada por uma determinada prática de pesquisa – porque uma prática de pesquisa é uma linguagem” (CORAZZA, 2007, p. 121). Uso a cartografia como uma linguagem, então, para analisar como o sujeito professor “se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado”. (FOUCAULT, 2012b, p. 13).

Veiga-Neto (2011, p. 89 - 91) comenta que Foucault buscou em Nietzsche e no Segundo Wittgenstein (mesmo sem nunca ter feito referência a este último) o caráter atributivo que ele confere à linguagem: “Foucault assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo”.

Essa compreensão de linguagem é importante para se entender que, em Foucault, não existe sujeito fora do discurso: “dado que cada um de nós nasce num mundo que já é de linguagem, num mundo em que os discursos já estão há muito tempo circulando, nós nos tornamos sujeitos derivados desses discursos”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 91).

Desta forma, os discursos, numa perspectiva foucaultiana,

não são, portanto, resultado da combinação de palavras que representariam as coisas do mundo. Em *A arqueologia do saber*, Foucault explica que os discursos não são um conjunto de elementos significantes (signos) que remeteriam a conteúdos (coisas, fenômenos etc.) que estariam no mundo, exteriores aos próprios discursos. Ao contrário, “os discursos formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 93).

O discurso não reduzido ao ato de fala remete à sua “produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas” (FISCHER, 2001, p. 03). Entendo, para isso, como práticas discursivas:

um conjunto de discursos em movimento, segundo um corpo de regras que, sendo socialmente autorizadas, anônimas e anteriores a qualquer conceituação explícita

sobre si mesmas, comandam, em nós, maneiras de perceber, julgar, pensar e agir. (VEIGA-NETO, 2011, p. 95).

As práticas discursivas moldam a maneira como o sujeito se constitui e constitui o mundo. Assim, esta pesquisa também se constitui no caminho, enquanto tento delinear a na forma escrita, dando-lhe um início sem saber muito bem como chegará ao ponto final. “A escrita é a forma de pensamento da cartografia”. (OLIVEIRA; PARAÍSO, 2012, p.174).

Para reunir informações e impressões do contexto a ser pesquisado, produzi anotações em um diário de campo, durante os meses de fevereiro a julho de 2013, a partir da técnica de observação participante do cotidiano dos docentes envolvidos na pesquisa e dos discursos que circulam no câmpus. Conforme Barros e Kastrup (2012, p. 70), “esses relatos não se baseiam em opiniões, interpretações ou análises objetivas, mas buscam, sobretudo, captar e descrever aquilo que se dá no plano intensivo das forças e dos afetos”. Segundo as autoras:

Podemos dizer que para a cartografia essas anotações colaboram na produção de dados de uma pesquisa e têm a função de transformar observações e frases captadas na experiência de campo em conhecimento e modos de fazer. Há transformação de experiência em conhecimento e de conhecimento em experiência, numa circularidade aberta ao tempo que passa. Há coprodução. (BARROS; KASTRUP, 2012, p. 70).

Enquanto escrevia no diário, buscava distanciar-me um pouco da situação que estava narrando – sem, no entanto, ser uma observadora distante - pois a pesquisadora precisava estranhar a professora/supervisora que também fazia parte daquele campo de pesquisa, para assim ser afetada pelo inusitado, pelos acontecimentos que, aparentemente fragmentados, constroem o problema de pesquisa. A atenção flutuante do cartógrafo (KASTRUP, 2012) trabalha com esses fragmentos desconexos, está aberta ao acolhimento do inesperado. Mas não prestei atenção em tudo, e sim, procurei registrar o encontro com o que já conhecia, mas não havia problematizado.

Com o diário de campo procuro dar visibilidade a essas várias vozes que compõem a pesquisa, inclusive a minha, relatando reuniões, conversas, manifestações, gestos, sensações, experiências e, algumas vezes, até pensamentos meus enquanto ouvia os colegas. Não raro, aparecem citações de autores que, no momento da escrita no diário, já me alertavam para possíveis análises dos dados produzidos.

Nas dissertações de mestrado de Santin (2013) e Olegário (2011), o diário de campo tem papel fundamental. Olegário (2011, p.33) afirma que “cruzamentos formados por inúmeras inquietudes foram escritos no diário de campo, que é utilizado [por ela] enquanto

recurso metodológico da pesquisa”. Santin (2013, p. 48) admite “uma dimensão coletiva” ao diário de campo, “pois lá são registradas falas e movimentos dos sujeitos que compõem o campo e, desse fluxo de forças entre pesquisador e campo de pesquisa, surgem diferentes problematizações, diferentes linhas de força que não pertencem nem ao pesquisador, nem aos sujeitos da pesquisa”. Ambas apresentam os recortes do diário de campo integrados ao texto, em itálico, com referência entre parênteses.

Pensando dessa forma, produzo um trabalho que pretende mapear o campo de pesquisa, tendo presente o contexto mais amplo em que ele se insere, mas concentrando a atenção nas experiências que estão relacionadas ao problema de pesquisa. Ao acompanhar a constituição do sujeito professor do PROEJA no câmpus do IFSul em que trabalho, não observei um processo linear ou regular, mas sim, um movimento de avanços e retornos nas relações de poder da instituição, produzido pelos discursos que lá circulam. Nesse jogo nada previsível é que o sujeito professor se constitui, entre o que lhe é prescrito e a maneira como se conduz frente a essa prescrição. Por isso, ao cartografar esse processo, busco recursos metodológicos inspirados na própria cartografia: utilizarei, a partir de Kastrup (2012), duas variedades de atenção do cartógrafo para realizar a escrita desta pesquisa – o rastreio e o pouso. Poderia dizer que desterritorializo esses conceitos construídos por Kastrup e os reterritorializo em meu trabalho. Com isso, procederei à “viagem” que anunciei no início desta seção, quando afirmei que em determinado momento me deslocaria de Deleuze e Guattari, de certa forma, para outros autores, não sem manter a inspiração cartográfica nos criadores deste método.

Primeiramente, o rastreio. “O rastreio é um gesto de varredura do campo”. (KASTRUP, 2012, p. 40). Nesse momento, que se concentrará no segundo capítulo deste trabalho, apresentarei uma contextualização do PROEJA em relação à trajetória desse programa governamental no IFSul, tendo como atitude investigativa a relação entre os discursos que circulam sobre o programa e os efeitos destes na constituição do sujeito professor do PROEJA.

O que a cartografia persegue, a partir do território existencial do pesquisador, é o rastreamento [...] do plano de organização, dos territórios vigentes, ao mesmo tempo em que também vai atrás [...] da eclosão do novo. Cartografar é mergulharmos nos afetos que permeiam os contextos e as relações que pretendemos conhecer, permitindo ao pesquisador também se inserir na pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisado, para fazer um traçado singular do que se propõe a estudar. (ROMAGNOLI, 2009, p. 171).

Por certo o rastreio aparecerá em outros capítulos também, explorando os terrenos, mas é na segunda parte do trabalho que mais utilizarei essa variedade de atenção. Igualmente, ainda no segundo capítulo, o pouso estará presente.

Com o pouso introduzirei uma reconfiguração no campo da observação – o *zoom*. “O gesto de pouso indica que a percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom”. (KASTRUP, 2012, p. 43). Pretendo, assim, com o texto, cartografar o território de pesquisa – o câmpus do IFSul em questão – mapeando o processo de constituição do sujeito professor do PROEJA, que se mostra aqui e ali, onde a produção de dados no diário de campo deixou-se visualizar. Com a atitude investigativa do cartógrafo de “ver o que está acontecendo”, conforme Kastrup (2012, p. 45), me aventuro na produção de conhecimento nesse percurso da pesquisa, movimentado, irregular, enredado por relações de poder.

Relaciono, ainda, o pouso cartográfico às contribuições de Foucault em seus últimos escritos, motivando-me a tratar meus escritos como um *zoom*, inspirada nos movimentos de avanços e retornos que, segundo o autor, caracterizam as estratégias de poder.

Transcrevo trechos de uma entrevista em que Foucault foi questionado sobre isso (FOUCAULT, 2008, p. 248-249 – grifos meus):

Você se propõe a estudar [em História da sexualidade I], evocando o que se passa depois do Concílio de Trento, **“através de que canais, fluindo através de que discursos o poder consegue chegar às mais tênues e mais individuais das condutas. Que caminhos lhe permitem atingir as formas raras ou quase imperceptíveis do desejo”**. (...). Ora, parece-me que, quando você fala, em outro lugar, da multiplicação das disciplinas, você mostra o poder partindo de pequenos lugares, organizando-se em função de pequenas coisas, para finalmente se concentrar. Como conciliar estas duas interpretações do poder: uma que o descreve como algo que se exerce de cima para baixo, do centro para a periferia, do importante para o ínfimo, e a outra, que parece ser o inverso?

Ao que Foucault responde:

Ouvindo a sua leitura, moralmente enrubesci até as orelhas, dizendo a mim mesmo: é verdade, utilizei esta metáfora do ponto que, pouco a pouco, irradia... Mas foi em um caso muito preciso: o da Igreja depois do Concílio de Trento. De modo geral, penso que é preciso ver como as grandes estratégias de poder se incrustam, encontram suas condições de exercício em microrelações de poder. **Mas sempre há também movimentos de retorno, que fazem com que as estratégias que coordenam as relações de poder produzam efeitos novos e avancem sobre domínios que, até o momento, não estavam concernidos**. (FOUCAULT, 2008, p. 249 – grifos meus).

Além disso, nesses movimentos é que os sujeitos se constituem como tal, segundo Foucault, enredados pelos jogos discursivos que os afetam. Não busco uma análise

fragmentada, linear, mas uma atenção cuidadosa às categorias que emergiram da produção de dados na pesquisa, sem esquecer que acompanho um processo e não apenas o represento.

Para pousar, é preciso focalizar a atenção, reconhecendo, contudo, que o foco não consiste em estaticidade e que requer do cartógrafo que se mantenha em movimento pela memória, em um esforço de reconhecimento de algo, porém fugindo de possíveis elementos preexistentes que o definam, pois o que se efetiva é a emergência de um mundo já existente enquanto virtualidade. (AMADOR; FONSECA, 2009, p.35).

Muitos poderiam ser os pousos no acompanhamento desse processo, mas escolhi realizar *zooms* em duas categorias que me afetaram enquanto pesquisadora e foram recorrentes nas anotações do diário de campo: o dispositivo da formação continuada de professores como produtor de subjetividades e as resistências dos professores nas relações com esse dispositivo. No terceiro capítulo deste trabalho, pousarei a atenção na formação continuada de professores e, no quarto capítulo, o *zoom* será conduzido para os modos de subjetivação do sujeito professor, enquanto resiste aos jogos de verdade da instituição.

Em uma primeira impressão, o sujeito professor, neste território como em qualquer outro, pode ser regulado pelos discursos que circulam na instituição e, portanto, a formação continuada o conduz. Procuro acompanhar como o professor se constitui sujeito enquanto resiste, produzindo ele também estratégias de poder na correlação de forças da instituição – aquele movimento de avanços e retornos a que me referi anteriormente.

Os professores, de um modo geral, são orientados à autorreflexão crítica de seu trabalho pelas instituições onde atuam, principalmente através das práticas discursivas veiculadas nas formações continuadas de professores que objetivam inseri-los no discurso escolar, fazendo funcionar neles mesmos os mecanismos que lhes permitem aprender as regras segundo as quais se operam as “formas corretas” da docência. Porém, nesse jogo discursivo, não há vencedores – nem é meu objetivo identificá-los – mas sim, um processo ininterrupto de produção de poder e de resistências a esse poder.

Foucault (2011a, p. 111 -112) admite que nesse jogo complexo e instável o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, “e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo”.

Até aqui introduzi e busquei formas de apresentar como a cartografia dos movimentos discursivos, no âmbito desta pesquisa, percorrerá os possíveis trajetos que vêm pela frente.

Como ponto de partida para as discussões, escolhi a apresentação do projeto de pesquisa ao território pesquisado. Apresentei, primeiramente, a proposta à direção do câmpus. Autorizada por essa, em outro momento, conversei com o grupo de professores, em uma reunião sobre o início do ano letivo de 2013:

Antes do final da reunião, apresentei ao grupo de professores a minha pesquisa e o meu objetivo de investigar como eles se constituíam enquanto sujeitos professores no PROEJA. Desde o ano passado o grupo já sabia da minha intenção em trabalhar dessa forma e, informalmente, já haviam concordado com minha proposta. Sucintamente, falei-lhes sobre o referencial teórico da pesquisa, inspirado nos estudos de Foucault. Convidei-os a participarem como sujeitos deste trabalho e distribuí o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi lido por mim. Coloquei-me à disposição para quaisquer dúvidas. Todos os professores prontamente preencheram o Termo com seus dados e o assinaram. Agradei e eles e, não havendo perguntas sobre a pesquisa, encerramos a reunião. (Diário de Campo, 06 de fevereiro de 2013)⁵.

Naquele momento tinha se oficializado o início do processo de produção de dados da pesquisa. Mas, como entendo que essa produção de dados é também uma prática discursiva, esse movimento não teve sua origem em fevereiro e seu final em julho de 2013. Esses discursos que procurei registrar no diário de campo são produzidos historicamente e vêm subjetivando os docentes da instituição.

Por isso, no capítulo que segue, explorarei o território de pesquisa, dando ênfase ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – que em suas práticas discursivas já assinala a produção de subjetividades docentes.

⁵ Apresentarei as escritas do diário de campo destacadas em itálico com referência entre parênteses no final da frase ou parágrafo.

2 RASTREANDO O TERRITÓRIO

Rastrear é explorar. “Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade”. (KASTRUP, 2012, p. 40). No rastreio do território de pesquisa – um câmpus do IFSul –, começo pela exploração do contexto em que esse câmpus está inserido, enfatizando a produção histórica de discursos que possam ter inventado a educação profissional e tecnológica, tal como ela se apresenta hoje na instituição. Enquanto faço essa “varredura”, vou sinalizando práticas discursivas que foram subjetivando os docentes da rede federal de ensino, fazendo com que eles próprios legitimassem esses discursos e os fizessem circular em todos os âmbitos do IFSul, inclusive no câmpus que é objeto desta pesquisa.

Como “a história não tem por detrás de si fios causais, não é a busca da origem e nem de um fim remoto” (ARAÚJO, 2008, p.99), não é minha pretensão criar um texto linear, em que traçaria uma linha do tempo como fio condutor da discursividade da educação profissional e tecnológica. Antes, proponho-me, na cartografia de determinados tempos e espaços históricos do IFSul, identificar possibilidades de subjetivação dos professores.

2.1 O IFSul como discurso que subjetiva

Início o rastreio. Trago, aqui, aspectos que pesquisei em outro trabalho (FREITAS; KIRST; HAAS, 2013)⁶, e que mostram a conceituação dos Institutos Federais e a movimentação/transformação da instituição na educação brasileira há mais de um século, agregados, sem dúvida, às discussões específicas desta pesquisa. Naquele momento, demonstrei como as finalidades, objetivos e diretrizes da educação profissional e tecnológica, que atravessam a legislação educacional do IFSul, produzem significados no cotidiano escolar dessa instituição, através de discursos que circulam nesses espaços.

Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), do Ministério da Educação (2010), o modelo dos Institutos Federais é instituído, em 2008, como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicâmpus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes

⁶ Neste texto analisamos excertos da organização curricular do Projeto Pedagógico Institucional de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (PROEN, s/d), identificando como as práticas discursivas são atravessadas por relações de poder que legitimam saberes e produzem verdades na educação profissional e tecnológica.

níveis e modalidades de ensino. “Essas instituições consolidam seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social”. (SETEC, 2010, p. 18).

As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, grande parte, das 19 *escolas de aprendizes artífices* instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha (PACHECO; SILVA, 2009). Destinadas “aos pobres e humildes” (BRASIL, 1999), essas escolas passaram, ao longo da história do Brasil, por várias transformações e Ministérios na administração pública: inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e passam, em 1930, para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1937, são transformadas em *liceus industriais*; em 1942, em *escolas industriais e técnicas* e, em 1959, em *escolas técnicas federais*, configuradas como autarquias.

Conforme Pacheco e Silva (2009), ao longo desse tempo vai se constituindo uma rede de escolas agrícolas – Escolas Agrotécnicas Federais, com base no modelo escola fazenda e vinculadas ao Ministério da Agricultura. Em 1967, essas escolas fazendas passam para o então Ministério da Educação e Cultura, tornando-se *escolas agrícolas*. Em 1978, três escolas federais, do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e do Paraná, são transformadas em *centros federais de educação tecnológica* (Cefet) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários.

Durante a década de 90, ainda conforme Pacheco e Silva (2009), várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornam-se Cefet, formando a base do sistema nacional de educação tecnológica, instituído em 1994. Em 1998, o governo federal proíbe a construção de novas escolas federais. Ao mesmo tempo, uma série de atos normativos direcionaram essas instituições para a oferta predominante de cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos estados e da iniciativa privada. Pacheco e Silva (2009) destacam que, apesar da resiliência dessas instituições, a separação da educação técnica do ensino médio e a orientação para a educação superior acentuam as segmentações existentes. Grande parte do esforço pedagógico passa a ser direcionado ao acompanhamento dos cursos de ensino médio com o objetivo de preparar candidatos de excelência para o ensino superior. De outro lado, a oferta no nível superior oscila entre propostas com viés mais acadêmico, em especial nas engenharias e cursos superiores de tecnologia cada vez mais fragmentados.

Um pouso antes de prosseguir: visualizo, nos três parágrafos acima, que as escolas

técnicas⁷ voltaram suas práticas discursivas, por muito tempo, à legitimação da educação profissional direcionada “às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional)” (BRASIL, 1999, p.02). Essa segmentação que acompanhou as instituições “tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as ‘elites condutoras’ e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com a educação profissional”. (BRASIL, 1999, p.02).

Os docentes que atuavam no ensino técnico, como “lecionariam para os pobres”, não necessitavam de formação pedagógica, uma vez que não fazia parte do discurso da época essa preocupação. Behrens e Carpim (2013, p. 105) apontam para uma preocupação muito recente com a formação pedagógica dos professores da educação profissional, datada de 1996, com a publicação da LDB 9394/96. Antes disso, conforme as pesquisadoras, a formação pedagógica desses profissionais era quase inexistente, sendo contratados professores “na maioria das vezes bacharéis e especialistas técnicos, sem conhecimento algum dos fundamentos pedagógicos e educativos”.

Os professores foram sendo, assim, subjetivados por práticas discursivas que segmentavam, separavam a educação profissional de outros níveis de ensino. Reconfigurado, esse discurso se faz presente, atualmente, tanto no foco dos Institutos Federais – voltado para o bem social, como apresentarei mais adiante – como nas preocupações dos professores, principalmente aqueles que trabalham com educação de jovens e adultos, quanto à proposta “de uma combinação do ensino de ciências naturais, humanidades e educação profissional e tecnológica”. (SETEC, 2010, p. 03). Nas anotações do diário de campo, registrei essa preocupação:

Noto que, para os professores do PROEJA neste câmpus, o desafio parece ainda maior, pois a experiência profissional que eles têm não é ligada à EJA⁸ e às suas particularidades, como a junção entre educação profissional, ensino médio e educação de trabalhadores que se excluíram ou foram excluídos da escola em determinado momento de sua escolarização. Ainda circula no discurso docente a preocupação com “os conteúdos a serem vencidos”, a avaliação dos alunos com mais dificuldades (“passam ou não passam?”),

⁷ Tendo em vista as várias denominações instituídas às escolas profissionais da rede federal ao longo da história dessas instituições, adotarei para elas a denominação “escolas técnicas”.

⁸ Denominarei a Educação de Jovens e Adultos pela sigla EJA.

ou se “a formação profissional que será proporcionada aos alunos será suficiente para que atuem como técnicos no mercado de trabalho”. (Diário de Campo, 23 de abril de 2013).

Outro ponto a ser discutido neste *zoom* que promovo em meio à exploração do território de pesquisa é o fato de as escolas técnicas nem sempre terem sido vinculadas ao Ministério da Educação (passaram pelos Ministérios da Agricultura, Indústria, Comércio, Negócios, Saúde Pública) ao longo dos anos. Isso pode ter contribuído para a produção de um “caráter assistencialista que tem marcado toda sua história” (BRASIL, 1999, p.04) e para um “não entendimento da abrangência da educação profissional na ótica do direito à educação e ao trabalho” (BRASIL, 1999, p. 02). A implantação dos Institutos Federais procura reinventar essa linguagem, abandonando o discurso assistencialista e defendendo que

os processos de formação para o trabalho estejam visceralmente ligados à elevação de escolaridade, **item em que se inclui o Programa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). O que está em curso, portanto, reafirma que formação humana e cidadã precedem a qualificação para o exercício da laboralidade** e pautam-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento. (SETEC, 2010, p. 06 – grifos meus).

A articulação entre formação humana/cidadã e formação para o trabalho atravessa as discussões entre os professores do PROEJA no território de pesquisa; porém, a assimilação desse discurso como verdadeiro entre todos os docentes não está legitimada: *a experiência de trabalhar com EJA é uma novidade para muitos de nós. Noto os professores preocupados com a formação profissional / técnica dos alunos, que têm bastante dificuldade nisso. “Mas formaremos ‘técnicos’ ou não?”. “Sim. Formaremos técnicos. Mas no PROEJA a ênfase não é essa. Precisamos formar para a cidadania, para que se tornem pessoas melhores” - diz o diretor. Esse “conflito” entre formação “humana” e formação técnica é uma constante nas reuniões desses professores. Observo que os professores do curso Manutenção e Suporte em Informática têm mais acentuada essa preocupação, uma vez que dizem das dificuldades em abordar os conteúdos mais técnicos na informática, ou “ir adiante” nessa área: “toda aula eu tenho que ensinar a salvar arquivos” – diz a professora de informática. “Tem alunos que dizem que querem abrir uma pequena empresa para dar suporte e manutenção a computadores, mas eles vão saber fazer isso (esse serviço) quando se formarem?” – questiona outro professor. “Nem todos sairão com desempenho excelente da escola na parte técnica, mas serão pessoas com vontade de aprender mais” – posiciona-se outra professora.* (Diário de Campo, 10 de abril de 2013).

Volto ao rastreamento do território como um todo, em busca de outras pistas da constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica. Retorno à contextualização histórica dos Institutos Federais.

Em 2004 inicia-se a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica, primeiro com a retomada da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados com o ensino médio, seguida, em 2005, da alteração na lei que vetava a expansão da rede federal. (PACHECO; SILVA, 2009).

Como resultado desses debates, a Lei 11.892, publicada em 2008, (BRASIL, 2008), cria no âmbito do Ministério da Educação um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Estruturados a partir do potencial instalado nos Cefet, escolas técnicas e agrotécnicas federais e escolas vinculadas às universidades federais, os novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm como foco

a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. (PACHECO; SILVA, 2009, p. 08).

Mais um pouso se faz necessário. Conforme Behrens e Carpin (2013), a educação, em especial a profissional, requer professores que atendam à concretização desse intento, formando alunos que compreendam e lidem com incertezas, com inovações técnicas e tecnológicas e que sejam comprometidos social e moralmente com a sociedade em que vivem.

A formação dos alunos na educação profissional, segundo as autoras, exige que o professor acompanhe a mudança paradigmática da ciência e da educação, trabalhando de maneira a integrar conhecimentos sociais complexos e tecnologias cada vez mais sofisticadas, além de acompanhar as mudanças no mundo do trabalho.

Em se tratando da problemática desta pesquisa, esse processo não se apresenta tão “simples” assim. Como sou professora e supervisora no câmpus que é o território deste trabalho, registrei também minha experiência enquanto professora em uma turma de EJA:

Saí daquela sala de aula, às 22h 55 min, pensando em como fui professora hoje à noite, nessa turma de EJA, e como fui professora hoje pela manhã, nas turmas do ensino médio regular/integrado. Pela manhã, mais controle, mais instrumentos / recursos para captar a atenção muito mais dispersa e multifacetada dos adolescentes. À noite, mais escuta,

mais diálogo, mais interação (certamente porque me identifico com a geração do PROEJA...), mais retorno da turma, menos resistência.

“Cada época histórica impõe regras feitas pelos homens e que acabam por tecer ou constituir sujeitos” (ARAÚJO, 2008, p. 177). Como professora da educação profissional e tecnológica, tenho que me movimentar entre as regras que me dizem como ser docente nessas duas modalidades de ensino. Assim também se movimentam meus colegas. Assim nos constituímos professores... (Diário de Campo, 11 de março de 2013).

As exigências em relação à competência profissional do professor, por vezes, são excessivas. Essa temática remete-me, dentre outros autores, a Pascal Bruckner (1988) que discute as condições modernas da responsabilidade: o individualismo, que nos submete ao julgamento contínuo *dos outros*; a responsabilidade para com as gerações futuras, principalmente quanto à ciência e à tecnologia e, ainda, a responsabilidade de agir frente às desgraças do mundo que desfilam na mídia diariamente. São responsabilidades muito pesadas. Detenho-me um pouco em cada uma delas:

A responsabilidade individual vem ao encontro da criação histórica do individualismo ocidental, a partir da Renascença, na Europa: “Desde essa época, com efeito, o indivíduo tornou-se o fundamento dos valores, ao passo que antes os valores estavam ligados à crença ou à autoridade de um terceiro” (BRUCKNER, 1988, p. 52). O autor afirma, ainda, que o preço disso é a insegurança, a vulnerabilidade, o julgamento *dos outros* a que o homem moderno está submetido.

A responsabilidade tecnológica, segundo Bruckner (1988, p. 53), está voltada ao desenvolvimento da ciência. “Em consequência, o tipo de responsabilidade que pesa sobre determinadas profissões não diz respeito apenas ao presente, mas igualmente ao futuro”. Cada geração tem o dever de deixar o planeta no mesmo estado em que o encontrou ao nascer.

Ainda, pesa sobre o indivíduo moderno a responsabilidade mediática, com a qual nos confrontamos sempre que assistimos TV, ouvimos rádio, lemos jornais, acessamos a internet e as redes sociais, dentre muitas outras formas de produção de informações. “Repetem que cada um de nós é responsável pelas desgraças do mundo, e tem obrigação de agir”. (BRUCKNER, 1988, p. 53-54).

Relaciono ao professor da educação profissional e tecnológica, principalmente no que diz respeito à *responsabilidade tecnológica*, o “peso” que a profissão docente carrega de

“formar para”: para o futuro, para o desenvolvimento de competências, para o mercado de trabalho, para a cidadania, para a vida, etc. Nas palavras de Bruckner (1988, p.54):

A consciência de nossa pequenez acompanha a de uma responsabilidade cada vez mais esmagadora. Isso explica a dificuldade que temos em continuar a ser responsáveis: a responsabilidade tornou-se demasiado pesada. Além disso, a atomização da sociedade ocidental moderna suprimiu a mediação entre o indivíduo e a sua responsabilidade.

Na produção de dados desta pesquisa, registrei encontros com os professores que demonstram a constituição de um professor multifacetado, ou excessivamente responsável. Embora não traga depoimentos de professores do PROEJA, o excerto abaixo evidencia modos de subjetivação do docente da educação profissional e tecnológica:

Seguindo com o propósito de apresentar aos professores o trabalho realizado no ano passado com os alunos sobre regras / normas escolares e buscando a adesão dos professores à ideia de construção de Princípios de Convivência na escola (ideia que, embora implícita, está presente na intenção da equipe gestora), hoje nos reunimos com os professores das áreas técnicas de Refrigeração e Climatização e de Eletromecânica para ouvi-los quanto a isso.

Realizo este registro para sinalizar o quanto esta área se diferenciou das demais em suas manifestações. A preocupação desse grupo foi acentuada no que se relaciona ao trabalho nas oficinas de Refrigeração, de Eletricidade e de Eletromecânica. A segurança dos alunos dos cursos integrados foi a principal questão abordada. Como são adolescentes, “imatuross”, como disseram os professores, fazem brincadeiras de “empurra-empurra” nas oficinas, danificam materiais, ou seja, parecem, muitas vezes, não saberem do perigo que representa o manuseio de certos instrumentos, mesmo com as orientações e advertências dos docentes. [...]

Para esse grupo, os Princípios de Convivência são sinônimos de segurança. Mais uma forma de ser professor da educação profissional e tecnológica. As demandas e responsabilidades que se agregam a essa profissão, nesse câmpus, estão indo além das expectativas que tínhamos enquanto equipe pedagógica. Parece que não há fórmulas, receitas, respostas para a questão: princípios ou regras de convivência? O professor se constitui em um sujeito multifacetado, que precisa acompanhar a dinâmica da instituição, que por sua vez lhe exige dedicação, reflexão, competência e capacidade para formar o aluno “integralmente”... Então o professor resiste... nesse jogo de verdades ele escapa como pode,

dizendo não um “não” decisivo às propostas que vêm da instituição, mas um “sim” indeciso, um “sim” que depende da situação... (Diário de Campo, 17 de abril de 2013).

Agrego a esse jogo de verdades em que se dá a subjetivação dos professores no âmbito desta pesquisa a diversidade de formações acadêmicas e experiências profissionais que se juntam para formar o corpo docente dos câmpus do IFSul. Como já mencionei no primeiro capítulo deste trabalho, com o aumento do número de escolas técnicas federais no país, ampliou-se também a quantidade de docentes que ingressam nos câmpus. Porém, ao lado de professores com muitos anos de trabalho em outras redes de ensino, chegam profissionais que nunca lecionaram, ou mesmo que trabalhavam em empresas antes de ingressarem na instituição.

Acompanhar o processo de constituição desses professores enquanto sujeitos passa pelo entendimento de que o sujeito pós-moderno, assim, não é uma entidade anterior e acima da sua própria historicidade. Ele é constituído e se constitui nas relações de poder e saber em cada momento histórico e em cada espaço social específico. (VEIGA-NETO, 2011).

Sendo assim, a implantação da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008) merece relevância neste trabalho porque, além de criar os Institutos Federais, consolidou o chamado período de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, iniciado em 2006, legitimando as práticas discursivas da instituição.

A cartografia das finalidades e características dos Institutos Federais, em um *zoom*, é o gesto ao qual vou me dedicar agora, através da análise do que está dito na referida Lei e em outras publicações institucionais.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
 VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
 VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
 IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (SILVA, 2009, p.37-38).

O discurso oficial que a Lei institui e coloca em circulação vem “eliminar as amarras estabelecidas pelo Decreto nº 2.208/97, que se traduziam numa série de restrições na organização curricular e pedagógica e na oferta dos cursos técnicos” (SETEC, 2010, p. 13), além de enfatizar a “formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível”. (PACHECO, 2011, p.29).

Igualmente, essa Lei consegue, “à luz dos elementos conceituais que subsidiaram a criação dos Institutos Federais, afirmar a educação profissional e tecnológica como uma política pública” (SETEC, 2010, p. 07). Pacheco (2011, p. 18), define por que a educação profissional e tecnológica é entendida como política pública:

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. É, pois, para além da estrutura institucional estatal e dos processos de financiamento e gestão de caráter técnico-administrativo, principalmente na dimensão política, no campo dos processos decisórios, na intermediação dos interesses de diferentes grupos utilizando-se de critérios de justiça social em virtude de sua função social, que esses institutos afirmam a educação profissional e tecnológica como política pública.

Coloca-se em circulação, desta forma, o discurso de uma educação profissional e tecnológica como um “novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social”. (SETEC, 2010, p. 14).

Entendo que, sendo a educação profissional e tecnológica considerada uma política pública, ela se configura em um dispositivo que “se mostra no encontro com o poder, no que diz ou faz dizer, dos seus cruzamentos, da provocação de suas forças, no confronto e na resistência, (...)”. (EIZIRIK, 2005, p. 79).

A intenção de controle sobre os profissionais que colocarão em prática a proposta da instituição parece-me uma estratégia desse dispositivo, que em seus jogos de verdade nomeia um perfil de professor da educação profissional e tecnológica que está

afinado com práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento, de

acordo com as exigências que se colocam no atual estágio do desenvolvimento da humanidade. Registra-se também um **forte apelo para se que atue de forma integrada e articulada** sem, contudo, banalizar a importância do domínio adequado dos conteúdos que deverão ser trabalhados para efetuar uma transposição didática contextualizada e integrada às atividades práticas e de pesquisa. (CALDAS, 2011, p.37 – grifos meus).

A regulação do conjunto de profissionais docentes dos Institutos Federais mostra-se de uma forma sutil, em um discurso positivo e produtor de subjetividades, uma vez que há um apelo, uma conclamação aos professores para que se engajem aos objetivos da instituição: “o futuro dos institutos está em aberto, dependendo de nossa ousadia, competência e compromisso político com um país soberano, democrático e justo socialmente”. (PACHECO; SILVA, 2009, p.11).

Na correlação de forças que se institui no território desta pesquisa, a produção de subjetividades docentes não se dá com uma aceitação pura e simples da ordem discursiva institucional. Pude registrar esse processo na produção de dados deste trabalho:

No dia de hoje ocorreu uma reunião com os professores do PROEJA, da qual não pude participar, pois estava em uma banca de concurso no câmpus. Assim, conversei com o coordenador do curso após a reunião. Havia um texto que sugeri ao coordenador (enquanto supervisora, sou também uma estratégia de poder da instituição...) para ser proposto aos professores, para estudo na reunião: “Escola, saberes e trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul”, de Naira Lisboa Franzoi, Álvaro Moreira Hypolito, Maria Clara Fischer, Mauro Del Pino e Simone Valdete dos Santos, publicado na revista Educação & Realidade – EJA e Educação Profissional, de jan/abr 2010. Houve uma leitura no grande grupo da introdução do texto, seguida do encaminhamento de leituras em grupos, dividindo subtítulos do texto entre os grupos, que posteriormente apresentariam aos colegas sua análise do texto e das ideias apresentadas pelos autores.

Os subtítulos que foram divididos em grupos tratam de discussões pertinentes ao nosso câmpus enquanto ofertante de educação de jovens e adultos: a escola e os saberes do trabalho e dos trabalhadores; currículo integrado; acesso e permanência: trabalho, formação e inclusão social. Parece que as coisas não saíram “exatamente” como o planejado. Os professores demonstraram, segundo o coordenador, que não estavam muito dispostos àquela proposta. Perguntaram: “precisa ler a introdução?”. A leitura, no entanto, foi feita. Encaminhou-se a formação dos grupos e o trabalho com os subtítulos que, no entanto, ficou para um próximo momento. Pensei nesse momento: “formas de resistência... microrresistências?”[...] Continuo ouvindo o coordenador do PROEJA: ele me conta que a

reunião se voltou, como em outros momentos, às reclamações dos alunos que saem muito cedo da aula, chegam atrasados, por motivos diversos, estão se mostrando desinteressados etc... um conselho de classe do Proeja foi marcado para discutir essas questões. Jogos de verdade... correlação de forças... produção de sujeitos. (Diário de Campo, 05 de junho de 2013).

Nessa seção rastreei o câmpus do IFSul em que realizo minha pesquisa, recorrendo, para isso, ao contexto histórico da instituição, para visualizar discursos que foram inventando, ao longo de mais de um século, os Institutos Federais. Ou seja, o que levou, historicamente, a instituição a investir em programas como o PROEJA? Embora a análise desse questionamento não seja o foco deste trabalho, a cartografia me permitiu explorar o território pesquisado e, ao mesmo tempo, interromper esse gesto de cunho contextual em alguns momentos, pousando em pistas encontradas ao longo do rastreio, para discutir com mais atenção as práticas discursivas que atravessam a constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica.

A especificidade da educação de jovens e adultos vem acrescentar-se a esse contexto. Depois de explorada a construção discursiva do IFSul, como um todo, é hora de rastrear o PROEJA.

2.2 A constituição do PROEJA no IFSul: entre proposições e subjetividades

Conforme Franzoi e Machado (2010), é após a Constituição Federal de 1988 que a educação fundamental passa a ser um direito de todos independentemente da idade. A obrigatoriedade da oferta de ensino fundamental a todos, prevista também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, consolida a educação de jovens e adultos como modalidade da educação básica, superando a concepção de oferta aligeirada da escolarização que vinha marcando as experiências com supletivos até então. “Essa nova configuração da EJA traz a possibilidade de aproximação do debate entre Trabalho e Educação e EJA, o que vai resultar na aproximação dessa modalidade de ensino da modalidade de educação profissional”. (FRANZOI; MACHADO, 2010, p. 13):

As trajetórias desses dois campos se fundem numa oferta da educação de jovens e adultos com qualificação profissional, novamente possível após o Decreto nº 5154/04⁹, e implementada pela rede federal de educação profissional e tecnológica, a partir do Decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o

⁹ O Decreto 5154/04 recuperou a integração entre ensino médio e ensino técnico, interdita pelo Decreto 2208/97.

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O Programa consiste em oferecer educação profissional na modalidade EJA em todas as redes de ensino, em particular nas escolas técnicas federais. Conforme o Decreto 5840/06, “os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, [...]; e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, [...]”. (BRASIL, 2006).

O Decreto 5840/06 segue, assim, a mesma linha discursiva da Lei 11.892/2008, que traça as diretrizes dos Institutos Federais. As publicações institucionais, ao se referirem ao PROEJA, o fazem inserindo-o nas práticas discursivas que concebem a educação profissional como um “projeto de nação”:

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um **projeto de nação** que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (MOLL; SILVA, 2007, p. 06 - grifo meu).

O Documento Base do PROEJA (MOLL; SILVA, 2007, p. 37-38, grifos das autoras), igualmente, traz os princípios desse programa em sintonia com as finalidades estabelecidas para os Institutos Federais:

O **primeiro princípio** diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a **inclusão da população em suas ofertas educacionais**. [...].

O **segundo princípio**, decorrente do primeiro, consiste na **inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos**. Assume-se, assim, a perspectiva da educação como direito — assegurada pela atual Constituição no nível de ensino fundamental como dever do Estado. [...].

A **ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio** constitui o **terceiro princípio**, face à compreensão de que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongados, que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo. [...].

O **quarto princípio** compreende o **trabalho como princípio educativo**. [...].

O **quinto princípio** define a **pesquisa como fundamento da formação** do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos.

O **sexto princípio** considera as **condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais**. Nesse sentido, outras categorias para além da de

“trabalhadores”, devem ser consideradas pelo fato de serem elas constituintes das identidades e não se separarem, nem se dissociarem dos modos de ser e estar no mundo de jovens e adultos.

Notadamente no primeiro e no sexto princípios, o discurso institucional coloca em circulação uma “decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio”. (MOLL; SILVA, 2007, p. 12).

Seguindo por essa trama discursiva, há a especificação de que o PROEJA, ao lado do ensino médio integrado à educação profissional, se constitui em um instrumento a serviço da inclusão:

Quanto à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (Setec, MEC), o conteúdo do nosso trabalho procura afirmar o papel do gestor público de administrar e **transformar a educação em um instrumento a serviço da inclusão**, da emancipação e da radicalização democrática. O restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica, é fundamental para que esses objetivos sejam alcançados. **Igualmente, o Proeja é parte indissolúvel dessa política por seu potencial inclusivo e de restabelecimento do vínculo educacional para jovens e adultos.** (PACHECO, 2011, p.10-11- grifos meus).

Aqui penso ser necessário um pouso. A temática da in/exclusão dos alunos da EJA seria problema para outra dissertação de mestrado. Não é minha intenção promover julgamentos em relação a essa política de inclusão; porém, está tão presente na discursividade do PROEJA essa questão, que me aventuro a tecer algumas considerações a respeito, inclusive porque esse tema fez parte dos meus registros na produção de dados desta pesquisa. Grifei, no excerto abaixo, evidências dessa problemática em determinados registros do diário de campo:

Quando cheguei à sala em que ocorria a reunião do grupo de professores do PROEJA, os trabalhos já estavam em andamento. Cheguei atrasada porque estava participando da reunião com os professores da área de informática, sobre princípios de convivência. A discussão girava em torno do grupo de alunos do curso Manutenção e Suporte em Informática, que estavam desmotivados, apresentando muitas dificuldades nas aulas, principalmente na Área Profissional – Informática. Queixas sobre postura dos estudantes, desinteresse, infreqüência, alguns alunos que saem mais cedo no final do turno por ‘n’ motivos... “catarse” – pensei quando entrei na sala e me acomodei para ouvi-los – “o momento catarse que não pode faltar em nenhuma reunião de professores”. Continuei analisando mentalmente a situação: “parece que estou numa reunião sobre os cursos integrados, em que os alunos são adolescentes, pois as queixas são quase as mesmas”...

Os comentários eram sobre “o que fazer?”, pois a turma vinha diminuindo a cada etapa. Atualmente, havia aulas em que menos de dez alunos compareciam, em uma turma que começou com trinta e dois alunos em fevereiro de 2012. A evasão é um “fantasma” que assombra historicamente a EJA, sendo um desafio manter os alunos nos cursos até a formatura. O desafio da “inclusão” tão enfatizada nos discursos da instituição, quando o assunto é PROEJA.

A tentativa de transposição da forma de ensinar no ensino médio regular para a EJA parece ainda estar presente nas ações dos professores. Não conseguem fazer diferente? Ou não querem fazer diferente? Essa atitude seria uma estratégia de resistência ao discurso institucional que diz que o trabalho com a EJA não pode ser o mesmo daquele efetuado no ensino regular? Diz Foucault que “desde que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Nunca somos pegos na armadilha pelo poder, sempre podemos modificar-lhe o domínio, em determinadas condições e segundo uma estratégia precisa”. (FOUCAULT, 2008, p. 241).

Sugeri que fizéssemos uma reunião com os alunos da turma em questão para colocá-lhes nossas preocupações, enquanto escola, com o rendimento deles e nossa disponibilidade em buscar com eles a superação dos problemas. Seria uma espécie de “sacudida com cuidado”, no sentido de que a EJA tem alunos trabalhadores, que estudar à noite e trabalhar durante o dia não é fácil, que as dificuldades de se voltar à escola depois de alguns anos sem estudar também não é tão simples, mas que a contrapartida deles tem que existir para que tenham uma formação a contento. Agora, escrevendo no diário de campo, enquanto pesquisadora, estranho-me enquanto supervisora e reprodutora do discurso institucional. Constato que minha intervenção junto aos professores contribui para subjetivá-los, tentando capturá-los para que sejam professores conforme o apelo discursivo da instituição.

A alternativa foi considerada viável pelo grupo, mas não ficou marcada a data dessa reunião. Outros assuntos de ordem administrativa e burocrática entraram em pauta e a reunião terminou. As propostas surgem, mas não se efetivam, no vai-e-vem do jogo de forças entre ser conduzido e se conduzir. (Diário de Campo, 23 de abril de 2013).

No excerto acima, há a minha preocupação, enquanto supervisora, em intervir junto aos professores do PROEJA, no câmpus pesquisado, para que entendam os alunos do curso em suas especificidades e dificuldades, muito provavelmente oriundas de um histórico de exclusão escolar no passado de cada um. Essa minha intervenção também está legitimando as

práticas discursivas da instituição e funcionando como uma técnica de subjetivação, pois tem como efeito o processo de trabalho dos docentes sobre si mesmos, em que eles se transformam em sujeitos professores de um curso técnico na modalidade EJA.

Já abordei, neste capítulo, a concepção da educação profissional e tecnológica enquanto política pública, funcionando, em uma abordagem foucaultiana, como um dispositivo. Nesse aspecto, “os Institutos Federais assumem o papel de agentes estratégicos na estruturação das políticas públicas para a região que polarizam, estabelecendo uma interação mais direta junto ao poder público e às comunidades locais”. (PACHECO, 2011, p. 19). Os Institutos Federais são dispositivos que se constituem em “tecnologias de produção que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas”. (EIZIRIK, 2005, p. 79).

A constituição do PROEJA no IFSul passa pela “análise da construção da política pública de ensino médio integrado à educação profissional na modalidade de educação de jovens e adultos” (LIMA FILHO, 2010, p.110), enquanto um dispositivo que tem nos discursos institucionais sua forma de circulação e legitimação.

A construção do PROEJA enquanto política pública se dá, dentre outras formas, pelo enfoque da inclusão social:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (MOLL; SILVA, 2007, p.11).

Os jovens e adultos que estudam nos cursos do PROEJA são sujeitos “capturados pela escola e pela educação, com possibilidades ou impossibilidades”. (THOMA; KRAEMER, 2009, p.261). Sujeitos que, “por via legal, devem estar na escola, devem frequentar as instituições escolares, devem ser orientados e conduzidos à formação e à informação”. Assim, também os professores são capturados pelas políticas de inclusão escolar, “em narrativas que simplificam, na maioria das vezes, o problema da relação com o outro, sem problematizações sobre [...]”. (THOMA; KRAEMER, 2009, p. 262-263).

O papel da in/exclusão nas políticas do PROEJA traduz-se em um apelo que as práticas discursivas institucionais fazem ao caráter de inclusão social destinado ao PROEJA. Apelo esse que, sendo um discurso, produz subjetividades docentes:

Quando entendemos que a escola abarca questões que se encontram além dos sujeitos e sua disposição nesse espaço, passamos a entender também que nela circulam ilimitadas questões políticas e culturais. A escola é constituída por inúmeras prerrogativas, as quais vão posicionando cada um dos que são por ela abarcados em lugares de in/exclusão constantes. Na escola são organizados,

produzidos, fabricados sujeitos através de processos de subjetivação que imprimem modos de ser e estar no mundo. (THOMA; KRAEMER, 2009, p.265).

Retomo o gesto do rastreamento do território de pesquisa. Em análise aos princípios do PROEJA, citados anteriormente e veiculados pelo Documento Base do programa, Lima Filho (2010, p. 114) considera que o PROEJA “traz aspectos inovadores, qualitativos e quantitativos, de amplitude, concepção e localização, para a educação do país”, da oferta de educação básica integrada à educação profissional em EJA. Contudo, o autor aponta “desafios políticos, epistemológicos e infraestruturais que acompanham esses aspectos inovadores”:

Ainda que tenhamos no Brasil a experiência histórica do ensino profissionalizante nas escolas técnicas, sobretudo na rede federal e em algumas redes estaduais, devemos considerar que a integração que se tem em perspectiva de construção deve ser qualitativamente distinta e superior à experiência anterior, muito marcada pelo viés dualista de sua constituição histórica, pelo tecnicismo da Lei 5.692/71 e pelo aligeiramento do Decreto 2.208/97. Além disso, considera-se ainda que, **no geral, a rede pública de educação profissional no país não tem experiência acumulada com a EJA** e, por sua vez, as escolas de EJA não têm experiência histórica com a educação profissional. (LIMA FILHO, 2010, p. 114 – grifo meu).

Pouso minha atenção na sentença que grifei acima. Penso, a partir dessas afirmações, em como o docente de outras modalidades e níveis de ensino se constitui professor da EJA, sem ter antes atuado nessa área? E, ainda, em uma atuação concomitante nessas diferentes modalidades? Esses questionamentos fizeram parte de meus registros no diário de campo, quando observei as preocupações dos professores do PROEJA com o andamento do curso Manutenção e Suporte em Informática, frente à proposta inicial do programa:

Nossa reunião começa com a preocupação que já dominava a primeira reunião do grupo, há um mês atrás: a impossibilidade da coordenadora do curso de estar presente nas reuniões. Afastada para cuidar da saúde de um membro de sua família, a coordenadora se afastará de sua função. Um(a) novo(a) coordenador(a) precisa ser escolhido(a) como substituto(a) temporário(a) da atual.

O processo de escolha da nova coordenação dos cursos do PROEJA foi interessante: nenhum colega acusou-se como candidato ao cargo, porém vários sugeriram nomes de outros colegas, que não eles mesmos, para assumirem como coordenador(a). Ao final, escolheu-se um colega professor que, indicado pelos demais, aceitou a nova função.

A necessidade de reuniões que coloquem o curso Manutenção e Suporte em Informática “no caminho” em 2013 foi ressaltada por uma colega que disse: “está-se fugindo do currículo integrado e entrando em caixinhas novamente!”. Ou seja, o ensino por áreas do conhecimento, em que dois ou mais professores de uma mesma área entravam em sala ao

mesmo tempo, em 2012, está ficando para trás. Quando há dois professores no mesmo dia, um fica antes, o outro depois do intervalo, dando aulas sozinhos, sem o “ensino inovador” que se desenhou no planejamento do curso. A carga horária dos professores também está “apertada”, o que tem dificultado esse trabalho conjunto. “O que dá pra fazer é conversar nos intervalos, nos corredores, rapidinho, como temos feito (alguns colegas)”, disse uma professora. O fato é que, me parece, o grupo de professores desacreditou na proposta, que no início era tão encantadora e diferente. O que os levou a isso? Ainda não consegui captar isso...

O restante da reunião foi de preparação/planejamento das primeiras aulas da Área Profissional do curso novo do PROEJA em Secretariado. A partir do projeto do curso, as primeiras unidades foram debatidas, no eixo Horizontes de cultura e comportamento. Professores foram se habilitando a trabalhar com a turma, conforme identificações de formação acadêmica de cada um para ministrar aulas na área. Eu atuei na unidade “Cultura e Sociedade”, juntamente com outros dois colegas. Penso em colaborar na desconstrução de algumas verdades instituídas e legitimadas nesse assunto...vamos ver...

Notei disposição nos professores que participaram dessa reunião, talvez pela “novidade” do curso Secretariado. A maioria dos presentes eram mulheres, exceto o diretor, que coordenava a reunião, e o coordenador do PROEJA, recém-eleito.

Os colegas do curso PROEJA Manutenção e Suporte em Informática, que iniciou há um ano atrás, não vieram a essa parte da reunião, preferiram ficar na sala dos professores, preparando suas aulas – estratégia de resistência? Uma forma de escapar do discurso que busca envolvê-los? Uma forma de se conduzir?

Os dois cursos seguirão caminhos separados de planejamento, ou serão preparados em conjunto? Muitos professores darão aulas nos dois cursos... por que, se o professor não é “daquela” área, não se dispõe a participar/contribuir com o planejamento em questão? (Diário de Campo, 06 de março de 2013).

Aproveito o gesto do pouso em que me coloquei para promover a inserção, neste capítulo, da seção que trata da construção do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, modalidade PROEJA, do câmpus do IFSul, que é alvo desta pesquisa. Como a cartografia me permite uma escrita não-linear, assim como se mostram os discursos

historicamente, me movimentarei pelo projeto que criou esse curso, ora rastreando-o, ora pousando minha atenção em pistas da subjetivação dos docentes.

2.3 A construção de um curso técnico na modalidade PROEJA

O Projeto do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática - forma integrada – modalidade PROEJA – apresenta-se constituído das seguintes partes:

- 1 Denominação
- 2 Vigência
- 3 Justificativa e Objetivos
 - 3.1 Apresentação
 - 3.2 Justificativa
 - 3.3 Objetivos
- 4 Público alvo e requisito de acesso
- 5 Regime de matrícula
- 6 Duração
- 7 Título
- 8 Perfil profissional e campo de atuação
 - 8.1 Perfil profissional
 - 8.2 Campo de atuação
- 9 Organização Curricular
 - 9.1 Competências Profissionais
 - 9.2 Matriz Curricular
 - 9.3 Estágio Curricular
 - 9.4 Áreas, ementas, conteúdos e bibliografia
 - 9.5 Flexibilidade curricular
 - 9.6 Política de formação integral do aluno
- 10 Critérios de aproveitamento de conhecimento e experiências anteriores
- 11 Critérios de avaliação de aprendizagem aplicados aos alunos
- 12 Recursos humanos
 - 12.1 Docentes e supervisão pedagógica
 - 12.2 Técnico-administrativos
- 13 Infraestrutura
 - 13.1 Instalações
 - 13.2 Equipamentos oferecidos aos Professores e Alunos
- 14- Referências bibliográficas

(IFSul, 2011, p. 03)

Olhando para a estrutura do projeto, observo que ele contempla aspectos pedagógicos, administrativos e operacionais relacionados à organização do curso. Além disso, o documento tem por finalidade justificar a criação desse curso técnico em um câmpus do IFSul.

Tendo em vista minha proposta de rastrear o discurso desse projeto enquanto fabricante dos sujeitos envolvidos nos jogos de verdade nele produzidos, trabalharei com os itens 3.2 – *Justificativa*; 3.3 – *Objetivos*; 8.1 – *Perfil Profissional*; 9 – *Organização Curricular*; 9.1 – *Competências Profissionais*; 9.4 – *Áreas, ementas, conteúdos e bibliografias*; 9.6 – *Política*

de formação integral do aluno e II – Critérios de avaliação de aprendizagem aplicados aos alunos. Isto porque os itens citados trazem pistas sobre como se subjetivam os docentes no curso em questão.

Primeiramente, provocarei um pouso sobre a *cidadania* e a *competência*, tal como elas *estão ditas* no documento em questão – duas pistas que, no discurso da instituição, fazem parte dos jogos de verdade que ali se correlacionam.

O projeto é apresentado a partir da implantação do câmpus, que se deu “em decorrência do pleito da região junto ao governo federal para criação de uma escola que viesse a suprir a demanda reprimida de formação para o emergente setor industrial que vinha ganhando espaço na economia do município” (IFSul, 2011, p.04). Conforme dados do próprio documento, a carência de profissionais qualificados para trabalhar nas indústrias foi uma das principais motivações para que, em audiências públicas, no ano de 2008, a comunidade do município solicitasse cursos voltados para a área metalmeccânica e de informática. Essa necessidade de atender às demandas do mundo do trabalho pode ser observada no item 3.2 - *Justificativa* e vem associada à formação para a cidadania:

O curso de PROEJA traz grandes vantagens para a população local. Possibilita ao aluno o direito de uma **formação integral** para a **leitura de mundo** e para sua participação na sociedade, **exercendo continuamente sua cidadania**. De posse desses conhecimentos, os sujeitos serão capazes de **interagir na sociedade de forma crítica**, além de entender e ter os conhecimentos técnico-científicos para atuar no processo produtivo. (IFSul, 2011, p.06 – grifos meus).

A formação profissional sempre aparece, no discurso do projeto, ladeada pela preocupação com a formação cidadã dos sujeitos. Essa preocupação atende ao que diz a Lei 11892/2008, no que tange às finalidades dos Institutos Federais, em seu Art. 6º: “I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008). Observo, novamente, o discurso da referida Lei atravessando as proposições do PROEJA, assim como em outras publicações institucionais.

Observo, ainda, no item 3.3 – *Objetivos*, a mesma proposição de trabalho pela formação cidadã: “Contribuir na formação da cidadania, capacitando-os para o exercício pleno de seus direitos e para a inserção flexível no mundo do trabalho”. (IFSul, 2011, p.08). Em seguida, no item 9.4 – *áreas, ementas, conteúdos e bibliografias*, a “construção da cidadania” é destaque

nos conteúdos da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: “a arte como espaço de construção da cidadania”; “a cultura corporal do movimento como espaço de construção da cidadania” (IFSul, 2011, p.12). Continuando no mesmo item, verificamos que a ementa da área Profissional pretende contribuir para “a construção de um cidadão digital”. (IFSul, 2011,p.16).

A formação do cidadão no curso do PROEJA, dada a sua recorrência na discursividade do projeto, está colocada como uma concepção de educação que, além de contemplar os aspectos legais acima citados, vai conduzir todo o processo educativo. Não raro, as práticas discursivas dos docentes mostram que a “formação cidadã” *deve* fazer parte do seu trabalho:

Retomo minhas anotações para escrever que uma possível (in)experiência para trabalhar com EJA é uma constante interrogação para o grupo de docentes. Noto os professores mais uma vez preocupados com a formação profissional/técnica dos alunos. “Mas formaremos ‘técnicos’ ou não?”- a pergunta sempre volta. “Sim. Formaremos técnicos. Mas no PROEJA a ênfase é a formação para a cidadania”- a resposta dos gestores (me incluo nesse grupo) também sempre volta.

A tentativa dos docentes parece ser a de se constituírem professores de uma “educação profissional em EJA”, dentro das possibilidades dessa realidade de ensino “inclusivo/social”, vivendo o “conflito” da formação humana – cidadã – emancipatória com a formação técnica. Seria essa fórmula igual à docência na educação profissional e tecnológica? (Diário de Campo, 10 de abril de 2013).

Continuo rastreando o documento que cria o curso Manutenção e Suporte em Informática – modalidade PROEJA – no território desta pesquisa. Quando busquei, no texto do projeto, onde se aplicava o conceito de *competência*, localizei-o em conformidade com a concepção de educação que pretende instituir uma “formação emancipatória e inclusiva” (IFSul, 2011, p. 07). É o que observei no item 3.2 – *Justificativa*:

Em termos práticos, o egresso deverá ser o profissional com competências em hardware e software, com habilidades para realizar instalação e manutenção em equipamentos de informática e com atitudes de intervir criticamente na sociedade. (IFSul, 2011, p.08)

Sem esquecer a concepção de educação voltada para a cidadania, no item 8.1 – *Perfil Profissional*, tem-se uma descrição detalhada das competências que se espera do técnico ao término do curso:

O técnico em manutenção e suporte em informática é o profissional com formação ética, técnica, crítica, criativa e humanística, capaz de realizar manutenção

preventiva e corretiva de equipamentos de informática, identificando os principais componentes de um computador e suas funcionalidades. Identifica as arquiteturas de rede e analisa meios físicos, dispositivos e padrões de comunicação. Avalia a necessidade de substituição ou mesmo atualização tecnológica dos componentes de redes. Instala, configura e desinstala programas básicos, utilitários e aplicativos. Realiza procedimentos de *backup* e recuperação de dados. (IFSul, 2011, p. 09).

Porém, é no item 9 – *Organização Curricular*, mais especificamente no subitem 9.1 – *Competências Profissionais*, que localizei uma maior ênfase na relação entre competências técnicas e formação do cidadão:

9.1 - Competências Profissionais

- Conhecer, identificar, instalar e configurar hardware e software de computador.
- Trabalhar em equipe, com capacidade de empreender na área de informática.
- Utilizar elementos e conhecimentos científicos e tecnológicos dos diferentes ambientes (físico, econômico, social, cultural, político) para tomar atitudes decisivas de investigação e compreensão.
- Formular questões, interpretar, analisar e criticar resultados.
- Expressar-se com correção e clareza, de forma responsável na sociedade em que está inserido.
- Ler, compreender, interpretar, escrever, experimentar e produzir sentido a partir de textos verbais e não-verbais.
- Posicionar-se criticamente e, por meio da produção do conhecimento, intervir na realidade em busca de sua transformação. (IFSul, 2011, p.09 - 10).

Todas essas competências são atividades, ações, atitudes, conhecimentos que os alunos precisam ter condições de construir até o final do curso. Porém, conforme o Projeto Pedagógico do IFSul (PROEN, s/d, p.23), “a tarefa de incentivar esse desenvolvimento [de competências] cabe, principalmente, ao professor, como protagonista principal da ação educativa em sala de aula”.

A noção de competência vem sendo construída pelo discurso das escolas de educação profissional e tecnológica ao longo de sua história. O “ensino técnico” foi sendo atravessado por relações de poder que foram produzindo práticas discursivas que, por sua vez, configuraram-se em regimes de verdade para essa área educacional. Por isso, tornou-se praticamente “natural” que o professor seja responsável por incentivar o desenvolvimento de competências *nos* educandos, dentre outras atribuições.

A pedagogia das competências, assim, “é a grande noção, categoria sobre a qual não pairam dúvidas, que funciona como ponto de partida e de chegada” para discussões educacionais (COUTINHO; SOMMER, 2011, p. 97). É inegável, segundo Coutinho e Sommer, que as competências se estruturam como uma estratégia de controle dos modos de subjetivação dos docentes.

Quando um curso se propõe a "construir sujeitos capazes de exercer com competência sua condição de cidadão" (IFSul, 2011, p.19), esse curso assume sua posição de legitimador de verdades que, circulando na instituição, como um jogo, produzirão subjetividades:

Essa nova visão de ser humano será, portanto, a de um sujeito singular que se autoconstrói permanentemente, que busca a autoformação, que sente, pensa, significa e age, e que das suas mediações coletivas construirá as possibilidades de uma vida melhor, com mais qualidade, passando por opções éticas e por valores humanizadores. (IFSul, 2011, p. 19).

Os professores, a partir do que está dito no projeto, saberão que, para realizarem sua “missão” de formar cidadãos competentes em sua profissão, terão que adotar uma

dinâmica visão da educação[...], [que] torna todo o trabalho pedagógico consistente e contemporâneo. Diante desta compreensão, [...] assumirá uma postura interdisciplinar e de constante atualização, possibilitando, assim, que os elementos constitutivos da formação plena do aluno sejam partes integrantes [...] de todas as áreas. (IFSul, 2011, p. 19).

O jogo que estabelece como verdadeiro o discurso do projeto do curso do PROEJA não é determinado apenas por esse documento. Esse jogo é produzido historicamente, nas práticas discursivas dos Institutos Federais, principalmente a partir do que se diz (e se faz) desde a implantação do período de expansão dessas instituições, em 2006, passando pela promulgação da Lei 11892/2008 que, como já visto, cria os Institutos Federais, trazendo consigo o foco dessas instituições para o desenvolvimento social, numa proposta de superação à história de segmentação, elitização e assistencialismo das escolas técnicas federais.

Então, subjetivados pelos jogos de verdade da instituição, os docentes do PROEJA são fabricados por discursos estereotipados? Penso que não em uma relação de causa e efeito tão simplificada... “Estereótipos são os lugares comuns do discurso, o que todo mundo diz, o que todo mundo sabe. Algo é um estereótipo quando convoca mecanicamente o assentimento, quando é imediatamente compreendido, quando quase não há nem o que dizer”. (LARROSA, 2010, p. 83-84).

O propósito desse capítulo foi a exploração do território de pesquisa, identificando pistas que possam evidenciar modos de subjetivação dos professores, enquanto fazem parte da trama discursiva do IFSul. As pistas que encontrei nesse rastreamento indicam que os professores

do PROEJA, nesta pesquisa, continuam se interrogando se há outras possibilidades de serem livres, de serem críticos, de se conduzirem. Desta forma, por vezes recusam o jogo a que são submetidos:

Atualmente, não se trata mais, no essencial, de participar desses jogos de poder de modo a fazer respeitar mais sua própria liberdade ou seus direitos; não se deseja simplesmente mais jogos desse tipo. Não se trata mais de confrontos no interior desses jogos, mas sim de resistências ao jogo e de recusa do próprio jogo. (FOUCAULT, 2012, p.45).

No capítulo seguinte, o pouso será o gesto cartográfico do qual mais lançarei mão para analisar o jogo entre o dispositivo da formação continuada dos professores do câmpus do IFSul, que é território desta pesquisa, e a subjetivação dos docentes do PROEJA.

3 POUSANDO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Com o gesto do pouso, “a atenção muda de escala” (KASTRUP, 2012, p. 43). No capítulo anterior, em que me propus ao rastreamento do território de pesquisa, provoquei muitos pousos e *zooms* ao longo do texto. Porém, o objetivo era explorar, identificar pistas da constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica nas práticas discursivas do IFSul, que construíram o PROEJA na instituição. Em meio aos pousos anteriores iniciei o registro do papel da formação de professores no processo de subjetivação dos docentes do IFSul.

Neste capítulo tratarei com maior cuidado dessa questão, considerando a formação continuada dos professores do câmpus em questão como um dispositivo que se configura em “uma série de práticas e de funcionamentos que produzem efeitos” (KASTRUP; BARROS, 2012, p.81). Os efeitos, neste trabalho, são os modos como os professores do PROEJA se constituem em sujeitos.

3.1 O dispositivo formação continuada de professores em ação

Foucault (2008, p. 244) conceitua por dispositivo

um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. [...]. Em suma, entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.

A problematização que trago, a respeito da formação continuada de professores, nesse sentido, é uma análise de como ela articula, em suas práticas discursivas, mecanismos pedagógicos que constroem os sujeitos de uma forma muito particular. Entendo que essa formação busca contribuir, enquanto dispositivo, para a constituição, para a melhoria, para o desenvolvimento e, eventualmente, para a modificação do sujeito (LARROSA, 2010, p. 39 – 40).

Larrosa (2010, p. 57) afirma que o ser humano, quando reflete sobre si mesmo, “não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia”. Mecanismos com os quais “aprende (ou transforma) determinadas maneiras de observar-se, julgar-se, narrar-se ou dominar-se”.

Em se tratando de formação continuada de professores, há um discurso institucional que se preocupa em formar e transformar o professor em um sujeito “reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional” (LARROSA, 2010, p. 49). O professor, assim, aprende como deve autorregular-se, autogovernar-se, autocriticar-se, autoconhecer-se. Nas observações do território desta pesquisa, pude constatar o funcionamento deste dispositivo:

Registro mais uma reunião da Equipe Multidisciplinar, da qual faço parte. Após as reuniões da última quarta-feira – 13.03 – as preocupações de nós, gestores, voltam-se para o que os professores falaram nessas reuniões, reclamações, questionamentos, etc... Por isso, nessa reunião tratamos basicamente disso: o que foi dito, o que precisa ser feito a partir dos posicionamentos naquelas reuniões. Avaliamos o que necessitaria ser melhorado de nossa parte, qual é o nosso “conceito de equipe” e a vontade de diálogo com o grupo de professores, que precisa ser mantida, conforme fala do Diretor: “podemos recuar para melhorar, não para regredir”.

Enfim, agora penso que “cartografamos” a reunião de 13.03, buscamos analisar cada pensamento expresso em cada fala, em cada entonação de voz. Estávamos perdendo o controle. Precisávamos retomá-lo. Então optamos pela estratégia de “deixar falar”. Numa próxima reunião – amanhã – criaremos um clima / ambiente para que os professores falem novamente os problemas que observam na escola. Cadeiras em círculo, música ambiente, sem mesas (= sem notebooks). Diálogo – essa era a palavra de ordem. Para quê? Para retomar o controle. Saber o que pensam. Como diria Foucault, conhecê-los para governá-los. (Diário de Campo, 19 de março de 2013).

Como já mencionei no primeiro capítulo, na escola os professores são, de um modo geral, orientados à autorreflexão crítica de seu trabalho, inserindo-se no discurso escolar, constituindo a experiência de si mesmos, fazendo funcionar neles mesmos os mecanismos que lhes permitem aprender as regras segundo as quais se operam as “formas corretas” da docência.

[...] o que é dito sobre os processos de aprender e ensinar [...] são discursos que produzem um significado, que passa a ter efeito de verdade por meio de incorporação de estratégias que sugerem um modo correto de se fazer [...] nas escolas. Isso se dá através de mecanismos que entram em operação para produzir discursos com efeitos de verdade sobre aquilo que nomeiam. O que é definido como verdadeiro deve ser entendido como um problema de poder, já que os significados

nunca flutuam livremente no discurso. Eles movimentam-se num contexto de relações que tentam impor seus valores. (OLIVEIRA, 2009, p.181).

O discurso, em Foucault, é condição de possibilidade para a constituição dos sujeitos. O funcionamento do discurso está atrelado à estrutura e aos dispositivos materiais das práticas sociais nas quais se produz. A escola é uma prática social, segundo Foucault, que orienta o sujeito a “dobrar-se” sobre si próprio, aprendendo o discurso legítimo e suas regras de autoexpressão”. (LARROSA, 2010, p. 66-67).

Em minhas anotações no diário de campo, muitos são os registros da pesquisadora sobre a supervisora/professora, em que acompanho as estratégias do dispositivo formação continuada de professores capturando-me no discurso escolar:

Comigo, fazem parte da Equipe de Coordenação Pedagógica do câmpus mais uma supervisora, uma orientadora educacional e uma psicóloga. Decidimos nos reunir toda semana, para organizarmos nossos planejamentos, atividades, aulas...

Planejamos aulas das disciplinas em que lecionamos: Projetos (1ºs, 2ºs e 3ºs anos); Iniciação Acadêmica (1ºs anos); Jogos e Estruturas Lógicas (1ºs anos) e Práticas de Extensão (3ºs anos). Apenas a psicóloga não leciona em nenhuma turma. Na disciplina de Iniciação Acadêmica, nos 1ºs anos, pensamos em atividades que ajudassem os alunos no período de adaptação / socialização à nossa escola (ou seja: como iniciarmos o processo de normalização deles em nossa instituição – como estou capturada também por esse discurso!).

Ao pensarmos a próxima reunião docente, daqui a 2 dias, eu sugeri que deixássemos um tempo para uma avaliação dos professores quanto ao dia de formação em outra cidade, na semana de formação de início de ano letivo. Aprovado. Como fazer essa avaliação? Chegamos à conclusão de que seria em pequenos grupos, através de uma dinâmica de escrita de uma frase que expressasse a avaliação individual, depois socializada e discutida no grupo para, por último, ser apresentada a todos os professores.

Enquanto escrevo, penso que estamos colocando em prática uma técnica de subjetivação: fazer o professor se expressar, dar sua opinião, expor seu “eu” aos demais, de forma que, talvez, diga o que queremos que ele fale, reproduza, ou até modifique sua avaliação do encontro ao final do processo, tendo em vista a possível opinião positiva da maioria – eu, na função de supervisora, funciono como uma técnica de subjetivação?

O dispositivo da formação continuada funcionando no câmpus, para produzir subjetividades docentes? Ou o dispositivo “supervisão escolar?” – eu funciono como um dispositivo? (Diário de Campo, 25 de fevereiro de 2013).

Conforme Oliveira (2009, p. 182), “um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas, consideradas em suas conexões com relações de poder, formam dispositivos”, produzindo significados e operando na constituição do sujeito-professor, “também instituindo

maneiras de se pensar sobre ele, e ele, professor, ‘se pensar’”. Na trama discursiva do IFSul, o dispositivo formação de professores não funciona apenas no âmbito do câmpus que é território desta pesquisa. Há uma conexão de relações de poder que envolve vários câmpus, formando-se uma rede de discussões sobre a formação do professorado da educação profissional e tecnológica. O discurso que se coloca em circulação na formação continuada dos professores do PROEJA no câmpus pesquisado está dentro de uma ordem discursiva maior:

No momento em que afirmo que os professores se constituem enquanto sujeitos enredados por um discurso institucional e que é na formação continuada que esse discurso melhor circula entre os docentes, procurando conduzi-los na profissão, não posso deixar de apresentar algumas considerações a respeito da formação que as assessorias pedagógicas também recebem, pois esse aspecto é indispensável para o engendramento de saberes que são transmitidos via discurso de formação de professores.

As supervisoras, orientadoras educacionais e pedagogas do IFSul participam de um projeto de formação continuada denominado “Projeto de ação integrada: desenvolvimento profissional das assessorias pedagógicas do IFSul”. Esse Projeto é desenvolvido através de uma parceria instituída entre o PPG Educação da UNISINOS e a Pró-Reitoria de Ensino do IFSul, desde março de 2012. As reuniões são mensais, sempre em um dos câmpus da instituição. O projeto tem como objetivos “ampliar as experiências e os saberes dos assessores pedagógicos que atuam nos diferentes câmpus do IFSul, com vistas à especificidade de seu trabalho no contexto da educação profissional; desenvolver uma cultura de produção de conhecimento sobre as práticas que desenvolvem, através da reflexão e da pesquisa; favorecer uma cultura de trabalho colaborativo através de uma comunidade de práticas; tomar a educação profissional realizada no IFSul como referência de uma pedagogia instituinte de inovações pedagógicas.”(UNISINOS, 2012).

Como supervisora do câmpus, participo do projeto. Porém, em 2012, participei apenas de um encontro, em março, pois os demais ocorreram sempre em quintas ou sextas-feiras, dias em que eu tinha as aulas das disciplinas do mestrado na UNISC ou sessões de orientação. Ainda, em 2012, o movimento de greve dos servidores do IFSul inviabilizou a continuidade do projeto, que teve encontros suspensos de julho a setembro do mesmo ano, retomando suas atividades em outubro.

No primeiro encontro que estive presente, em março de 2012, cheguei com grandes expectativas de trocas de ideias e experiências com as demais colegas de coordenação pedagógica dos câmpus, mas não saí muito entusiasmada... ouvi mais queixas e lamentações sobre a condição de trabalho na área pedagógica do que sugestões, discussões e alternativas de trabalho com os problemas que enfrentamos. A boa e velha “catarse”, necessária naquele momento: é o que penso agora, escrevendo. Talvez ainda haja desconhecimento por parte dos gestores e até dos professores, no IFSul, sobre as atribuições e funções das assessorias pedagógicas. Muito foi dito sobre os diversos “personagens” da cena pedagógica que se encontram no mesmo “palco” dos câmpus: “Temos as supervisoras e orientadoras educacionais, que são cargos docentes; temos as pedagogas, que são cargos técnico-administrativos; temos os psicólogos, que são cargos técnico-administrativos; temos os coordenadores de curso, que são docentes escolhidos/eleitos por seus pares; temos o chefe de ensino... qual é o papel de cada um na gestão pedagógica dos câmpus?” – foi o depoimento de uma colega, que se seguiu de vários outros comentários nesse sentido. E, assim, a primeira reunião se manteve ao nível de diagnóstico da situação atual das assessorias pedagógicas dos câmpus do IFSul.

Mas esse primeiro encontro não é o alvo principal dos meus registros, uma vez que não se insere no período de produção de dados da pesquisa, mas contextualiza o que mostrarei a seguir. Darei um salto até o ano de 2013, mês de março. Depois de um ano, estava satisfeita em voltar às reuniões desse grupo, que agora não coincidiam com as datas do mestrado. Escrevo sobre o 5º encontro do projeto, realizado nos dias 21 e 22 de março de 2013, no câmpus Passo Fundo.

Chegamos (eu, minha colega supervisora e a colega orientadora educacional) em Passo Fundo perto do meio-dia do dia 21.03. Hotel. Almoço. Rumo ao câmpus do IFSul de lá. Chegada ao local. Abraços. Saudades... Eu era quase que desconhecida, pois fazia um ano que não me viam... Acolhidas, a reunião começou.

As mudanças de gestão no IFSul foram a primeira pauta a ser discutida naquele dia. Após eleição em novembro de 2012, uma nova reitoria tomava posse no mês de março de 2013. Com isso, muitas ações estavam em “stand by”, aguardando as deliberações da nova gestão e transições de cargos. Uma professora da UNISINOS disse de sua vontade em conversar com o novo Reitor, para se delinearem os rumos do projeto de assessorias pedagógicas em 2013.

Questionamentos dos diretores de alguns câmpus, trazidos pela representante da Pró-Reitoria de Ensino, sobre os objetivos do projeto, levaram-nos a uma avaliação dos trabalhos até então. Eu apenas ouvi, uma vez que estava ausente na maioria dos encontros do ano passado. Muitas queixas voltaram à tona, semelhantes àquelas verbalizadas há um ano atrás. Falta de valorização das assessorias pedagógicas pelas direções dos câmpus e pelos professores; “muitos acham que não somos necessárias na instituição, ou não entendem a importância da nossa função para o IFSul” – foi uma das manifestações. O excesso de responsabilidades também foi mencionado nessa avaliação, pois circula constantemente nos câmpus a ideia (equivocada) de que os problemas pedagógicos devem ser resolvidos pelas pedagogas. Aos professores caberia, dessa forma, ensinar conteúdos.

Depois de ouvir esses comentários, não pude deixar de pensar: “Puxa, um ano se passou e o discurso continua na mesma etapa em que se encontrava no primeiro encontro?” Cada câmpus colocando a sua realidade, seus exemplos sobre o que está ocorrendo, mas não vejo contribuições no sentido de “começar a fazer algo”, “virar a página e seguir em frente”. Parece-me que as queixas são uma defesa. Não é possível realizar tal coisa por isso e isso e isso que nos impedem. Voltei mentalmente ao câmpus em que focalizo minha pesquisa e comparei nossa reunião de assessorias pedagógicas com uma reunião de professores: muito parecidas. Até por que, somos todas professoras e nos constituímos, também, profissionalmente, nesse jogo de verdades que nos dizem como devemos ser e agir nessa instituição. Muitas vezes fizemos o jogo que deve ser jogado, outras escapamos ou resistimos a esse jogo, produzindo, assim, outras maneiras de jogar.

A temática do encontro que se seguiu a esse primeiro momento relacionou-se às especificidades da profissão professor na atualidade, principalmente no ensino profissional. A coordenadora do encontro nos trouxe a proposta de conversarmos sobre o professor enquanto agente de uma instituição como o IFSul, que trabalha historicamente com a Educação Básica, mas que tem agregado, desde 2008, a esse nível de ensino, a Graduação e a Pós-Graduação, com o compromisso de aliar ensino-pesquisa-extensão sem ter tido bagagem histórica para isso. Além disso, fomos instigadas a pensar um profissional docente que tem que dar conta de múltiplas demandas e trabalhar com saberes do ensino médio à pós-graduação. Gostei muito dessa parte da discussão, pois contribuiu para a contextualização da minha pesquisa, embora não tratasse diretamente do PROEJA nem do referencial teórico que norteia meu trabalho. Agora penso em mais uma demanda dos professores, no âmbito da minha pesquisa: acrescentar a todas essas responsabilidades o

trabalho com a EJA. Veio-me a imagem de um “professor – polvo”: um sujeito constituído por muitos professores, o professor de ensino médio integrado, que trabalha com adolescentes; o professor de ensino médio subsequente, que leciona para adultos trabalhadores das indústrias, que já concluíram o ensino médio; o professor de ensino médio integrado modalidade PROEJA. Um profissional que precisa ter muitos perfis e atender às competências que lhe são atribuídas. E então, enredado por esse discurso, ele luta para escapar... ele resiste, às vezes “fazendo de conta” que concorda...

A gestão da sala de aula foi outro assunto tratado nesse encontro. Assistimos a alguns vídeos de um conhecido pesquisador em educação que nos apresentou a chamada “zona de autonomia relativa”, ou seja, coisas que fazem parte do trabalho do professor em sala de aula e que são fundamentais para a gestão do seu trabalho: relacionamento interpessoal (professor/aluno); coletividade (disciplina, respeito, participação, comunicação) e conhecimento. Os vídeos foram solicitados por várias colegas (inclusive pelo nosso câmpus – afinal, também fizemos parte do jogo do poder e somos peças-chave nele!) para que pudessem trabalhá-los com os professores nas formações continuadas dos câmpus. Pronto! – pensei – aprendemos as práticas discursivas que devemos reproduzir... Diz Foucault que o poder “se produz a cada instante, em todos os pontos, ou melhor, em toda relação entre um ponto e outro” (FOUCAULT, 2011a, p. 103). Então a reprodução que buscamos fazer nos câmpus daquilo que vimos e ouvimos no encontro não é negativa, é produtiva. Produz a circulação do discurso institucional, que inventa os sujeitos dessa mesma instituição. (Diário de Campo, 22 de março de 2013).

Pensando dessa forma, passarei, então, a cartografar como a formação continuada dos professores do câmpus pesquisado vem inventando o sujeito professor do PROEJA.

3.2 A formação continuada de professores no PROEJA: dispositivo que produz sujeitos

O método cartográfico é processual, acompanha os movimentos das subjetividades nos territórios. Nesse contexto, os dispositivos funcionam como estratégias e procedimentos concretos que inventam modos de existir. (KASTRUP; BARROS, 2012, p. 77-78).

No pouso que estou realizando sobre a formação continuada dos professores de um câmpus do IFSul – e considerando-a como um dispositivo – aproximo-me, agora, um pouco mais da formação dos professores do PROEJA, promovendo alguns *zooms* para analisar certos mecanismos de poder dos quais o dispositivo lança mão para regular a conduta desses

docentes: o *exame*, a *confissão* e a organização curricular do curso. Procuo mostrar como o professor se constitui sujeito objetivado pelo discurso do dispositivo e subjetivado por suas resistências às estratégias desse mesmo dispositivo.

De um modo geral, a formação de professores do PROEJA nos câmpus do IFSul é construída institucionalmente em conformidade com o que está previsto no Documento Base (MOLL; SILVA, 2007, p.60) do programa, que traz como objetivo “a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas político-pedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo”.

Para alcançar esse objetivo é necessária a ação em **duas frentes**: um programa de formação continuada sob a responsabilidade das **instituições proponentes** e programas de âmbito geral, fomentados ou organizados pela **SETEC/MEC**.

As instituições proponentes devem contemplar em seu Plano de Trabalho a formação continuada através de, no mínimo:

- a) **formação continuada totalizando 120 horas**, com uma etapa prévia ao início do projeto de, no mínimo, 40 horas;
- b) participação em seminários regionais, **supervisionados pela SETEC/MEC**, com periodicidade semestral e em seminários nacionais com periodicidade anual, organizados sob responsabilidade da SETEC/MEC;
- c) possibilitar a participação de professores e gestores em outros programas de formação continuada voltados para áreas que incidam sobre o PROEJA, quais sejam, ensino médio, educação de jovens e adultos e educação profissional, bem como aqueles destinados à **reflexão sobre o próprio Programa**.

A SETEC/MEC como gestora nacional do PROEJA será responsável pelo estabelecimento de **programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em educação de jovens e adultos**, por meio de:

- a) oferta de Programas de Especialização em educação de jovens e adultos como modalidade de atendimento no ensino médio integrado à educação profissional;
- b) articulação institucional com vista a cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) que incidam em áreas afins do PROEJA;
- c) fomento para linhas de pesquisa em educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional. (MOLL; SILVA, 2007, p.60-61 – grifos meus).

A inserção dos professores em programas de formação para trabalharem com o PROEJA pode ser visualizada no excerto acima, principalmente nos trechos grifados, em que se acentuam informações sobre como devem ocorrer esses momentos de formação. Pela ênfase em serem “supervisionados” pela gestora nacional do programa, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC - configuram-se em uma preocupação quanto ao controle da conduta dos professores que lecionarão nesses cursos. Também é possível notar, pela carga horária da formação – 120 horas – e pela previsão de participação dos professores em seminários específicos de EJA, que há a intenção de que os docentes que lecionem nessa modalidade, trabalhem exclusivamente com o PROEJA.

Porém, ressalto que no território deste trabalho, não observei essa exclusividade. Em excertos do diário de campo já apresentados neste capítulo e no anterior (Diários de Campo

de 06,11 e 22 de março de 2013; 10 e 17 de abril de 2013), aponte situações de discussões em grupo/reuniões em que se evidencia a atuação do professor do PROEJA também em outras modalidades de ensino, atendendo às demandas do câmpus, atarefados, como aqui:

[...] Muitos professores afirmam que as aulas, que ano passado eram de 2 a 3 professores no mesmo dia, de uma mesma área, com planejamento coletivo da área, se perderam. “Voltamos às caixinhas” – foi a fala de um professor. “A carga horária de todos nós aumentou e não conseguimos mais nos encontrar para planejar” – diz outra colega. (Diário de Campo, 10 de abril de 2013).

Conforme o Documento Base do PROEJA (MOLL; SILVA, 2007, p. 36 – 37), um professor que trabalhe com a educação básica ou profissional poderá trabalhar também com a EJA, porém,

para isso, [os professores] precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar. Oferecer aos professores e aos alunos a possibilidade de compreender e apreender uns dos outros, em fértil atividade cognitiva, afetiva, emocional, muitas vezes no esforço de retorno à escola, e em outros casos, no desafio de vencer estigmas e preconceitos pelos estudos interrompidos e a idade de retorno, é a perspectiva sensível com que a formação continuada de professores precisa lidar.

A investigação do “papel do sujeito professor de EJA” faz parte, igualmente, das intenções apresentadas no Documento Base do PROEJA quanto à formação continuada dos professores:

Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de **investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA**, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. (MOLL; SILVA, 2007, p. 35 – 36, grifos meus).

Lima Filho (2010, p. 115-116), observa que os documentos do PROEJA “assinalam apropriadamente que os estudantes da EJA formam um contingente extremamente plural de sujeitos” e que “tais sujeitos necessitam ser acolhidos pela escola e integrados como sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem”. Porém, “para além das idealizações de quem são esses sujeitos educandos, fazem-se necessárias pesquisas que evidenciem sua existência concreta, deem materialidade às suas demandas e, sobretudo, [...] discutam as condições

necessárias à sua superação”. Essas questões, conforme o autor, “devem estar no centro dos processos formativos e de qualificação dos professores”:

[...] é importante destacar que embora a questão da formação inicial e continuada de professores para atuar no PROEJA seja um dos elementos considerados estratégicos nos documentos oficiais de formulação desta política [...], é necessário investigar se, e em que medida, as concepções ali enunciadas estão sendo implementadas e, se de fato, **se constituem como estratégias coerentes**, necessárias e suficientes para que estes profissionais possam atuar com vistas à consecução dos objetivos de facilitar o ingresso, continuidade e conclusão dos cursos pelos jovens e adultos que constituem o público-alvo do PROEJA, propiciando-lhes uma formação integral tendo como eixos norteadores o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia. (LIMA FILHO, 2010, p. 116, grifos meus).

Não tenho a intenção, com este trabalho, de apontar assuntos/temas/problemas para a formação continuada dos professores do PROEJA... ou de verificar se ela alcança os objetivos propostos para esse programa. Com Foucault, afirmo que “não tenho nenhuma solução a propor. Mas considero inútil disfarçar: é preciso tentar ir ao fundo das coisas e enfrentá-las”. (FOUCAULT, 2012a, p. 136).

Sendo assim, analiso as citações que trouxe acima, tanto do Documento Base do PROEJA quanto de Lima Filho, como evidências de que a formação continuada dos professores do PROEJA constitui-se em um dispositivo que tem uma intenção: atingir a conduta dos docentes, regulando-os. Ensinar-los a docência “correta” para jovens e adultos na educação profissional e tecnológica.

Conforme grifei nas citações, a formação continuada direcionada aos professores do PROEJA, na forma de seminários regionais, é *supervisionada* pela SETEC/MEC, tem como um de seus aspectos a *investigação* do papel do sujeito professor de EJA e é questionada por Lima Filho quanto à coerência de sua *função estratégica* na implementação do programa. O discurso veiculado pelo Documento Base, de certa forma criticado por Lima Filho, sugere e confirma o funcionamento desse dispositivo enquanto “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante”. (FOUCAULT, 2008, p. 244).

Além disso, Foucault (2008, p. 245) observa que há constantes e repetidas rearticulações estratégicas das relações de poder em um dispositivo:

Um primeiro momento é o da predominância de um objetivo estratégico. Em seguida, o dispositivo se constitui como tal e continua sendo dispositivo na medida em que engloba um duplo processo: por um lado, processo de *sobredeterminação funcional*, pois cada efeito, positivo ou negativo, desejado ou não, estabelece uma relação de ressonância ou de contradição com os outros, e exige uma rearticulação, um reajustamento dos elementos heterogêneos que surgem dispersamente; por outro lado, processo de perpétuo *preenchimento estratégico*. [...] uma reutilização imediata deste efeito involuntário e negativo em uma nova estratégia.

Em registros do diário de campo – tais como os grifados abaixo - encontro o funcionamento, no câmpus pesquisado, do dispositivo formação continuada de professores em rearticulação, para obter os efeitos desejados:

Cadeiras em círculo, sala menor, mais aconchegante (ou mais fácil para o controle de todos). Todos se olhando, de frente uns para os outros, ou ao lado, enfim, conseguindo visualizar e serem visualizados. Dois colegas ainda trouxeram tablet e netbook. Com o tablet e um fone de ouvido (dividindo o fone...) dois colegas jogam ou assistem algo no tablet, enquanto o Diretor inicia a reunião. A cena permanece ainda por alguns minutos, até que, observados pelos colegas, os dois desligam o tablet, mas não parecem constrangidos. “Não se sabe do que o homem é capaz, enquanto ser vivo, como conjunto de forças que resistem”. (FOUCAULT, 2011a).

Questionados sobre o que os incomoda, os professores falam: “falta foco nas reuniões, pautas escritas, organização”; “os avisos não têm hora para acabar, se der tempo tem reunião pedagógica”; “precisamos de espaço na carga horária para planejamento nas áreas”; “lemos textos – e o que mudou?”; “não consigo identificar qual é o objetivo da reunião – ela tem que acrescentar à prática”; “precisamos fazer visitas ao mercado de trabalho, para ver a realidade”; “tem equipamentos para ser montados nos laboratórios e não temos tempo para fazer isso”; “é preciso pensarmos o currículo, o momento exige que discutamos nossas práticas pedagógicas”.

Escutamos, demos algumas contribuições, mas não houve ataque x defesa. “Uma escuta desarmada”, como disse a orientadora educacional depois da reunião. Me senti em duas posições nessa tarde: a supervisora frustrada por não estar conseguindo realizar suas funções “a contento”, uma vez que os professores tiveram que dizer como seriam as reuniões, se fossem produtivas; e a professora que comunga de muitas opiniões críticas que surgiram. Na ocasião me calei. Observei, ouvi. Enquanto observava o desenrolar da discussão, pensei nas estratégias de subjetivação que estariam se constituindo naquele momento, para aquele grupo. O professor da educação profissional e tecnológica, nesse câmpus, luta para escapar às armadilhas do poder, mas nesse embate produz novas relações de poder, porque sempre haverá forças em relação, em toda parte.

E o mais interessante: o grupo pedia, desejava mais organização, mais resultados, mais controle do tempo e do espaço – mais disciplinamento. Conhecer para governar. Deixamos os professores falarem. Reclamarem. Assim se conheceram. Assim conheceram

o que os outros pensam. Assim acreditaram que são essenciais no processo. Confessaram-se. Estão se constituindo como “homens livres”? Ou estão dentro do previsto nas relações de poder? Sujeitos sujeitados? (Diário de Campo, 20 de março de 2013).

No excerto acima, o convite ao diálogo com os professores para a tentativa de resolução de problemas apontados por eles demonstra uma sutil estratégia do dispositivo, enquanto permite a reclamação, “entende” o outro, chama à participação. Enquanto resiste, o professor contribui para rearticulações no dispositivo - a produção de novas estratégias de poder e regulação - pois as contestações provocam uma reação na equipe gestora do câmpus, que se utilizará do dispositivo formação de professores para manter os professores na ordem discursiva da instituição. Nas palavras de Foucault (2008, p. 246):

Disse que o dispositivo era de natureza essencialmente estratégica, o que supõe que trata-se no caso de uma certa manipulação das relações de força, de uma intervenção racional e organizada nestas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, estabilizá-las, utilizá-las, etc... O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam.

Araújo (2008, p. 95) considera que cada época produz “certo tipo de dominação cuja pretensão é conduzir os indivíduos a modificarem seu comportamento”. As práticas discursivas da formação continuada dos professores, por vezes, têm a fabricação do sujeito professor como mais provável efeito das relações de poder e saber que se movimentam nesses processos. “O sujeito não é livre com respeito a essas relações: ele está dentro delas, assim como os objetos que ele conhece e o modo como o faz”. (ARAÚJO, 2008, p. 75).

Foucault aponta, ao longo de sua obra, alguns meios pelos quais os sujeitos são solicitados a reconhecerem-se como tal (FOUCAULT, 2011a; FOUCAULT, 2012a; ARAÚJO, 2008; EIZIRIK, 2005). Dentre esses meios (exame de si, exercícios espirituais, reconhecimento de culpa, confissão) de extração de verdades do sujeito, considero pertinente o registro do *exame* e da *confissão*, como mecanismos de poder utilizados pelo dispositivo formação continuada de professores no câmpus pesquisado, para capturar os indivíduos.

O *exame* combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. (FOUCAULT, 1987, p. 154).

O *exame* está estreitamente ligado aos discursos educacionais. “Ele permite que características particulares dos sujeitos sob observação ou análise sejam relatadas, classificadas, julgadas e utilizadas”. (DEACON; PARKER, 2010, p.104).

Foucault (1987, p. 154-160) define o *exame* como o “coração dos processos de disciplina”. Altamente ritualizado, é uma técnica de observação regular de professores e alunos – no caso da escola - que reúne na “cerimônia do poder” formas de experiência, demonstrações de força e o estabelecimento da verdade. O *exame* “manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam”.

O *exame* é um poder invisível. Conforme Foucault (1987, p. 156), quem ganha visibilidade são aqueles que se submetem ao poder. “Sua iluminação assegura a garra do poder que se exerce sobre eles. É o fato de ser visto sem cessar, de sempre poder ser visto, que mantém sujeito o indivíduo”, num mecanismo de objetivação.

[...] o exame abre duas possibilidades que são correlatas: **a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável**, não contudo para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população”. (FOUCAULT, 1987, p. 158, grifos meus).

Eizirik (2005, p.79-80) demonstra, trabalhando com Foucault, que as tecnologias de poder - que determinam a conduta dos indivíduos, os submetem a certo tipo de fim ou dominação, consistindo, assim, em uma objetivação do sujeito – funcionam de forma interligada com as tecnologias de si, que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos ou conduta, obtendo, assim, uma transformação de si mesmo, com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria.

Desta forma, penso que o mecanismo do *exame*, que visa à objetivação dos docentes no território desta pesquisa, contribui para a compreensão da constituição do sujeito professor do PROEJA neste mesmo território, uma vez que suas estratégias de poder mobilizam os docentes a se transformarem, a modificarem suas condutas, ainda que, muitas vezes, resistindo ao discurso que busca controlá-los. Com uma passagem do diário de campo, demonstro esse movimento, grifando seus registros mais evidentes:

Após uma reunião geral, os professores estão cansados. Mudamos a dinâmica de avaliação da formação de professores de início de ano letivo, que ocorreu em um centro de educação, em outra cidade: ao invés de pequenos grupos, uma avaliação oral, no grande grupo, dando a palavra a quem dela quiser fazer uso. Começaram as manifestações: “pensei que iríamos para uma festa e cheguei lá era aquela coisa séria”...; “já tinha ouvido ele, não teve novidade”...; “a manhã foi boa, mas à tarde foi cansativo, repetição da manhã”...; “a

trilha foi ótima”...; “não assisti à tarde, achei que já tinha ouvido o bastante pela manhã”...; “talvez da próxima vez pudesse ser uma atividade mais prática, ligada às diversas áreas”...; “o almoço foi a melhor parte!”; “a comida estava muito saborosa!”

As opiniões ficaram no “meio termo”: davam ênfase ao positivo, mas também mostravam o negativo, o que poderia ter sido diferente.

Fizemos um intervalo após essa parte da reunião. Ao voltarmos, propus a leitura do texto “O ensinar e o aprender” de Jorge Larrosa, que faz parte do livro “Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas”, do mesmo autor. Um desastre. A intenção era que cada um pensasse o seu texto, a sua lição, a sua leitura (pensasse e falasse) que poderia ser a “sua” disciplina, o “seu” conteúdo de aula, enfim... e que comentasse algo sobre o texto (qualquer coisa!) e, no entanto, as mesmas professoras falaram (as de Letras...) e os mesmos professores se calaram e me olharam com um ponto de interrogação na face (os das áreas técnicas, principalmente...). Como não pensei que esse texto não interessaria a todos?

Mas, ao mesmo tempo, era necessário interessar a todos? Mais uma vez, me deparo com o meu envolvimento no discurso que quer “formar” os professores, colocá-los numa forma, fabricá-los enquanto docentes dos nossos cursos técnicos... eu estou querendo homogeneizá-los!

Depois da reunião, notei (e recolhi!) vários textos espalhados pela sala dos professores e mesmo na sala em que estávamos reunidos. “Esquecidos”, como que ao acaso. Quem os deixou ali não estava preocupado(a) em ser notado(a) como “desinteressado(a)”. Possivelmente, quis mostrar, dessa forma, que não quer se constituir com esse texto, não quer relê-lo... não precisa dele para ser professor... já é do seu jeito... por que precisa ser do jeito que queremos que seja??? (Diário de Campo, 27 de fevereiro de 2013).

Examinados enquanto opinam em reuniões, os professores também exercem sobre si mesmos a técnica do *exame*, produzindo um saber sobre eles próprios – é o que Foucault (2011a, p. 109) chama de *exame de si* – “focos locais” de poder-saber que se estabelecem em procedimentos discursivos que veiculam formas de sujeição.

Os indivíduos passam a ser sujeitos sujeitados, constituídos “enquanto ‘sujeitos’ nos dois sentidos da palavra”: sujeitados ao outro porque é ele que produz a nossa verdade e também sujeitados a pensar a si mesmos enquanto sujeitos, isto é, dotados de um eu específico do fundo do qual brotam ações individuais. (ARAÚJO, 2008, p. 128, grifos meus).

A extração de uma verdade sobre o sujeito é o resultado de um ritual discursivo – a *confissão* (FOUCAULT, 2011a, p. 70) - que se desenrola numa relação de poder.

Foucault (2008, p.264) entende por *confissão* “todos estes procedimentos pelos quais se incita o sujeito a produzir sobre sua sexualidade um discurso de verdade que é capaz de ter efeitos sobre o próprio sujeito”. Tanto a *confissão* quanto o *exame* configuram-se em mecanismos presentes nos discursos educacionais que têm como efeito a produção da sujeição do professor, ou seja, sua constituição como sujeito e como objeto nas relações de poder. (DEACON; PARKER, 2010).

Conforme Foucault (2011a, p.66- 67), desde a Idade Média as sociedades ocidentais colocaram a *confissão* entre os rituais mais importantes de que se espera a produção de verdade: quanto aos poderes religiosos, com o cristianismo instituiu-se a regulamentação do sacramento da penitência, o desenvolvimento das técnicas de confissão, a instauração dos tribunais de Inquisição; quanto aos poderes civis, houve o recuo, na justiça criminal, dos processos acusatórios, o desaparecimento das provações de culpa (juramentos, duelos, julgamentos de Deus) e o desenvolvimento dos métodos de interrogatório e de inquérito.

O indivíduo, durante muito tempo, foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção); **posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo.** A confissão da verdade se inscreveu no cerne dos procedimentos de individualização pelo poder. (FOUCAULT, 2011a, p. 67, grifos meus).

O dispositivo formação de professores, assim, configura-se em uma tecnologia de poder que consiste em uma objetivação do sujeito, ou seja, em uma prática que permite pensá-lo como um objeto para um conhecimento possível, um indivíduo governável: sujeito sujeitado. “Longe de reprimir ou abstrair, produz verdade sobre o indivíduo em cada relação sua com o saber”. (ARAÚJO, 2008, p. 82).

Ao mesmo tempo, o discurso da formação dos professores os captura através de técnicas que determinam como devem *ser* os sujeitos professores para eles próprios, subjetivando-os. São “procedimentos pelos quais o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível”. (FOUCAULT, 2012a, p.230).

Essa objetivação e essa subjetivação não são independentes uma da outra; do seu desenvolvimento mútuo e de sua ligação recíproca se originam o que se poderia chamar de “jogos de verdade”: ou seja, não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso. (FOUCAULT, 2012a, p. 229).

Como se dá esse jogo do verdadeiro e do falso no âmbito deste trabalho? Registrei no diário de campo uma conversa com o professor coordenador do PROEJA no câmpus que é território desta pesquisa, sobre a organização curricular do curso, um tema que é frequentemente alvo de discussões nas reuniões de professores dessa modalidade de ensino. Considero o “currículo integrado” como um *zoom* necessário neste momento, uma vez que é um tema disputado entre equipe gestora e docentes do PROEJA, o que o configura como outro mecanismo das relações de poder entre ambos, neste jogo de verdades – o sujeito professor se constituindo entre a sujeição e a subjetivação:

Outro assunto que voltou à pauta, conforme o coordenador, foi o currículo por áreas do conhecimento, que pretende colocar em prática a interdisciplinaridade, com mais de um professor lecionando de forma integrada em cada dia da semana, muitas vezes compartilhando a sala de aula ao mesmo tempo. Os professores retomam a discussão de que isso ocorria no ano passado, no início do curso, mas que não ocorre mais nesses moldes, e colocam como empecilho para essa prática as cargas horárias “apertadas” ou “lotadas” de cada um, além da necessidade de reuniões periódicas para planejamento. Segundo o coordenador, foi muito forte a pressão dos professores pela reavaliação dessa forma de trabalho, que talvez deva ser descartada, voltando-se ao ensino por disciplinas. [...] Como será encaminhado esse assunto com o restante da equipe gestora? Resistiremos às solicitações, empreendendo uma nova estratégia de poder, via dispositivo formação continuada, para trazer os professores novamente ao propósito da instituição? Ou abriremos mão momentaneamente desse “currículo integrado”, em virtude da estrutura organizacional da escola que, segundo os professores, não condiz com essa forma de trabalho?” (Diário de Campo, 05 de junho de 2013).

A organização curricular do curso Manutenção e Suporte em Informática - modalidade PROEJA - busca “inovar” em sua estruturação, uma vez que não há uma divisão do tempo e do espaço em disciplinas, como comumente se observa em uma “grade curricular”. O que existe, conforme o projeto do curso (IFSUL, 2011), é uma proposta de trabalho por áreas do conhecimento - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Profissional - o que está em conformidade com as diversas possibilidades de organização curricular que o Documento Base do PROEJA (MOLL; SILVA, 2007, p. 50-51) apresenta: abordagens embasadas na perspectiva de complexos temáticos; abordagem por meio de

esquemas conceituais; abordagem centrada em resoluções de problemas; abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade e abordagem por áreas do conhecimento.

O Documento Base do PROEJA (MOLL; SILVA, 2007, p.48) admite, ainda, que “a desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a ressignificação de seu cotidiano”. Desta forma, o Documento considera que a organização curricular em EJA pode ser construída contínua e processualmente, envolvendo todos os sujeitos que participam do programa. Além disso, situa a formação de professores como articuladora dessa construção:

De qualquer maneira, independente da forma de organização e das estratégias adotadas para a construção do **currículo integrado**, torna-se imperativo o diálogo entre as experiências que estão em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais e a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a **necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade**. É importante ressaltar, mais uma vez, que essa construção curricular implica uma nova cultura escolar e uma **política de formação docente**; [...]. (MOLL; SILVA, 2007, p. 51-52, grifos meus).

Foi nessa teia discursiva que se configurou a proposta curricular inicial do curso Manutenção e Suporte em Informática. Reproduzindo o discurso que é veiculado oficialmente pela instituição, a equipe gestora do câmpus em questão aposta no “currículo integrado” como uma estratégia de controle da conduta docente, o que faz com que as discussões sobre esse tema, em reuniões do PROEJA, evidenciem a vontade dos gestores de legitimar esse discurso como verdadeiro para o Programa e a resistência dos professores em jogar esse jogo:

É a primeira reunião dos professores do PROEJA depois das férias de inverno. Estamos realizando reuniões de formação há três dias no câmpus, cuja temática é “currículo”. Sendo assim, este também será o tema desta reunião do PROEJA. Professores dos dois cursos do PROEJA participam deste encontro: Manutenção e Suporte em Informática e Secretariado.

O coordenador dos cursos inicia a reunião retomando os encaminhamentos do nosso último encontro, quando nos propúnhamos a buscar um “fio condutor” para as aulas, que atravessasse as áreas do conhecimento. O elemento que faria essa ligação seria a Área Profissional de cada curso. Sendo assim, elencaríamos as abordagens em cada área (Ciências Naturais, Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Profissional) que se relacionassem às “maiores necessidades” das turmas quanto à aprendizagem da área profissional.

Essa foi uma estratégia da gestão do câmpus para que os professores não abandonassem a organização curricular que se pauta no “currículo integrado”. Aproveitando um texto trabalhado no dia anterior, alguns colegas retomaram o conceito do que seria um “currículo integrado”: “isto que tentaremos fazer hoje tem bastante a ver com o que lemos ontem, sobre currículo. Temos que integrar as disciplinas gerais do ensino médio com as disciplinas técnicas”. Ao passo que outra colega diz: “Mas podemos integrar com uma organização por disciplinas também, e não necessariamente por áreas”... E eu digo: “E podemos trabalhar por áreas e não integrar nada. Quando estamos trabalhando uma área em cada dia da semana, com professores divididos – um em cada dia, ou dois da mesma área por dia, mas um antes e outro depois do intervalo, por exemplo – estamos fazendo diferente daquelas ‘caixinhas’ as quais costumamos nos referir na organização curricular tradicional?”.

Silêncio e acenos de cabeça concordando comigo. Enquanto supervisora estou autorizada a falar em nome da instituição, porém sempre de acordo com os mecanismos de poder que me capturam e buscam capturar os professores. Não posso definir se na fala acima falou mais a docente na turma do PROEJA curso Secretariado ou a supervisora. A supervisora também questiona algumas ações estratégicas da gestão do câmpus que inventaram a organização curricular do PROEJA como “inovadora” e “diferente”. Sei que não somos os primeiros e nem seremos os últimos a tentar “inovar” em educação. Por isso, penso que o silêncio dos colegas possa indicar surpresa quanto à minha fala.

A reunião, como já ocorreu em outras vezes, não tomou os rumos projetados pela coordenação. Argumentos como “estou preocupado com nossa organização do tempo”; ou “precisamos, para fazer essa proposta funcionar, de tempo para planejamento e menor carga horária”; ou “antes de decidirmos por essa proposta, precisamos estudar mais sobre o que significa dar aula para jovens e adultos”; ou “poderíamos visitar escolas já com experiência em EJA aqui da cidade”; ou ainda “na verdade todos são alunos, de manhã, de tarde ou de noite, adolescentes ou adultos, todos são alunos”... marcaram as discussões nesse dia, que não tiveram um fechamento.

Em suma, a proposta de organização curricular ficou para outro momento. Estica e puxa: é o jogo de verdades entre os mecanismos do dispositivo formação continuada de professores e a resistência dos professores. (Diário de Campo, 24 de julho de 2013).

O dispositivo formação continuada de professores se constitui em procedimentos, desta forma, que buscam o controle dos discursos e, a partir disso, a regulação das condutas dos professores. Penso, com Foucault (1999, p. 08), que o discurso segue um ordenamento, uma seleção, uma organização singular.

Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso 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. (FOUCAULT, 1999, p. 08-09)

Foucault (1999, p. 09-18) observa que “não se pode falar de tudo em qualquer circunstância” e que a vontade de verdade – um discurso considerado verdadeiro, apoiado “sobre um suporte e uma distribuição institucional, [que] tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” – remete ao funcionamento do discurso, às formas como impõe regras aos sujeitos que falam, sobre o que falam, como devem falar. É o que Foucault (1999, p. 39, grifos meus) chama de “ritual”:

O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta e imposta das palavras, **seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem**, os limites de seu valor de coerção. [...] **um ritual que determina para os sujeitos que falam, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis preestabelecidos.**

Pergunto-me se seria possível cartografar como acontece o ritual discursivo dentro do dispositivo que analiso. Ao mesmo tempo percebo que foi isto o que procurei fazer ao longo deste capítulo: pousei sobre a formação continuada dos professores do PROEJA de um câmpus do IFSul, considerando-a como um dispositivo que objetiva e subjetiva os docentes, através de estratégias e mecanismos de poder que os mantêm na ordem discursiva da instituição.

Esse “ritual” se mostrou nos diálogos entre equipe gestora e professores, em que o exercício do poder não se deu entre "parceiros" individuais ou coletivos; mas, sim, como um modo de ação de alguns sobre outros (FOUCAULT, 1995). Identifiquei em alguns registros do diário de campo que o dispositivo formação de professores fez uso do *exame* e da *confissão* para não apenas agir sobre os professores, mas fazer com que, nessa relação de poder, os docentes ajam sobre suas próprias ações, modificando seus comportamentos, de forma a se subjetivarem, enredados por esse discurso. Outra forma de ação do dispositivo foi demonstrada com o investimento da equipe gestora em manter a organização curricular do

curso do PROEJA sob a forma de áreas do conhecimento, mesmo que essa opção promova uma disputa entre gestão e professores.

O dispositivo formação continuada de professores, assim, funciona “conduzindo condutas”:

O termo "conduta", apesar de sua natureza equivocada, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A "conduta" é, ao mesmo tempo, o ato de "conduzir" os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. (FOUCAULT, 1995, p. 243-244).

A construção dos sujeitos nesse dispositivo não se dá apenas pela sujeição, pela aceitação dos professores em ter suas condutas conduzidas e fazer parte do ritual. Sujeição e subjetivação se confundem no processo de constituição dos professores do PROEJA. Na resistência que exercem produzem novas formas de poder.

No capítulo que segue, terei maior atenção para com as resistências que tensionam os jogos de verdade do território de pesquisa, mantendo o gesto cartográfico do pouso para me aproximar desses modos de subjetivação.

4 POUSANDO UMA VEZ MAIS: AGORA SOBRE AS RESISTÊNCIAS COMO PRÁTICAS DE LIBERDADE

Ao me deixar levar pela cartografia, aventurei-me a traçar mapas nada lineares do território de pesquisa em questão. Como anunciei no início deste trabalho, fui constituindo a pesquisa e ela foi me constituindo ao longo dos traçados, entre rastreios, pousos e *zooms*.

Insisto em pousar uma vez mais. A cada pouso “um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura”. (KASTRUP, 2012, p. 43). Volto minha atenção, agora, para as resistências que se constroem – e se desconstroem - nas relações de poder desse território. Elas sempre estiveram presentes nos capítulos anteriores, mas nos “bastidores”: quando apresentei a pesquisa; ao explorar o contexto do câmpus pesquisado ou colocando o dispositivo formação continuada de professores sob suspeita. Os excertos do diário de campo traziam, de uma forma ou outra, as estratégias de resistências dos professores à ordem discursiva da instituição.

“Nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios, de estratégias que invertam a situação -, não haveria de forma alguma relações de poder”. (FOUCAULT, 2012a, p. 270). Por isso, os modos de subjetivação dos professores do PROEJA movimentam-se entre resistir aos jogos de verdade da instituição e entrar no jogo, resistindo e provocando, ao mesmo tempo, outros jogos. Há espaços para a liberdade: “só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres”. (FOUCAULT, 2012a, p. 270).

O pouso sobre as resistências se dará, neste capítulo, relacionando-as à preocupação que Foucault teve, em seus últimos escritos, com a ética, enquanto relação de cuidado consigo mesmo, visando a uma construção estética da vida – a vida como uma obra de arte – produzida, criada, mais do que fabricada. As resistências dos professores serão vistas, assim, como práticas de liberdade que os constituem.

4.1 A ética do cuidado de si: tomar a vida/o sujeito como produção

Quando tratei, no terceiro capítulo deste trabalho, sobre a ação do dispositivo formação continuada sobre os professores do PROEJA, em um câmpus do IFSul, demonstrei como esse dispositivo se utiliza de estratégias para regular as condutas dos docentes, enredando-os nas

relações de poder que legitimam o discurso institucional. O efeito dessa ação seria a fabricação do sujeito professor do PROEJA.

As anotações no diário de campo me levaram a pensar que esse processo não se desenvolve simplesmente através da “fórmula” dispositivo + estratégias de poder = sujeito governável. Não houve ação do dispositivo, que eu tenha observado, que não tenha assinalado alguma forma de resistência dos docentes àquela ação. Por isso desenvolvo uma análise de que a constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica é produzida historicamente pelos discursos institucionais e, no curso do PROEJA do câmpus em questão, essa produção está além de uma fabricação do sujeito: constatei que as resistências dos professores se configuraram, nesta pesquisa, em uma construção estética de suas vidas.

É o que se poderia chamar “artes da existência”. Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 2012b, p.17-18).

Araújo (2008, p.179) comenta que, para Foucault, “essas estilizações da vida, esses trabalhos de si consigo mesmo” são práticas que constroem “um eu fora dos modelos e dos códigos impostos”. Segundo a autora, Foucault problematiza a constituição do sujeito por outros modos, de forma a se conduzir como sujeito ético.

Ética, para Foucault (2012a, p. 261) é a “prática da liberdade, a prática refletida da liberdade”. Ou seja, o trabalho do sujeito sobre si mesmo - nunca isolado, sempre em relação com o outro e em relações de poder – construindo possibilidades de liberdade frente aos valores e regras que lhe são prescritos socialmente.

A esse conjunto prescritivo Foucault (2012b, p. 33) chama “código moral”. Seguindo por esse pensamento, o autor entende por “moral” a relação entre o comportamento dos indivíduos e as regras e valores que lhe são propostos: “designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição”. Portanto, a “determinação da substância ética” (FOUCAULT, 2012b, p. 34) está implicada na “maneira pela qual é necessário ‘conduzir-se’ – isto é, a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral”.

Em uma passagem do diário de campo, registrei um momento de formação, planejado para os professores do câmpus pesquisado no início do ano letivo de 2013. Grifei no excerto

os trechos em que se alternam a “obediência” e a “resistência” de alguns docentes às ações pensadas para lhes ensinar, de certa forma, valores, regras ou princípios de conduta que são legitimados nos discursos educacionais:

Hoje a programação de formação dos professores no início do ano letivo não foi no câmpus. Sem que os colegas soubessem aonde iriam, organizamos uma visita a um Centro de Educação Integral, em outra cidade. Dois micro-ônibus partiram do câmpus pela manhã, para atividades durante todo o dia. A animação era visível. Tentativas de adivinhação do local aonde iríamos... no micro-ônibus em que eu estava, a cada entrada de cidade (placas, trevos...) se descartava aquele local (“Ah...não é aqui também!”).

*Chegamos. Atrasados. Conseguimos nos perder na pequena cidade... entramos na cidade e deveríamos ter seguido pela rodovia até a entrada do local. Mas chegamos. Área de muito verde, lago, flores, silêncio. Lanchamos ao ar livre. Burburinhos, conversas entre os professores. Expectativa. Após o lanche, palestra em um pequeno auditório, no formato de uma tenda. O tema era “a inteireza do ser”: autoconhecimento, equilíbrio, espiritualidade... observo os professores à minha volta (estávamos sentados como em uma plenária, uns à frente dos outros, mas eu e outros colegas sentamos em cadeiras sem pés, somente encostos e assento). Outros atrás de nós estavam sentados em cadeiras “normais”. Um professor, à frente, na 1ª fila, cochilava. A maioria silenciosamente ouvia. **Tivemos um momento de conversa em pequenos grupos; “o que esperávamos deste dia?”. “Equilíbrio” – eu disse a meu grupo – “vim em busca de equilíbrio”. “Que termine logo” – disse um colega. O grupo não o contradisse. Outras duas colegas também falaram em “energia”, “equilíbrio”, “recomeço”...***

Enquanto a palestra recomeçava, pensei no colega que disse “que terminasse logo” aquele dia. “Fora da norma” – pensei. “O discurso educacional não normalizou esse colega, diria Foucault, que não quer entrar na ordem do discurso”... Pensei também que eu estou capturada por esse discurso... uma vez que respondi o que era óbvio, o que todo mundo disse.

Tento voltar minha atenção à palestra novamente. Um colega interroga o palestrante sobre uma possível dicotomia que ele havia apresentado entre corpo/espírito: “Difícil compreender as coisas com essa divisão” – disse o colega. Não houve resposta do palestrante, que pareceu concordar em certa medida com o colega.

Hora do almoço. Fomos ensinados a como nos alimentar lá: “comer só o necessário, com calma”... E fizemos direitinho. Por sinal, a comida era ótima: leve e saborosa. Em qualquer ambiente que entrássemos, tínhamos que tirar os sapatos “para não carregar energia de um lugar para o outro”. Antes do almoço uma reflexão/oração com todos de mãos dadas em volta das mesas e do buffet.

Depois do almoço, caminhada/trilha pelo mato do local. Descidas íngremes, subidas sinuosas... eu estava de sandálias e que tinha que me segurar nos colegas para subir pelas trilhas de pedras, raízes, etc... Nas paradas nas clareiras, conversas com o palestrante sobre o local, quem ali viveu muitos anos atrás, reflexões. Os professores gostaram dessa etapa. Deu pra notar nos comentários ao longo da trilha: “que lugar lindo!”; “uma experiência e tanto!”

Ao voltarmos ao mesmo auditório da manhã, menos gente... alguns professores (homens) não entraram, ficaram na rua conversando (na semana seguinte, conversando com um deles, ouvi que “lá fora estava bem melhor, jogamos conversa fora e contamos piada”. Outro colega, em outro momento, me disse: “não consegui entrar de tarde, Josi, o que ouvi de manhã já foi muito pra mim, não concordo com a abordagem do palestrante”).

A palestra da tarde encerrou-se com uma frase do palestrante que me chamou a atenção: “há muita amorosidade entre vocês”. Eu fiquei pensando que aquele grupo realmente se dava muito bem, éramos amigos, uns mais chegados, outros mais comedidos, mas um grupo que se construía e que divergia muito. Não estavam ali só professores do PROEJA, mas dos professores que demonstraram resistência àquele momento de formação, pelo menos dois trabalhavam também com o PROEJA.

Então, agora, escrevendo sobre isso, eu volto ao dia anterior, na reunião do PROEJA, em que eu notei “desânimo” nos professores, desinteresse pelo planejamento das aulas. Era resistência ao modo como a instituição quer que eles se comportem?

Voltamos para casa, nos nossos micro-ônibus, bem menos barulhentos, talvez um resultado do dia de atividades. Eu dormi a viagem de volta inteira. Cansada, pesada... “e a energia que fui buscar lá?” – pensei. “Acho que ficou toda lá”... Queria ter ouvido os comentários no ônibus, mas o sono não deixou... (Diário de Campo, 07 de fevereiro de 2013).

O registro acima foi um dos primeiros que realizei como produção de dados da pesquisa. As resistências dos docentes ainda eram apenas questionamentos, pistas que foram

ganhando minha atenção à medida que a cartografia do território ia tomando forma. É interessante salientar isso porque, agora analisando novamente o mesmo excerto, com olhos talvez mais acostumados ou sensíveis às lentes do método cartográfico e às problematizações foucaultianas sobre as tecnologias do eu, visualizo palavras que remetem a um “culto a si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 13): *autoconhecimento, equilíbrio, espiritualidade, amorosidade*. Dedicarei um *zoom* a essa questão.

Insiro essas palavras no contexto de “uma série de fórmulas como: ‘ocupar-se consigo mesmo’, ‘ter cuidados consigo’, ‘retirar-se em si mesmo’, ‘recolher-se em si’, ‘sentir prazer em si mesmo’, [...] ‘estar em si como numa fortaleza’, [...] ‘prestar culto a si mesmo’, [...] etc” (FOUCAULT, 2010, p. 13). Formulações que Foucault chama de “princípio do conhece-te a ti mesmo”.

Foucault (2010) destaca que há uma certa tradição em dissuadir os indivíduos a conceder a todas essas formulações, a todos esses preceitos e regras um valor positivo, fazendo-os fundamento de uma moral. Quando os professores são conduzidos ao autoconhecimento, à busca pelo equilíbrio, à espiritualidade, à amorosidade, há aí a intenção de que se constituam sujeitos por essa moral - a moral que legitima como verdadeiro o discurso da instituição.

Mas houve resistências a esse discurso, como assinalei no excerto apresentado. Estratégias foram utilizadas por alguns docentes em recusa ao “conhece-te a ti mesmo”. Ao buscarem possibilidades de fuga, os professores experimentaram a noção de “cuidado de si”. (FOUCAULT, 2010). Num primeiro momento, “conhece-te a ti mesmo” e “cuidado de si” parecem sinônimos. Porém, Foucault distingue esses dois princípios.

No curso *A hermenêutica do sujeito*, Foucault (2010, p. 4) explica que seu objetivo, naquele ano (1982) seria abordar “em que forma de história foram tramadas, no Ocidente, as relações, que não estão suscitadas pela prática ou pela análise histórica habitual, entre estes dois elementos, o sujeito e a verdade”. Para isso, Foucault tomou como ponto de partida a noção de “cuidado de si mesmo”: “uma noção grega bastante complexa e rica, muito frequente também, e que perdurou longamente em toda cultura grega” – a *epiméleia heautoû*.

O “cuidado de si”, segundo Foucault (2010, p. 11-12) é uma “atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro”. É uma atitude para consigo, mas sempre em relação com os outros e com o mundo. Além

disso, a *epiméleia heautoû* é uma certa forma de atenção, de olhar. Converte-se o olhar do exterior para si mesmo. Isso implica estar atento ao que se pensa, ao que se passa no pensamento. Foucault (2010, p. 12) designa, ainda, ao cuidado de si, algumas “ações exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos”. O autor cita como práticas e exercícios com esse fim: as técnicas de meditação; as de memorização do passado; as de exame de consciência, etc.

Foucault (2010, p. 4) admite que, na história da filosofia ocidental, a noção de “cuidado de si” não teve muita importância para a questão do conhecimento do sujeito por ele mesmo. Segundo ele, a questão do sujeito teve no preceito délfico “conhece-te a ti mesmo” – *gnôthi seautón* – “uma fórmula fundadora da questão das relações entre sujeito e verdade”.

Justificando sua opção pela noção do “cuidado de si”, definida como “aparentemente um tanto marginal”, Foucault (2010, p. 5-18) estabelece algumas relações entre a *epiméleia heautoû* e o *gnôthi seautón*: seu principal argumento é o de que o preceito “conhece-te a ti mesmo” não tinha, na origem, o valor que posteriormente lhe foi atribuído, historicamente, pela filosofia. O que estava prescrito pelos délficos, e que constituiu um dos centros da vida grega, “de modo algum é um princípio de conhecimento de si”. Os três preceitos délficos – *medèn ágan* (“nada em demasia”), *engýe* (as “cauções”) e *gnôthi seautón* (“conhece-te a ti mesmo”) – endereçavam-se aos que iam consultar os deuses no oráculo, devendo ser lidos como espécies de regras, recomendações em relação ao ato da consulta e não pretendiam formular um princípio geral de ética e de medida para a conduta humana.

Igualmente em Platão, continua Foucault (2010), o princípio do “conhece-te a ti mesmo” vem, em torno do personagem Sócrates, subordinar-se, relativamente, ao preceito do “cuidado de si”. Este aparece em muitos textos platônicos como a “regra geral” à qual o “conhece-te a ti mesmo” pertence, limitado a aplicações concretas, formas, consequências da regra geral.

Foucault (2010, p. 13 – 15) lança algumas possíveis respostas para o questionamento “por que o privilégio do *gnôthi seautón* às expensas do cuidado de si”? Em todo o pensamento antigo, “ocupar-se consigo mesmo” teve sempre um sentido positivo, jamais negativo. Porém, ao reaparecerem na moral cristã ou na moral moderna não cristã, esses princípios positivos foram transpostos para o interior de um contexto de “uma ética geral do não egoísmo, seja sob a forma cristã de uma obrigação de renunciar a si, seja sob a forma

moderna de uma obrigação para com os outros” – o outro, a pátria, a coletividade, a classe, etc.

Especialmente, Foucault (2010, p. 14 – 15) identifica como “a razão mais séria” para o esquecimento do “cuidado de si” o que ele chama de “momento cartesiano”: a instauração da evidência na origem, no ponto de partida do procedimento filosófico, “colocando a evidência da existência própria do sujeito no princípio do acesso ao ser, [que] era esse conhecimento de si mesmo”. Isso fazia do “conhece-te a ti mesmo” um acesso fundamental à verdade, o que, segundo Foucault, contribuiu para a desqualificação e exclusão do “cuidado de si” do campo do pensamento filosófico moderno.

Provoquei esse *zoom*, relacionando a partir de Foucault (2010) as noções de “conhece-te a ti mesmo” e “cuidado de si” para entender como, hoje, o conceito “conhecer-se a si mesmo” pôde fazer parte do discurso educacional de formação de professores no território desta pesquisa – aparecendo no último excerto do diário de campo – e, além disso, introduzir uma discussão que traz o conceito de “cuidado de si” para o âmbito deste trabalho. Pretendo abordar, na próxima seção, o “cuidado de si” em relação às estratégias de resistência dos docentes do PROEJA.

4.2 Resistir é cuidar de si mesmo?

Procurei demonstrar, até aqui, que a ética, para Foucault (2012b), é mais do que uma série de atos que seguem uma regra, lei ou valor. Ela implica uma relação consigo mesmo.

É verdade que toda ação moral comporta uma relação ao real em que se efetua, e uma relação ao código a que se refere; mas ela implica também uma certa relação a si; **essa relação não é simplesmente “consciência de si”, mas constituição de si enquanto “sujeito moral”,** na qual o indivíduo circunscreve a parte dele mesmo que constitui o objeto dessa prática moral, **define sua posição em relação ao preceito que respeita,** estabelece para si um certo modo de ser que valerá como realização moral dele mesmo; e, para tal, **age sobre si mesmo,** procura conhecer-se, controla-se, põe-se à prova, aperfeiçoa-se, transforma-se. (FOUCAULT, 2012b, p. 37, grifos meus).

Não há, segundo Foucault (2012b, p. 37), constituição de si mesmo como sujeito moral, sem os “modos de subjetivação” ou sem “práticas de si”, atividades sobre si – que não consistem em apenas “conhecer-se”, mas agir a partir disso – que asseguram essa subjetivação.

Também já demonstrei, na seção anterior, que um dos importantes fios condutores que Foucault (2010, p.12) adota para explicar as transformações na história das práticas da

subjetividade, do exercício filosófico grego ao ascetismo cristão, é o cuidado de si. Para relacionar esse conceito ao de resistências, preciso concentrar mais atenção à *epiméleia heautôu*. Então, mais um *zoom* sobre o cuidado de si será necessário.

Foucault relacionou o cuidado de si a um conjunto de práticas que problematizaram a atividade e os prazeres sexuais na Antiguidade grega e latina. Realizou uma “genealogia do homem de desejo” (FOUCAULT, 2012b, p. 19) ao longo dos três volumes de *História da sexualidade*. O autor desenvolve essas questões em três momentos (FOUCAULT, 2010, p. 30): socrático-platônico; helenístico-romano e cristão.

Primeiramente, no momento socrático-platônico de surgimento do cuidado de si na reflexão filosófica, Foucault centra a discussão na relação do conhecimento de si e cuidado consigo mesmo e com os outros, uma condição para participação na vida política da *polis* – “um privilégio político, econômico e social” (FOUCAULT, 2010, p. 31). As considerações sobre esse período, que compreende o século IV a. C., estão distribuídas no volume dois da *História da Sexualidade – O uso dos prazeres*, que “é dedicado à maneira pela qual a atividade sexual foi problematizada pelos filósofos e pelos médicos, na cultura grega clássica”. (FOUCAULT, 2012b, p. 19).

Em segundo lugar, há o período helenístico-romano, que se configura nos dois primeiros séculos de nossa era: “a idade de ouro da cultura de si, do cuidado de si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 30) como prática de vida. O terceiro volume da *História da Sexualidade – O cuidado de si* é dedicado a essa problematização, a partir de textos gregos e latinos dessa época.

O terceiro momento, entendido como período cristão (a partir do século IV d. C.) compreende a “passagem, genericamente, da ascese filosófica pagã para o ascetismo cristão”. (FOUCAULT, 2010, p. 30). Em *As confissões da carne* Foucault trataria da “formação da doutrina e da pastoral da carne”. (FOUCAULT, 2012b, p. 19). Porém, este volume da *História da Sexualidade* não foi publicado, a pedido do autor, antes de seu falecimento.

O cuidado de si, estudado dessa maneira por Foucault, são procedimentos e técnicas pelas quais são elaboradas as relações consigo, exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá a conhecer e práticas que permitam transformar seu modo de ser. (FOUCAULT, 2012b, p.39). É todo um conjunto de ocupações:

Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe mas que convém apropriar-se ainda melhor. (FOUCAULT, 2011, p. 56-57).

Ocupar-se consigo mesmo implica, então, inquietar-se consigo mesmo, preocupar-se consigo mesmo. O cuidado de si é o desenvolvimento das “técnicas de si” que, segundo Foucault (2012b, p. 18-19), são práticas que levaram a antiguidade grega a problematizar seus valores estéticos e critérios de existência, através da sexualidade, estabelecendo regras, dando opiniões, conselhos para se comportar como convém. Porém, Foucault (2012b, p. 29) explica que, “no pensamento antigo, as exigências de austeridade não eram organizadas em uma moral unificada, coerente, autoritária e imposta a todos da mesma maneira”. Elas propunham, mais do que impunham, estilos de moderação ou de rigor que tinham origem em diferentes movimentos filosóficos ou religiosos.

O cuidado de si não se constitui em um exercício de solidão, mas sim, em uma prática social. “Em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho de si para consigo e a comunicação com outrem”. (FOUCAULT, 2011b, p. 57). O princípio do cuidado de si adquiriu um alcance bastante geral, assumindo dimensões de uma “cultura de si”:

O preceito segundo o qual convém ocupar-se consigo é em todo caso um imperativo que circula entre numerosas doutrinas diferentes; ele também tomou forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas, aperfeiçoadas e ensinadas; **ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações a até mesmo a instituições;** ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e elaboração de um saber. (FOUCAULT, 2011b, p. 50, grifos meus).

O objetivo dessas práticas de si, de uma forma comum, é uma “conversão a si”. Foucault (2011b, p. 69) entende que “não é que se necessite interromper qualquer outra forma de ocupação para consagrar-se inteira e exclusivamente a si”. O que o autor ressalta é que, nas atividades que se desenvolve, o fim principal deve ser buscado no próprio sujeito. Assim, a “conversão a si” é uma trajetória em que, “escapando de todas as dependências e de todas as sujeições, acaba-se por voltar-se para si mesmo, como um porto abrigado das tempestades”.

Na possibilidade que Foucault admite de escapar das dependências e das sujeições é que me apoio para dizer que o “porto”, o “abrigo” em relação às prescrições que o discurso institucional propõe aos professores pode estar se configurando, nesta pesquisa, nas

resistências desses docentes ao jogo de verdades a que estão expostos. Observei esses modos de subjetivação no território de pesquisa e os registrei no diário de campo:

Essa semana o Diretor, o Chefe de Ensino, o Coordenador de Pesquisa e Extensão e o Coordenador do PROEJA estão fora do câmpus, em viagem a São Paulo, participando de uma feira, juntamente com duas alunas da escola que apresentam trabalhos lá. Em virtude disso, nossa reunião será mais curta, com todos os professores, em nível de informes gerais, e depois estes estarão liberados para planejamentos por áreas, elaboração do Plano de Ensino, planejamentos individuais. O grupo de professores da área de Linguagens se reunirá para discussão sobre elaboração de Princípios de Convivência na escola.

*Após os avisos, um professor se manifesta pedindo a palavra. Palavra concedida, **ele propõe ao grupo que nossas reuniões sejam mais pedagógicas, onde se discute a prática docente e que colegas que se dispersam na reunião, usando notebooks, por exemplo, se concentrem mais. A proposição gerou polêmica. Entre opiniões contrárias e favoráveis, argumentos como o de que as reuniões são mal aproveitadas, muito administrativas, há pouco estudo, ou seja, os professores estão “cansados” do formato das reuniões, em sua maioria. O “clima” ficou pesado. Alguns colegas se exaltaram um pouco defendendo suas posições. Conclusão: necessidade de conversar, acertar ponteiros, “lavar roupa suja”, talvez.***

Notei resistência de alguns professores em aceitar as normas/regras da instituição (que vêm sendo colocadas em circulação desde o início das atividades do câmpus, em 2010). O corpo fala. Ao se abstrair do que está sendo dito lá na frente, imergindo no computador, o(a) professor(a) diz: “eu não aceito”, “eu não ligo”, “eu não vou ser assim, como querem que eu seja”. Em que medida as discussões dessa reunião afetarão os professores em seu trabalho com o PROEJA?

A formação do professorado, esses “espaços institucionalizados de reflexão, (...) de produção e mediação da experiência de si, pretendem formar e transformar não apenas o que o professor faz ou sabe, mas sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho” (LARROSA, 2010, p. 49-50). O professorado do IFSul neste câmpus está buscando/constituindo um “estilo de existência” (ARAÚJO, 2008, p. 179)? Ou seja, “essas estilizações da vida, esses trabalhos de si consigo mesmo para constituir um eu fora dos modelos e dos códigos impostos” (ARAÚJO, 2008, p. 179)? (Diário de Campo, 13 de março de 2013).

Foucault (2011a, p.106) defende que “pontos de resistências estão presentes em toda a relação de poder”. Por isso, do poder nunca se escapa totalmente, nem haverá *uma* forma de resistência que, se opondo a ele, o vencerá. “De um poder relacional fica mais difícil escapar, porque se está nele”. (ARAÚJO, 2008, p. 167).

No excerto acima, grifei alguns desses pontos de resistências, marcados por diferentes estratégias que os colocam em ação: o professor que, declaradamente, decide criticar as reuniões da escola e, inclusive, os colegas que não se concentram durante esses trabalhos; os colegas que se defenderam das “acusações” de falta de concentração e os “calados” que, em sua imersão no computador, também resistem. “Pontos de resistências móveis e transitórios [...] que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando”. (FOUCAULT, 2011a, p. 107).

Se a noção de cuidado de si mesmo requer a atividade sobre si, a inquietação consigo e com o outro para modificar-se, transformar-se, constituir-se sujeito frente a um código moral. Penso que as resistências, enredadas em jogos de verdade como esse que registrei, constituem-se em possibilidades de subjetivação para além da sujeição.

Quanto ao meu próprio questionamento sobre “em que medida as discussões dessa reunião afetarão os professores em seu trabalho com o PROEJA?”, talvez a mobilidade e a transitoriedade dos pontos, dos nós das resistências pudessem ser uma resposta. Porém, eles saíram diferentes daquela reunião, como não poderia deixar de ser, e continuarão se modificando e modificando seu trabalho enquanto professores da educação profissional e tecnológica, da qual o PROEJA faz parte. Se não posso “mensurar” quanto essas pulverizações de resistências atravessarão o PROEJA no território de pesquisa, posso prever que as tensões existem e continuarão existindo.

Permaneço no gesto do pouso sobre as resistências que se mostram no território que tento cartografar. Com o *zoom* desta seção busquei a confirmação de que, ao resistir, os professores se constituem sujeitos ativos, que se ocupam consigo mesmos e se inquietam uns aos outros – sempre em relação com os jogos de verdade que procuram envolvê-los - aproximando-se do preceito de cuidado de si que Foucault problematiza.

Em seguida, minha atenção irá se voltar para as resistências como práticas de liberdade, como outras possibilidades de subjetividade.

4.3 Outros modos de subjetivação: as resistências como práticas de liberdade

As resistências foram se desenhando no território desta pesquisa, nas linhas do diário de campo, sem que eu pudesse, num primeiro momento, identificar muito bem qual era seu papel na constituição do sujeito professor do PROEJA. Procurava, talvez, *a grande* resistência, *aquela* que iria direcionar os rumos do meu trabalho. Uma vez que “resistir” fazia parte de quase todas as anotações, fui percebendo que, assim como o poder, as resistências - no plural, como as define Foucault (2011a) – estão em toda parte, fazem parte dos discursos em que circulam.

Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder. Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar de grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. **Mas resistências, no plural,** que 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.** (FOUCAULT, 2011a, p. 106, grifos meus).

Conforme Araújo (2008, p.178-179), “somos presa da triangulação verdade/saber/poder”, enredados por discursos que constituem os sujeitos pressionados por uma extorsão da verdade e pela normalização. Quando, no capítulo anterior, analisei as ações do dispositivo formação continuada de professores para regular as condutas dos professores, assinalei alguns mecanismos de poder que objetivam o sujeito – o *exame* e a *confissão*. “Quando certo tipo de saber testa, examina, normaliza [...] o efeito bem conhecido, visado e estimulado é o conhecimento do indivíduo, permitindo sua adaptação, [...] inserção no meio”. (ARAÚJO, 2008, p. 221). Assim, o professor da educação profissional e tecnológica vai sendo capturado pelo discurso veiculado na formação continuada, vai aprendendo a se comportar como tal. O docente que trabalha com o PROEJA deve seguir pelo mesmo caminho, acrescentando a esse trajeto a especificidade da educação de jovens e adultos.

Será possível resistir a esse jogo? Talvez seja necessário definir melhor qual é esse “jogo” ao qual me refiro desde o início deste trabalho:

A palavra “jogo” pode induzir a erro: quando digo “jogo”, me refiro a um **conjunto de regras de produção de verdade.** Não um jogo no sentido de imitar ou de representar...; é um **conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda.** (FOUCAULT, 2012a, p. 276, grifos meus).

Onde há jogo, então, há confrontos, há disputa por um resultado que seria “ganhar” ou “perder”. O território desta pesquisa é local de disputas, de produção de verdades que estão em jogo, como o serão quaisquer territórios em que haja relações de poder. Aqui analiso os

confrontos que são gerados a partir da circulação de um discurso institucional que pretende conduzir ou induzir o comportamento dos professores, principalmente identificando onde se chocam os interesses de docentes e de equipe gestora – os pontos de resistências.

Araújo (2008, p. 203) explica que Foucault “analisa as relações de poder lá onde elas provocam confronto, resistência”. Assim, ainda conforme a autora, além dos efeitos de conhecimento do indivíduo, de sua adaptação ou inserção no meio, há um outro efeito produzido pelas relações de poder: “é que esta produção de saberes que individualizam e normalizam faz com que a conexão do indivíduo consigo mesmo seja obtida quase exclusivamente por esse tipo de produção de verdade”. (ARAÚJO, 2008, p. 221).

Foucault (2012a, p. 270) afirma que, no entanto, as relações de poder, como são móveis, podem se modificar, “não são dadas de uma vez por todas”. Ele vai enfatizar que “só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres”. Ou seja, um poder somente será exercido sobre alguém quando houver pelo menos uma certa forma de liberdade nessa relação; quando houver alguma possibilidade de resistência. Foucault entende as resistências como práticas de si que, entretanto, não são inventadas pelo indivíduo:

Eu diria que, se agora me interessa de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de uma maneira ativa, através de práticas de si, **essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente.** São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social. (FOUCAULT, 2012a, p. 269, grifos meus).

As resistências supõem um sujeito que cuida de si, tomando esse cuidado como uma ação sobre ele mesmo, que o transforma em uma “forma de sujeito”, em relação aos jogos de verdade que o interpelam: “sujeito louco ou são, sujeito delinquente ou não” (FOUCAULT, 2012a, p. 268), ou, nesta pesquisa, sujeito professor da educação profissional e tecnológica. Minhas interrogações sobre essa questão foram registradas no diário de campo:

Após a polêmica na reunião docente, foi difícil uma discussão sobre Princípios de Convivência. A elaboração desses princípios já é pauta desde o ano passado, quando os alunos foram consultados sobre “o que pode” e “o que não pode” em diversos momentos/ espaços da escola. A sistematização desse trabalho foi feita pela orientadora educacional, que hoje coordena essa reunião, apresentando esse resultado aos professores da área de Linguagens (estão presentes professores de Língua Portuguesa, Inglês, Alemão, Música, Artes Visuais, Educação Física). Além de mim, na função de supervisora, estão presentes na reunião a psicóloga e os coordenadores dos cursos de Informática e Refrigeração. Como os

princípios “atingiriam” mais os alunos dos cursos integrados / diurnos, creio que não se fará essa discussão exclusivamente com os professores do grupo do PROEJA; porém, pelo menos cinco dos professores presentes também lecionam no PROEJA. Penso que o que foi discutido aqui também os afeta enquanto docentes da educação de jovens e adultos.

Após apresentar esse trabalho iniciado ano passado, a orientadora começou a colocar a proposta de trabalho para elaboração de princípios e/ou de regras de convivência na escola. Lidos alguns textos sobre o assunto, os professores, em sua maioria, optaram pela elaboração de princípios que não tirassem a “autonomia” do professor em gerenciar suas aulas. “Eu fiz assim, em ‘tal’ momento, e não interessa o que for decidido aqui, eu seguirei com meus combinados” – foi uma das manifestações. Muitas vezes se ouviu “na minha aula é assim”; “meu jeito de trabalho é esse”; “na minha disciplina é diferente de tal disciplina”.

Enquanto participante da equipe que organizou a reunião, penso que a discussão foi válida, porém não consigo visualizar princípios de convivência que sejam um “padrão” nessa escola. Mais uma vez, noto um movimento de “escape” à normalização, à homogeneização. Estamos todos enredados pelo poder, pelos “micropoderes”, mas os docentes desse câmpus buscam uma resistência à fabricação de seu “ser professor”.

Há uma palavra muito pronunciada ultimamente para justificar esse modo de ser professor na educação profissional e tecnológica – autonomia. Será que o professor é mesmo autônomo? Ou, no que a ele é possível, na brecha que lhe é aberta, ele “escapa”, construindo o seu “estilo de existência”? O professor do câmpus em questão está se subjetivando fora do modelo “correto” de ser professor? Ou, ainda assim, está dentro dos mecanismos de poder/verdade/saber da instituição? (Diário de Campo, 13 de março de 2013).

Com os movimentos que já desenvolvi durante esta pesquisa, penso que posso arriscar algumas considerações em nível de respostas às questões que faço acima. Quando me pergunto se o professor é mesmo autônomo, suponho que a pergunta que se segue a essa, no diário de campo, já responde à minha indagação: poderia dizer que há brechas em que o sujeito constrói seu “estilo de existência”, sua forma de se conduzir. O sujeito autônomo, constituinte, “senhor pleno e criador de seus atos [...] é uma filosofia do sujeito, uma antropologia filosófica que cai na ilusão de que aquele que conhece permanece como garantia da não-dispersão de seus atos.” (ARAÚJO, 2008, p.94).

Quanto aos dois últimos questionamentos, um sobre a subjetivação dos professores fora do modelo “correto” da docência e outro, sobre os mecanismos de poder/verdade/saber que os envolvem, considero que fazem parte um do outro, pois os pontos de resistências que identifiquei nas observações do território demonstram que os professores estão produzindo-se sujeitos enquanto não aceitam, simplesmente, ser sujeitos pelo discurso institucional. Porém, não há uma completa libertação das redes de poder/saber/verdade em que estão inseridos. As resistências produzem outros jogos de verdade, em reação ao jogo recusado, o que resulta em relações de poder e resistências que se produzem e se renovam constantemente. Outro registro no diário de campo confirma essa situação:

Como já ocorreu com a área de Linguagens, no dia 13.03, hoje a reunião sobre a elaboração de Princípios de Convivência para o câmpus foi realizada com os professores das áreas de Ciências Humanas, Matemática e Ciências Naturais. Estavam presentes professores de Sociologia, Filosofia, História, Química, Física, Matemática. Desse grupo, cinco professores também trabalham com o PROEJA. Considero importante registrar as interações desses colegas também fora do âmbito das reuniões exclusivas do corpo docente do PROEJA, pois consigo fazer, dessa forma, uma análise de quanto a sua experiência enquanto professor em diversas modalidades de ensino afeta a sua constituição como docente no PROEJA. A equipe pedagógica estava formada por mim e mais uma colega supervisora, pela psicóloga e pela orientadora educacional, que coordenou a reunião, iniciando-a da mesma forma como a reunião com a área de Linguagens: apresentando o trabalho realizado com os alunos no ano passado sobre “o que pode” e “o que não pode” ser feito em vários momentos e espaços escolares e colocando aos professores a intenção da equipe gestora em dar andamento a esse trabalho.

A discussão sobre o tema se inicia com a escuta dos professores sobre como estão sentindo os relacionamentos interpessoais durante as aulas, quais são os problemas mais recorrentes, etc. As manifestações dos professores não diferem muito daquilo já dito pelos outros colegas: problemas com uso de aparelhos eletrônicos em aula (celulares, fones de ouvido, notebooks, internet), principalmente quanto ao acesso às redes sociais em aula. [...] O Facebook já foi bloqueado nas salas de aula e nos laboratórios de informática, porém os alunos conseguem acessá-lo via sites que desbloqueiam o site bloqueado. Tornou-se um desafio aos adolescentes usar as redes sociais em aula. Por um instante pensei: “eles também resistem”...

Discutiu-se muito sobre isso, hoje, e as opiniões dos professores que mais ouvi foram sempre afirmando como cada um faz em sua aula, dando exemplos aos demais sobre como agir nessa situação: “na minha aula eu vou passando, falando, explicando a matéria e, se o(a) aluno(a) está usando celular, eu recolho e coloco na minha mesa, sem dizer nada sobre isso, continuo minha aula”...; ou “quando eu tenho prova, estou pedindo que todos os celulares fiquem desligados, sobre a minha mesa, enquanto eles fazem a prova; ao final, devolvo”. Novamente vejo emergir desses registros que os docentes, nesse câmpus, não querem “aprender” a ser professor de outra maneira, ou da maneira como a instituição, através do discurso da formação continuada, os coloca. Cada um parece pretender seguir o seu próprio caminho na docência. A proposta da elaboração de Princípios de Convivência é “aceita” pelo grupo, porém com ressalvas, como no grupo de Linguagens, quanto a “não interferir na autonomia do professor”, permitindo que cada um, conforme suas necessidades e características pessoais e da disciplina, possa “reger” sua aula. (Diário de Campo, 10 de abril de 2013).

Como é tênue a linha entre a sujeição e a subjetivação. A princípio, posso analisar o excerto acima apenas a partir dos indícios de resistências dos professores que ele apresenta, quando esses lançam mão novamente da sua “autonomia” para negar, ainda que muito discretamente, a proposta que a equipe gestora traz. Percebo que, ao exemplificarem para os colegas como agem em determinadas situações, os docentes estão se apropriando de um discurso que diz “faça do seu jeito, desenvolva o seu modo de ser professor, sem precisar de normas que lhe digam como fazer”. Identifico indivíduos ativos, que têm uma preocupação ética consigo e com os outros, constituindo-se sujeitos nessa relação.

Porém, ao mesmo tempo, observo sujeitos constituídos e capturados pelo discurso institucional que, no momento em que reivindicam a manutenção de sua “autonomia docente”, não percebem que, assim, estão legitimando verdades instituídas no âmbito escolar e desejando um poder que os individualiza – “na minha aula eu vou passando, falando [...]”- e os governa.

Nem completamente governados, nem absolutamente criadores de nós mesmos. Oksala (2011) entende que, embora Foucault tenha insistido que a resistência era sempre inerente ao poder, ele deixou em aberto a questão sobre os meios pelos quais os sujeitos poderiam criar resistências ao poder normalizador.

Em outras palavras, os sujeitos não são apenas corpos dóceis, mas recusam, adotam e alteram ativamente as formas de ser um sujeito. Um modo de contestar o poder normalizador é moldar criativamente a si mesmo e à própria vida: explorando oportunidades de novas maneiras de ser, novos campos de experiência, prazeres, relações, modos de viver e pensar. (OKSALA, 2011, p. 124).

“Importa ter um estilo de existência” (ARAÚJO, 2008, p. 179). Mas isso não deve ser tomado como uma solução para todos os problemas aos quais o indivíduo está exposto. Segundo Araújo (2008), os problemas são postos em determinada época e solucionados por ela. Então, a solução não está em uma “volta aos gregos”, pois a época deles não é a que se vive hoje. Uma inspiração nos gregos? Talvez. Os gregos inspiravam Foucault em um aspecto, conforme Araújo (2008, p. 180): “o da estetização do sujeito. Para constituir-se como sujeito moral de seus atos não se deve ter a pretensão [de] uma moral universal, pois não há verdade triunfante ou final feliz”.

Uma ação moral tende à sua própria realização; mas, por outro lado, ela visa, através desta, à **constituição de uma conduta moral que conduza o indivíduo não simplesmente a ações sempre conformes a valores e a regras, mas também a um certo modo de ser**, característico do sujeito moral. (FOUCAULT, 2012a, p. 207).

Há possibilidades de criação de outros modos de ser professor? Pensando a partir dos últimos escritos de Foucault (2012a, p. 292), em que ele diz: “acredito na liberdade dos indivíduos. Diante da mesma situação, as pessoas reagem de maneira muito diferente”, as formas de resistências dos professores em relação aos jogos de verdade em que historicamente foram introduzidos podem ser consideradas liberdades possíveis - práticas de liberdade.

A reação dos professores, nesta pesquisa, às ações do dispositivo formação continuada, não formam um padrão de resistência. Concordando com Foucault, digo que houve reações diferentes para situações diferentes. Como as anotações no diário de campo mostraram, alguns docentes recusaram, em alguns momentos, o jogo que lhes era proposto. Argumentos foram utilizados, dentre outros, para adiar decisões (como foi o caso das discussões sobre o “currículo integrado”); para fomentar outras discussões (como nas reclamações sobre reuniões pouco proveitosas) ou para evitar a padronização de regras ou princípios de convivência. Em todos os casos verdades construídas historicamente no IFSul entraram em conflito com verdades que constituíram cada professor ao longo de sua história educacional (na escola ou fora dela).

Algumas vezes se aceitou, em parte, as regras do jogo. Outras vezes “não se quis jogar o jogo de forma alguma: impede-se que o jogo seja jogado”. (FOUCAULT, 2012a, p. 46). Mas

o jogo sempre continua e as possibilidades de cada “partida” vão mudando os estilos dos jogadores. “Sempre há possibilidade [...] de descobrir alguma coisa diferente e de mudar mais ou menos tal ou tal regra, e mesmo eventualmente todo o conjunto do jogo de verdade”. (FOUCAULT, 2012a, p. 276).

Ao longo desse capítulo, procurei mostrar como o território desta pesquisa é afetado e se reconfigura constantemente, em função das disputas que nele se movimentam quando as resistências dos professores insistem em modificar os rumos prescritos para suas condutas. Com o gesto do pouso, mantive-me no exercício de acompanhar algumas estratégias dos professores para se manter ativos no jogo, vivos, aproveitando brechas de liberdade.

Não consegui analisar os modos de subjetivação dos professores do PROEJA “separando” esse grupo dos demais colegas, pois a constituição do sujeito se dá sempre em relação com o outro e com os jogos de verdade que enredam (ou procuram enredar) a todos, ao mesmo tempo. O docente do PROEJA não se subjetiva apenas em momentos de formação exclusiva para essa modalidade de ensino. O discurso que o captura circula nas reuniões gerais, em que todos estão, nas reuniões dos colegas do PROEJA, em documentos, nas aulas, na conversa da sala dos professores, nos corredores e até fora do câmpus. Como eu privilegiei minhas observações em momentos de formação, sei que haveria muito mais a cartografar.

“É preciso distinguir as relações de poder como jogos estratégicos entre liberdades”. (FOUCAULT, 2012a, p. 278). Talvez essa seja a forma como o professor da educação profissional e tecnológica que trabalha também com PROEJA se constitua em sujeito: aprendendo a jogar. Como canta Guilherme Arantes: “nem sempre ganhando, nem sempre perdendo, mas aprendendo a jogar”.

5 IMPLICAÇÕES FINAIS

Sinto-me implicada com esta pesquisa dos pés à cabeça. Enredada. Atravessada. Capturada. Interrogada. No jogo. Como participei e interfeirei em todos os momentos que registrei aqui, não vejo outro título para esses escritos que tentam concluir este trabalho a não ser “implicações finais”.

Implicar-se tem a ver justamente com estar no meio, mergulhar na experiência coletiva, participar do jogo de forças que se produz no território de pesquisa. Cartografar. Estando no meio, não há conclusões definitivas a encontrar, mas uma retomada do trajeto percorrido, dos caminhos que foram se constituindo nesse processo. Além disso, estar *entre e com* os jogos de verdade da pesquisa me possibilita pensar sobre as escolhas que não fiz, os pousos e *zooms* que não realizei neste trabalho, mas que poderão vir a me tocar em outros momentos, ou mesmo instigar outros pesquisadores a fazê-lo.

Gosto da palavra *talvez*. *Talvez* combina com algo que eu possa ter feito (ou ter tido a intenção de fazer) mas também combina com algo que ainda possa ser feito. *Talvez* tem tudo a ver com estar no meio. Então vou trabalhar com o *talvez*.

Talvez a cartografia tenha me capturado. “Não tome a cartografia como o método” – disse-me o professor Cláudio José de Oliveira, meu orientador. Esforcei-me para resistir, mas a pergunta “será que o que estou fazendo é cartografia?” não parava de me perseguir. Tanto rastreei, pousei e provoquei *zooms* que me impliquei, também, com a cartografia. O período de registros no diário de campo cronologicamente se encerrou, mas o acompanhamento dos processos de produção de subjetividades no território de pesquisa faz parte do meu cotidiano, agora. Enquanto observava os colegas, também me observava. Consegui, com a ajuda da cartografia, inventar uma outra eu, constituir-me pesquisadora.

Quando afirmo que esse processo se deu com a ajuda da cartografia, é porque cartografar exige um certo deslocamento da atenção do pesquisador. É preciso distanciar-se um pouco, “sobrevolar” o território e se deixar afetar pelas forças que ali se relacionam. Mas não sem permanecer em interação. Foi aí que a pesquisadora teve que analisar a professora/supervisora que também jogava ou recusava o jogo da instituição. Disso pode emergir um outro *talvez*.

Talvez eu possa me cartografar. Pode até parecer estranho ou muita presunção minha, mas a cartografia de uma trajetória profissional e acadêmica ao mesmo tempo – quem sabe a

minha própria – me parece convidativa a uma pesquisa. Como me inventei pesquisadora nesses dois anos de mestrado? Embora não tenha tratado dessa temática neste trabalho, há pistas a seguir neste mapa de poucas fronteiras e muitos entrelaçamentos que tracei.

Talvez o mapa tenha ficado inacabado, incompleto, borrado. Explorei o território de pesquisa com o gesto cartográfico do rastreio, procurando pistas da produção de subjetividades docentes no contexto histórico do IFSul. Pousando a atenção em um acontecimento aqui, uma evidência ali, fui me aproximando do problema de pesquisa, mais e mais, enquanto com um *zoom* ou outro a movimentação nada linear das correlações de força que estavam em jogo no câmpus foram me mostrando por onde seguir traçando caminhos.

Mapa confuso. As tramas discursivas que constituíram historicamente o IFSul também construíram o curso do PROEJA. Implicações entre o todo e uma parte; uma parte e o todo. De onde vem o poder? O poder está no meio. Vem de todos os lugares, segundo Foucault.

Em alguns momentos me questioneei: estou acompanhando os processos de subjetivação dos professores do PROEJA? Ou estou tentando entender como acontece a constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica no câmpus em questão? Caminhando com a pesquisa entendi que esse profissional também se constitui sujeito *no meio*. Há muitas formas de ser sujeito professor da educação profissional e tecnológica; uma delas é trabalhando também com o PROEJA. Mas o inverso também existe: o professor que trabalha com o PROEJA constitui-se em um sujeito multifacetado. Nas anotações do diário de campo cheguei a inventar um *professor-polvo*: [...]. *Um profissional que precisa ter muitos perfis e atender às competências que lhe são atribuídas.* (Diário de Campo, 22 de março de 2013) para definir essa forma de sujeito. Conforme vão se configurando as jogadas nas disputas de poder, vão se reconfigurando os sujeitos, de modo que ser professor da educação profissional e tecnológica e ser professor do PROEJA se confundem, misturam-se, estão implicados.

Talvez algumas pistas se perderam no caminho. Se eu fosse resgatá-las, possivelmente outras pesquisas se delineariam. Uma pista que eu quase resgatei foi a problematização do PROEJA como um programa que pretende incluir jovens e adultos que, por motivos diversos, foram excluídos ou se excluíram da educação escolar em algum momento de suas vidas. Lancei a pista. Cheguei a tecer algumas considerações a respeito, mas não mais do que isso. Levaria meu trabalho para outros rumos, caso me embrenhasse nessa discussão, que é, sem dúvida, muito fértil. Deixei sinalizada no mapa a possibilidade de me dedicar a essa temática em outro momento. Quem sabe outros pesquisadores também possam fazê-lo.

Outra discussão que poderia ser lançada – e também me vi instigada a lançá-la, mas resisti, pois também teria a partir dela outro problema de pesquisa – seria o discurso que envolve o PROEJA, inventando-o como “política pública”, o que remete ao entendimento de que esse programa funciona como um dispositivo de governo da população. O conceito de *biopoder* – “o poder que se situa e se exerce ao nível da vida, da espécie, da raça e dos fenômenos maciços da população” - em Foucault (2011a, p. 150) estaria em jogo nessa discussão. Uma pista muito potente para um outro trabalho.

Talvez o professor seja um sujeito sujeitado. Em nenhum momento tive certeza sobre os caminhos por onde os movimentos do território de pesquisa estavam me levando. Por isso, dentre tantas questões, uma era: será que o professor do PROEJA se constitui em um sujeito governável? Identifiquei um dispositivo que atuava para governar, conduzir os professores: a formação continuada. Como se dava o funcionamento desse dispositivo durante o período de produção de dados da pesquisa? Pousando sobre a formação continuada de professores, visualizei os mecanismos do *exame* e da *confissão* sendo utilizados pelo dispositivo para capturar os professores, sutilmente. Enredados nessa trama discursiva, os docentes se constituíam em sujeitos sujeitados pela ação do dispositivo formação continuada. Governados, não conseguiriam escapar.

Talvez haja possibilidades de liberdade. As resistências dos professores, insistentemente presentes nas anotações do diário de campo, foram se configurando como modos de subjetivação dos docentes. Para entendê-las como práticas de liberdade na constituição desses sujeitos, busquei em Foucault o conceito de *cuidado de si*, que o autor traz da Antiguidade como uma atitude do sujeito em inquietar-se, ocupar-se, preocupar-se consigo mesmo e com os outros ou, ainda, com o mundo.

Demonstrei que, ao resistir aos jogos de verdade da instituição, colocados em prática pelo dispositivo formação continuada, os professores se constituem em sujeitos éticos, em relação ao código moral que lhes é prescrito. Mas também registrei que das relações de poder não se escapa totalmente. Os pontos de resistências que se formam produzem rearticulações do dispositivo, o que resulta em um território disputado, em que o jogo nunca deixa de ser jogado.

O sujeito professor da educação profissional e tecnológica que trabalha com o PROEJA se constitui jogando o jogo de verdades da instituição que está, também, construindo historicamente. Se eu tivesse que definir uma forma para esse sujeito, eu diria que é um

sujeito em construção, em produção constante, entre conflitos e confrontos, disputas e verdades, saber e poder. Mas um sujeito ativo, vivo, que não é simplesmente regulado ou conduzido, mas que resiste a essa regulação, busca suas possibilidades de liberdade, inquieta-se, inquietando seus colegas. É uma peça do jogo. Está no jogo, aprendendo a jogar.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 131 – 149.

AMADOR, Fernanda; FONSECA, Tânia Mara Galli. *Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa – considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo*. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 61, n. 1, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/abp/v61n1/v61n1a04.pdf>. Acesso em: 02 set. 2013.

ARAÚJO, Cristina Batista de. *O cotidiano escolar: a linguagem articulando saberes, poderes e sujeitos*. 2007. 116 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística)- Universidade Federal de Goiás, 2007.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. 2.ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2008.

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 52 – 75.

BEHRENS, Marilda Aparecida; CARPIM, Lucymara. A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. In: PRYJMA, Marielda (Org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Editora UTFPR, 2013, p. 103- 135.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer cne/ceb nº 16/99*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 8 de dez. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf. Acesso em: 17 jul, 2013.

_____. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.840 de 13 de julho 2006*. 2006. Disponível em: [<portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf>](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf) . Acesso em: 17 jul. 2013.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/111892.htm>. Acesso em: 17 jul. 2013.

BRUCKNER, Pascal. Filhos e vítimas: o tempo da inocência. In.: MORIN, Edgar e PRIGOGINE. (Orgs.). *A sociedade em busca de valores*. Lisboa: Instituto Piaget, 1988, p. 51 – 64.

CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011. p.33-46.

COIMBRA, Cecília; NASCIMENTO, Maria Livia do. *Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder*. s/d. Disponível em: <http://www.infancia-juventude.uerj.br/pdf/livia/analise.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.p. 103 – 127.

COSTA, Marisa Vorraber. Apresentação da terceira edição. In.:_____.*Caminhos Investigativos I : novos olhares na pesquisa em educação*.3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.p.11.

_____.Introdução. In.:_____.*Caminhos Investigativos I : novos olhares na pesquisa em educação*.3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.p.13 – 22.

COUTINHO, Karyne Dias; SOMMER, Luís Henrique. Discursos sobre formação de professores e arte de governar. *Currículo sem fronteiras*, v.11, n.1, p. 86 – 103, Jan/Jun 2011.

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 97 – 110.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

_____. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011. V. 1.

_____; _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997. V. 4.

DUARTE, Bárbara Regina Gonçalves Vaz. *Reestruturação produtiva, formação e identidade: o projeto escola de fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores*. 2008.185f. Dissertação (Mestrado em educação – Faculdade de Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

EIZIRIK, Marisa Faermann. *Michel Foucault: um pensador do presente*. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário do Aurélio*. Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/dicionario.php?P=Cartografia>. Acesso em: 07 nov. 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, nov. 2001.

FOUCAULT, Michel. Tecnologias del yo. In.:_____. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1991, p. 54 – 94.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. O sujeito e o poder. In.: DREYFUS, H. & RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

_____. *A ordem do discurso*. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

_____. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: _____. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 258 – 280.

_____. A filosofia analítica da política. In: _____. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 36 – 54.

_____. Um sistema finito diante de um questionamento infinito. In: _____. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p.123 – 140.

_____. Foucault. In: _____. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 228 – 233.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In: _____. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 187 – 211.

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: _____. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 287 – 293.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. *Microfísica do poder*. 26.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008. p. 243 – 276.

_____. Não ao sexo rei. In: _____. *Microfísica do poder*. 26.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008. p. 229 – 242.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011a.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 13.ed. São Paulo: Graal, 2012b.

_____. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. São Paulo: Graal, 2011b.

FRANZOI, Naira Lisboa; MACHADO, Maria Margarida. Trajetórias de educação e de trabalho na vida de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n.1, p. 11 – 17, jan./abr.2010.

FREITAS, Josí Aparecida de; KIRST, Fernanda Schwinden Dallamico; HAAS, Fabrício Luis. *A produção de verdades pelo discurso da educação profissional e tecnológica: implicações curriculares*. 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt12_trabalhos_pdfs/gt12_2760_texto.pdf>. Acesso em: 07 nov.2013.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Gláucio Ramos. *A relação saber-poder e a constituição dos sujeitos professor e aluno em aulas de português*. 2009. 211p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa, 2009.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. *Práticas discursivas e subjetivação docente: uma análise do discurso pedagógico sobre formação de professores no curso de pedagogia da UFPA*. 2005. Dissertação (Centro de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

GUEDES, Juliane Regina Martins de Almeida. *Entre o diário virtual e o diário de classe: traços de identidade profissional de professores na blogosfera*. 2009. 119 p. Dissertação (Programa de Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

IF Sul. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. *Projeto do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática- forma integrada – modalidade PROEJA*. Venâncio Aires, 2011.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.p. 32 – 51.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.p. 76 – 91.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 35 – 86.

LIMA FILHO, Domingos Leite. O PROEJA em construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n.1, p.109 - 127, jan./abr.2010.

MOLL, Jaqueline, SILVA, Caetana Juracy Rezende (Coord.). *PROEJA: Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos – Documento Base*. Brasília: MEC / SETEC, 2007.

MORO, Annelise Fava. *A formação do professor de língua estrangeira: a constituição na tensão entre o dizer e o fazer*. 2004. 118 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

OKSALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLEGÁRIO, Fabiane. *Rastros das linhas menores de escrita*. 2011. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2011.

OLIVEIRA, Cláudio José de. Formação docente na revista Nova Escola. In: SILVA, Mozart Linhares da; HILLESHEIM, Betina; OLIVEIRA, Cláudio José de (Org.). *Estudos culturais, educação e alteridade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 178 – 198.

OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira de; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Proposições*, v. 23, n. 3, p. 159-178, set./dez. 2012.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

PACHECO, Eliezer; SILVA, Caetana Juracy Rezende. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009. p. 07 – 11.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 17 – 31.

PROEN. Pró-reitoria de Ensino. *Projeto Pedagógico Institucional: uma construção participativa*. Pelotas: PROEN, s/d. Disponível em: http://www.ifsul.edu.br/index.php?option=com_docman&Itemid=81. Acesso em: 22 jul. 2013.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. *Psicologia & Sociedade*. Porto Alegre, n. 21, p. 166-173, 2º/2009.

SANTIN, Gisele. *Educação permanente em saúde e os estágios de vivência no SUS: traçando linhas de subjetivação*. 2013. 102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

SETEC. Secretaria de educação profissional e tecnológica. *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. MEC /SETEC, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=8 Acesso em: 22 jul, 2013.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Carla Odete Balestro. *Ad-mirando o professor de formação técnica: o fazer-se docente no encontro com o PROEJA em dois campi do IFSUL*. 2011. 174 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. Identidades e diferenças produzidas no campo da educação de surdos. In: SILVA, Mozart Linhares da; HILLESHEIM, Betina; OLIVEIRA, Cláudio José de (Org). *Estudos culturais, educação e alteridade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 257 – 272.

UNISC. Universidade de Santa Cruz do Sul. *Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos*. 9. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

UNISINOS. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. *Projeto de ação integrada: desenvolvimento profissional das assessorias pedagógicas do IFSul*. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.p. 23 – 38.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Projeto: “A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UM CURSO DO PROEJA: CARTOGRAFANDO PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO”

O projeto da pesquisa intitulada “A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UM CURSO DO PROEJA: CARTOGRAFANDO PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO”, que é um dos requisitos para a obtenção do título de mestre em educação, pela Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, tem como problemática a investigação das formas de subjetivação dos docentes que trabalham no curso técnico de Manutenção e Suporte em Informática – modalidade PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. O objetivo da pesquisa é analisar como se constitui o sujeito professor de um curso técnico do PROEJA a partir dos diferentes discursos que circulam sobre a formação profissional em um Instituto Federal. A relevância social e política da proposta de pesquisa apresentada pode ser identificada quando se observa a expansão da Rede Federal de Educação, com uma conseqüente ampliação do corpo docente dos *campi*, o que se traduz em uma produção de novas demandas pessoais e profissionais para esses professores. A análise desse processo a partir de referencial teórico foucaultiano, ainda pouco explorada atualmente, contribui, assim, para esse campo de pesquisa em educação.

A metodologia de pesquisa é de natureza qualitativa. Para a produção de dados, será utilizado o método cartográfico, que está em sintonia com o caráter processual da investigação. Inserida no campo da pesquisa, ou seja, um *campus* do Instituto Federal Sul-rio-grandense, onde a pesquisadora trabalha, esta produzirá anotações em um diário de campo, de março a junho de 2013, a partir da técnica de observação participante do cotidiano dos docentes envolvidos na pesquisa e dos discursos que circulam no *campus*. A partir da análise qualitativa dos dados, à luz do referencial teórico que norteia o trabalho, pretende-se problematizar a forma como os docentes do PROEJA constituem-se em sujeitos professores da educação profissional e tecnológica no âmbito da pesquisa.

Como a pesquisa cartográfica visa acompanhar o processo de investigação e esse acompanhamento se configurará na escrita de um diário de campo pela pesquisadora, a partir da observação participante do contexto do curso em questão, não haverá riscos ou

desconfortos aos sujeitos da pesquisa. Os mesmos não serão identificados no texto do trabalho. O participante poderá, em qualquer etapa do processo de investigação, desistir da participação na pesquisa, o que não lhe acarretará nenhuma consequência, risco ou prejuízo. A pesquisadora responsável garante que, nesta pesquisa, em momento algum, os participantes passarão por algum tipo de procedimento. Da mesma forma, firma o compromisso de garantir resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento e a qualquer dúvida acerca da pesquisa. Ao participante cabe o comprometimento em proporcionar informações atualizadas durante o estudo, ainda que estas possam afetar sua vontade em continuar participando;

Esta pesquisa poderá trazer benefícios para os seus participantes e a nível social enquanto contribuição para problematizações sobre como o docente de um curso técnico se transforma em um sujeito professor da educação profissional e tecnológica, como acolhe os discursos da instituição, desejando reconhecer-se como tal. Não se pretende encontrar *uma forma* de subjetivação que sirva a todo grupo, mas sim *formas* de subjetivação que, enquanto deste grupo, possam potencializar a discussão em outros espaços educacionais.

Quanto aos gastos relacionados diretamente à elaboração e execução da pesquisa, estes serão de responsabilidade da pesquisadora e serão cobertos pela mesma. Por fim, esta pesquisa tem o apoio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares – PROSUP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados.

Fui, igualmente, informado:

- da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida a cerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga prejuízos;

- da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- de que se existirem gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

O Pesquisador Responsável por este Projeto de Pesquisa é **JOSÍ APARECIDA DE FREITAS (Fone (51) 9590-8986)**.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

Venâncio Aires, ____ de _____ de 2013.

Nome e assinatura
do voluntário

JOSÍ APARECIDA DE FREITAS

Nome e assinatura do pesquisador
responsável

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Venâncio Aires, 05 de fevereiro de 2013.

Prezados(as),

Declaramos para os devidos fins conhecer o projeto de pesquisa intitulado: **“A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UM CURSO DO PROEJA: CARTOGRAFANDO PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO”**, desenvolvido pelo(a) acadêmico(a) **JOSÉ APARECIDA DE FREITAS** do **Curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**, da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, sob a orientação do professor Dr. Cláudio José de Oliveira, bem como os objetivos e a metodologia de pesquisa e autorizamos o seu desenvolvimento no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - Câmpus Venâncio Aires**.

Esta instituição está ciente das suas corresponsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e no seu compromisso do resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária.

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo do responsável institucional