

A CARTOGRAFIA DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UM CURSO DO PROEJA: FAZENDO-SE NO CAMINHO

José Aparecida de **Freitas** – IFSUL

Resumo

Este artigo analisa o processo de constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica que trabalha em um curso técnico, na modalidade PROEJA, em um câmpus do Instituto Federal Sul-rio-grandense. O *corpus* de análise e as escolhas teórico-metodológicas deste trabalho ancoram-se nos resultados obtidos com uma pesquisa de mestrado. Com a produção de dados através do método cartográfico, problematiza-se a produção de subjetividades docentes em meio à constituição histórica do IFSul, a partir da análise de anotações registradas em um diário de campo. Entendendo as resistências como práticas de liberdade na constituição desses sujeitos, busca-se em Foucault o conceito de *cuidado de si*, que o autor traz da Antiguidade como uma atitude do sujeito em inquietar-se, ocupar-se consigo mesmo e com os outros ou, ainda, com o mundo. Conclui-se que, ao resistir às estratégias colocadas em prática pelo dispositivo formação continuada, os professores se constituem jogando o jogo de verdades da instituição que estão, também, construindo historicamente.

Palavras-chave: Educação. Subjetivação. Jogos de verdade. Cartografia.

A CARTOGRAFIA DA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM UM CURSO DO PROEJA: FAZENDO-SE NO CAMINHO

Introdução: a constituição de uma pesquisa

Penso 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.

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 - possibilitou-me 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. Todos, porém, aprendendo a se movimentar na docência de cursos técnicos.

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 planejar as aulas e manter encontros de formação continuada.

Nesse curso técnico, no primeiro semestre de 2013 (período de produção de dados), lecionavam quatorze professores que se constituíram em sujeitos da pesquisa – 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 eram e continuam sendo 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 deste trabalho 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. Os conceitos apresentados acima operam de forma articulada na produção do sujeito.

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. Foucault 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).

O poder, em Foucault (2011, 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 atendo – 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).

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.

Em termos metodológicos, neste trabalho opto pelos caminhos – incertos – da cartografia que está, dessa maneira, 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; 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, neste artigo, 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.

Seguindo por esse pensamento, a investigação da constituição dos sujeitos de um território de pesquisa¹, 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). Produzir deslocamentos. Intervenções. Não tenho, assim, pretensão à neutralidade, uma vez que também faço parte do jogo de forças da instituição.

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.

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).

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). As práticas discursivas², assim, moldam a maneira como o sujeito se constitui e

¹ Conforme Deleuze e Guattari (1997), 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).

² Práticas discursivas são “um conjunto de discursos em movimento, segundo um corpo de regras que,

constitui o mundo.

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 observação do cotidiano dos docentes envolvidos na pesquisa e dos discursos que circulavam 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”.

Primeiramente, 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.

Muitas poderiam ser as abordagens no acompanhamento desse processo, mas escolhi me deter 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, que abordarei na terceira seção deste texto e as resistências dos professores nas relações com esse dispositivo, analisadas mais adiante, em uma quarta seção.

Explorarei, em seguida, 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.

Explorando o território

“Para o cartógrafo, o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade”. (KASTRUP, 2012, p. 40). 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.

O modelo dos Institutos Federais é instituído, em 2008, como uma autarquia de

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).

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 níveis e modalidades de ensino.

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.

De um modo geral, as escolas técnicas³ 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).

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 Carpin (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.

Outro ponto a ser discutido 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). A implantação dos Institutos Federais procura

³ 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”.

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)⁴.

Estruturados a partir do potencial instalado nos Cefet⁵, 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).

⁴ Apresento os excertos do Diário de Campo em itálico, ao longo do texto, com as referências entre parênteses ao final de cada citação.

⁵ Centros Federais de Educação Tecnológica.

Sendo assim, a implantação da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), 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.

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).

A especificidade da educação de jovens e adultos vem acrescentar-se a esse contexto. 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.

As trajetórias desses dois campos se fundem numa oferta da educação de jovens e adultos com qualificação profissional, novamente possível após o Decreto nº 5154/04⁶, 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 Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. (FRANZOI; MACHADO, 2010, p. 13).

O Programa consiste em oferecer educação profissional na modalidade EJA em todas as redes de ensino, em particular nas escolas técnicas federais. 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 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).

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

Em conformidade com as concepções educacionais acima é que se dá a construção do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, modalidade PROEJA, no câmpus do IFSul que é alvo deste trabalho. O Projeto desse Curso Técnico contempla aspectos pedagógicos, administrativos e operacionais relacionados à organização do curso:

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).

Dentre os objetivos do curso está a proposição de "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 docentes.

Na seção seguinte, analisarei esse jogo que se desenha nas relações de poder da instituição: o jogo entre o dispositivo da formação continuada dos professores do câmpus do IFSul, no território em análise, e a subjetivação dos docentes do PROEJA.

A formação continuada dos professores do PROEJA

Considero 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.

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.

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. [...] Eles movimentam-se num contexto de relações que tentam impor seus valores. (OLIVEIRA, 2009, p.181).

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’”.

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

O discurso veiculado pelo Documento Base 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 - encontrei 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. [...].

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?”; [...].

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.

Desta forma, penso que os mecanismos de poder, que visam à objetivação dos docentes no território desta pesquisa, contribuem para a compreensão da constituição do sujeito professor do PROEJA neste mesmo território, uma vez que suas estratégias mobilizam os docentes a se transformarem, a modificarem suas condutas, ainda que, muitas vezes, resistindo ao discurso que busca controlá-los.

Examinados enquanto opinam em reuniões, os professores também exercem sobre si mesmos um controle, produzindo um saber sobre eles próprios – “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).

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? O dispositivo formação continuada de professores se constitui em procedimentos que buscam o controle dos discursos e, a partir disso, a regulação das condutas dos professores.

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

Na seção seguinte, terei maior atenção para com as resistências que tensionam os jogos de verdade do território de pesquisa.

As resistências como práticas de liberdade

A análise sobre as resistências se dará, nesta seção, 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.

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 pode estar “para além” de uma fabricação do sujeito. 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.

Não há, segundo Foucault (2012b, p. 37), constituição de si mesmo 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.

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. Converte-se o olhar do exterior para si mesmo. Isso implica estar atento ao que se passa no pensamento.

Foucault relacionou o cuidado de si a um conjunto de práticas que problematizaram a atividade e os prazeres sexuais na Antiguidade grega e latina. 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. Propunham-se, mais do que impunham-se, estilos de moderação ou de rigor que tinham origem em diferentes movimentos filosóficos ou religiosos.

Na possibilidade que Foucault admite de escapar das dependências e das sujeições é que me apoio para dizer que o “porto”, o “abrigo” contra as prescrições que o discurso institucional propõe aos professores se traduz, 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:

[...]. 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 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).

As resistências foram se desenhando no território da 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. 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 (2011, p.106) – estão em toda parte, fazem parte dos discursos em que circulam.

Há possibilidades, assim, de criação de outros modos de ser professor? Tratarei disso em seguida, tentando colocar um ponto final a este texto, mas não a esta discussão.

Considerações finais

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 – outros modos de *ser*.

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.

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.

O território da 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. 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. Manter-se ativo no jogo, vivo, aproveitando brechas de liberdade.

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.

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, Mariêlda (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: 15 mar. 2015.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/11892.htm. Acesso em: 16 mar. 2015.

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.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1997. V. 4.

_____; _____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2011. V. 1.

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

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

_____. 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.

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

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

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

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

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

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

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.

IFSC. 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, Lílana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.p. 76 – 91.

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.

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.

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.

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: 14 mar. 2015.

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