

COLEÇÃO ESPECTRAIS PPGECI

PRÁTICAS E SUBJETIVIDADES EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NO PPGECI

APOIO:



PATROCÍNIO:





PRÁTICAS E SUBJETIVIDADES EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NO PPGEI

Rochele Loguercio
Organizadora

INSTITUIÇÃO:

Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia - AINPGP

DIRETORIA

Prof. Dr. Marcelo Pustilnik Vieira - UFSM (Presidente)
Acad. Kaliene Batista Ferreira - URCA (Vice-Presidente)
Profa. Maria Luzirene Oliveira do Nascimento EB/CE (Primeiro Secretário)
Acad. Romário Cicero da Silva Abreu - UFCG (Suplente de Secretário)
Profª. Drª. Francicleide Cesário de Oliveira - UERN (Primeira Tesoureira)
Profa. Dra. Disneylandia Maria Ribeiro - UERN (Segunda Tesoureira)

CONSELHO EDITORIAL (NACIONAL E INTERNACIONAL)

Prof. Dr. Afonso Welliton de Sousa Nascimento (UFPA)
Prof. Dr. Allan Solano Souza (UERN)
Prof. Dr. Alexandre Augusto Cals de Souza (UFPA)
Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio (UESB)
Prof. Dr. Bertulino José de Souza (UERN)
Profa. Dra. Ciclene Alves da Silva (UERN)
Profa. Dra. Cristiane Maria Nepomuceno (UEPB)
Profa. Dra. Diana Paula de Souza Rego Pinto Carvalho (UERN)
Prof. Dr. Eduardo Jorge Lopes da Silva (UFPB)
Prof. Dr. Ernano Arraias Junior (UFERSA)
Prof. Dr. Fernando Gil Villa (USAL y ABS-USAL/Espanha)
Profa. Dra. Franselma Fernandes de Figueirêdo (UFERSA)
Profa. Dra. Francicleide Batista de Almeida Vieira (UFRN)
Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro (UERN)
Prof. Dr. Gilton Sampaio de Souza (UERN/FAPERN)
Prof. Dr. Glaydson Francisco Barros de Oliveira (UFERSA)
Profa. Dra. Kássia Mota de Sousa (UFCG)
Profa. Dra. Maria da Paz Cavalcante (UERN)
Profa. Dra. Maria Eliete de Queiroz (UERN)
Profa. Dra. Ivana de Oliveira Gomes e Silva (UFPA)
Prof. Dr. Ivanildo Oliveira dos Santos (UERN)
Prof. Dr. José Amiraldo Alves da Silva (UFCG)
Profa. Dra. Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)
Prof. Me. Luís Filipe Rodrigues (Universidade de Santiago/Cabo Verde)
Prof. Dr. Luís Tomás Domingos (Moçambique/UNILAB/Brasil)
Prof. Dr. Marcelo Vieira Pustilnik (UFSM)
Profa. Dra. Maria do Socorro Maia F. Barbosa (UERN)
Prof. Dr. Miguel Henrique da Cunha Filho (UERN)
Profa. Dra. Racquel Valério Martins (ABS-USAL/Espanha)
Prof. Dr. Renato Alves Vieira de Melo (ABS-USAL/ Espanha)
Prof. Dr. Rosalvo Nobre Carneiro (UERN)
Profa. Dra. Sandra Meza Fernández (Universidade do Chile/Chile)
Profa. Dra. Soraya Maria Barros de Almeida Brandão (UEPB)
Profa. Dra. Simone Cabral Marinho dos Santos (UERN)

A compilação de responsabilidade assumida pelos autores foi validada pelo processo de revisão fechada por pares, ou seja, os manuscritos científicos passaram pelo crivo avaliativo do CONSELHO EDITORIAL, a fim de garantir a credibilidade da produção, já que a AINPGP, por seu comprometimento com os conteúdos da ciência, toma por preceito ético o atendimento das normas para publicação determinadas pela CAPES.

Todos os direitos reservados.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

VOLUME IV - PRÁTICAS E SUBJETIVIDADES EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NO PPGECI

(Coleção Espectrais PPGECI, Volume 4) 106 p.

Ano I, 2024

Coordenação, distribuição e informações:

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências - 2022-2023

Editora:

Edições AINPGP

Capa:

Luís Alberto Kroth

Revisão Técnica:

Paula Nunes

Projeto Gráfico, diagramação e ilustrações:

Lakarte - Estúdio de Arte & Imagem

Copyright PPGEci – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências

Copyright dessa edição: Edições AINPGP

www.ainpgp.org

email: educacaociencias@ufrgs.br

DOI: <https://doi.org/10.57242/ppgeci04>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912

Práticas e subjetividades em educação em ciências no PPGECI [recurso eletrônico] /
Organizadora: Rochele Loguercio. Cajazeiras/PB: AINPGP, 2024.
106 p. (Coleção Espectrais PPGECI, v. 4)

Vários autores

ISBN: 978-65-87527-39-0

1. Educação. 2. Práticas em educação. 3. Ensino de ciências. 4. Subjetividades. I.
Loguercio, Rochele. II. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Francismeiry Gomes de Oliveira CRB 15/869

A publicação deste livro, em formato de e-book, contou com o apoio do Edital AINPGP de Incentivo à Publicação de Sócios/as, lançado pela Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). O Edital tem como objetivo estimular a produção do saber, através da difusão e utilização de resultados de pesquisas realizadas no campo da educação e áreas afins, mediante negociações e intercâmbios com educadores/as, comunidades e instituições interessadas. Faz parte das ações voltadas ao incentivo da produção do conhecimento na graduação, planejadas pela AINPGP

COLEÇÃO ESPECTRAIS PPGECI

E-BOOK

**VOLUME I - A PESQUISA DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO
EM CIÊNCIAS DO PPGECI**

**VOLUME II - TRAJETOS E PROCESSOS DE ENSINO
E APRENDIZAGEM DO PPGECI**

**VOLUME III - POLÍTICAS E PRODUTIVIDADE
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NO PPGECI**

**VOLUME IV - PRÁTICAS E SUBJETIVIDADES
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NO PPGECI**

**VOLUME V - PERSPECTIVAS TECNOLÓGICAS
EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NO PPGECI**

5



AUTORES

ROCHELE LOGUERCIO | Professora Doutora em Bioquímica: Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ADRIANA DO NASCIMENTO SANTOS - Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CLAUDIA GLAVAM DUARTE - Professora Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

6

GUILHERME FRANKLIN LAUXEN NETO - Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NEILA SELIANE PEREIRA WITT - Professora Doutora em Educação em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SABRINA FARIAS RODRIGUES - Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SUELEN ASSUNÇÃO SANTOS - Professora Doutora em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

JOSIELE OLIVEIRA DA SILVA - Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ROCHELE DE QUADROS LOGUERCIO - Professora Doutora em Bioquímica: Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

UM OLHAR PARA O ARQUIVO DA AGRICULTURA ARCAICA (SEC. I E II A.C.) PARA DIZER SOBRE A AGRICULTURA CONTEMPORÂNEA

Adriana do Nascimento Santos | Suelen Assunção SantosPag.9

CAPÍTULO 2

A (AUTO)MOTIVAÇÃO COMO DISPARADOR DO MOVIMENTO DOCENTE DE “FAZER DIFERENTE”

Guilherme Franklin Lauxen Neto | Claudia Glavam Duarte.....Pag. 31

CAPÍTULO 3

O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO LITORAL NORTE- RS?

Sabrina Farias Rodrigues | Neila Seliane Pereira Wit.....Pag. 64

CAPÍTULO 4

A MÍDIA COMO LINHA DE VISIBILIDADE NA FABRICAÇÃO DA DOCÊNCIA

Josiele Oliveira da Silva | Rochele de Quadros LoguercioPag. 88



PRÁTICAS E SUBJETIVIDADES EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NO PPGEI

Rochele Loguercio
Organizadora

UM OLHAR PARA O ARQUIVO DA AGRICULTURA ARCAICA (SEC. I E II A.C.) PARA DIZER SOBRE A AGRICULTURA CONTEMPORÂNEA

Adriana do Nascimento SANTOS
Suelen Assunção SANTOS

A seguinte escrita apresenta fragmentos que demonstram os atravessamentos com a dissertação de mestrado intitulada “*Modos de Constituição Ética do Sujeito: Um olhar para o Arquivo da Agricultura Arcaica e Contemporânea*”. Esta dissertação encontra-se em andamento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPgECi), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa que recebe o nome de *Implicações das Práticas Científicas na Constituição Dos Sujeitos e de Currículos*. Os pesquisadores e as pesquisadoras que se dedicam a esta linha de pesquisa percorrem referenciais teóricos e metodológicos que põem em relação as verdades factuais das ciências e as subjetividades dos sujeitos e dos currículos. Além disso, buscam, mediante as potencialidades de tais referenciais, e de acordo com a singularidade do seu olhar enquanto pesquisador/pesquisadora, dizer sobre as problemáticas de pesquisa as quais de dedicam.

A problemática de pesquisa da dissertação de mestrado em questão busca entender sob quais formas a Ética do Cuidado de Si é reatualizada nos discursos da Agricultura Contemporânea. Para dar movimento ao manuseio dos referenciais teóricos e metodológicos que constituirão a nossa pesquisa, investigamos inicialmente a constituição do sujeito no/do campo na sua relação com a Agri Cvltvra do período arcaico (séc. I e II a.C.), que direcionou

o olhar para os discursos da agricultura arcaica a partir das obras: *De Agricultura*, de Marco Pórcio Catão, e *A Hermenêutica do Sujeito*, de Michel Foucault, buscando elementos que dissessem sobre os modos como se constituem os sujeitos no/do campo durante esse período histórico. Nos interessa o arcaico da agricultura, para melhor entender o presente, a sua contemporaneidade.

ARQUIVO

A pesquisa partiu da noção de Arquivo para dizer sobre seu campo empírico, de modo que se entende por Arquivo - mediante um olhar atravessado pelas teorizações da perspectiva pós-estruturalista e da perspectiva de Michel Foucault - o “[...] conjunto de documentos que perduram épocas distintas e que, por intermédio do discurso, delimitam as estruturas do dizer e da verdade no corte histórico em que está inserido” (Santos, 2020, p. 30).

10

Aquino (2018) coloca que a busca pelos documentos que marcaram outras épocas que não a nossa caracteriza o início do manuseio do Arquivo, de modo que mediante tais documentos - constituintes do Arquivo da pesquisa que se elabora - torna-se possível a análise do discurso, o que - ainda segundo Aquino (2018) - se dá a partir da noção de acontecimentalização.

O primeiro sentido de acontecimentalizar é fazer surgir uma singularidade onde se imaginava existir uma constância histórica. Para isso importa reencontrar as conexões, jogos de força, bloqueios, que num dado momento formaram o que se tornará uma universalidade, uma necessidade, construindo uma “multiplicação causal”, que consiste numa análise do acontecimento segundo os processos múltiplos que os constituem. (Foucault, 1980/2003c, p. 339 apud Neto, 2015, p. 416).

Assim, a análise de múltiplos e heterogêneos documentos é o que possibilita ao pesquisador conhecer as descontinuidades e regularidades que constituíram de maneira naturalizada o recorte histórico analisado. “Trata-se, enfim, de flagrar a arbitrariedade das certezas em voga, sempre tendo em mente que o ‘arquivo não diz a verdade, mas ele diz da verdade’ (Farge, 2009, p. 35 apud Aquino, 2018, p. 7).”.

O trabalho arquivístico, nessas bases, implica uma investida arqueológica sob um olhar genealógico, capaz de abrigar “os lugares de confronto a partir dos quais o nosso presente foi urdido” (Aquino, 2018, p. 7 apud Leme, 2011, p. 99).

Tais movimentos realizados sob o Arquivo são compreendidos por Aquino (2018) como uma suspensão temporal, de modo que “[...] apenas por meio de certa suspensão temporal torna-se viável conjecturar as sombras e os contornos que a intensidade luminosa do presente se esforça para obstaculizar.” (Aquino, 2018, p. 9).

Um único arquivo, podendo ser interpretado por diversos e diferentes pesquisadores, poderão dar a entender “várias configurações.” (Aquino, 2018, p. 7). Nesse sentido, a escolha das obras constituintes do Arquivo da pesquisa sobre a qual se discorre, e o manuseio das mesmas, se deram tendo em vista os anseios do objetivo específico elaborado sob a seguinte interrogativa: “De que modo se constitui o sujeito no/do campo que se relaciona com a AGRI CVLTVRA do período arcaico (séc. I e II a.C.)?” (Santos, 2020, p. 16).

TECNOLOGIAS DO EU

Dada a problemática inicial e necessária da pesquisa, fizeram-se outras escolhas teóricas e de método, sendo uma delas a de adotar o conceito de Tecnologias do Eu como conceito principal do referencial teórico da pesquisa, por compreender-se a potencialidade existente entre as discussões que Foucault faz no que se refere às Tecnologias do Eu e as problematizações propostas por essa pesquisa acerca dos discursos que atravessam o Arquivo constituinte do campo empírico delimitado.

Entendem-se como Tecnologias do Eu – nos estudos de Larrosa (1994) a partir da obra de Foucault (1984) – as práticas exercidas pelo sujeito, de si para consigo mesmo, a fim de constituir a sua subjetividade. Precisamente,

[...] estudar a constituição do sujeito como objeto para si mesmo: a formação de procedimentos pelos quais o sujeito é induzido a observar-se a si mesmo, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se como um domínio de saber possível. Trata-se, em suma, da história da “subjetividade”, se entendemos essa palavra como o modo no qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade no

qual está em relação consigo mesmo. (Foucault, 1984, pp. 297-298 apud Larrosa, 1994, p.18).

Larrosa (1994) discorre ainda que a constituição do sujeito se dá na medida em que são transmitidas e aprendidas experiências de si, mediante as práticas pedagógicas específicas de cada cultura. Dito de outra forma, os modos de experiência de si constituem repertórios dentro da cultura, de modo que os integrantes desta se formam sujeitos mediante tais modalidades apresentadas. Assim, as práticas pedagógicas possuem dispositivos característicos, que atuam na formação de seus membros como sujeitos.

A experiência de si, em suma, pode ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si. E o que aparece agora como ‘peculiar’, como histórico e contingente, não são já apenas as ideias e os comportamentos, mas o ser mesmo do sujeito, a ontologia mesma do eu ou da pessoa humana na qual nos reconhecemos no que somos. (Larrosa, 1994, p. 8).

12

Tais compreensões acerca da constituição histórica dos sujeitos – como esboça o excerto acima – eram tidas também por Foucault, de modo que seus estudos foram movidos, por um longo período, pelo anseio de compreender os modos como as relações de saber-poder das redes discursivas implicam na constituição ética do sujeito por intermédio da moral de suas condutas, o que era descrito por ele

[...] como uma tentativa de reduzir saber a poder, para fazer do saber a máscara do poder, em estruturas nas quais o sujeito não tem seu próprio lugar, só pode ser **purae simples caricatura**. (Foucault, 2009, p. 10 apud Foucault, 2018, p. XII).

Dessa forma, numa proposta de encontro entre a subjetividade e a caricatura, tal como a citação acima faz pensar, outra escolha metodológica realizada para a pesquisa foi a de utilizar pinturas criadas especificamente para compô-la – recorrendo, assim, às formas singulares de expressão da arte – com a intensão de proporcionar a cada leitor e leitora uma experiência de interpretação e imaginação única e singular – em relação ao encontro proposto entre a subjetividade e a caricatura – de modo

que tal experiência não pode ser dada, nem transferida, apenas sentida mediante a escrita e a imagem, estas que se relacionam e se complementam.

SUBJETIVIDADE E CARICATURA

Cada uma das etapas da pesquisa foi antecedida pela pintura que lhe impulsionava, fazendo menção aos elementos discorridos ao longo do texto - o que foi mantido na apresentação dessa escrita, tendo em vista que a pesquisa em questão se deu a partir do encontro entre a escrita e a arte, e a não apresentação de uma delas implicaria na impossibilidade de se ter acesso aos movimentos que marcaram a singularidade da pesquisa, pois é impossível determinar os limites - início, meio e fim - que alcançam cada uma das expressões - escrita e artística.

No encontro das palavras escolhidas para descrever os elementos constituintes do texto que se queria representar com a imaginação da artista - Trevisan (2020) - elaboraram-se as pinturas que são apresentadas ao longo das seções da pesquisa. Suas mãos, e sua singularidade enquanto artista, potencializaram os elementos que antes limitavam-se às possibilidades de dizer das palavras através da arte.

13



Nesse sentido, a pesquisa teve sua etapa de apresentação a partir da pintura “O Agriculvltor”, obra de maior expressão da pesquisa, que também antecedeu a seção: *A problematização Defronte ao Arquivo: Interpretações acerca da Constituição do Sujeito no/do campo que se relaciona com a AGRI CVLTVRA* - no qual discorreram-se as análises do Arquivo - conforme figura 1. A pintura em questão - “O Agriculvltor” - é a expressão de um

Figura 1: Capa e principal pintura da pesquisa, “O Agriculvltor”

Fonte: Santos (2021).

camponês arcaico entre escritos, que traz como principal elemento, o chapéu de palha.

O aporte teórico metodológico delineado para a pesquisa – sobre o qual se discorreu até então – implicou diretamente nos objetivos delineados, de modo que a partir dele e do problema de pesquisa buscou-se analisar como se constituem as Tecnologias do Eu, mediante a relação dos sujeitos com a AGRI CVLTVRA do período arcaico (séc. I e II a.C.), de modo a elucidar os discursos e mecanismos operantes nesse processo. Além disso, a partir desse olhar, buscou-se o aprofundamento necessário para o desenvolvimento de pesquisas futuras, dedicadas a observar a constituição das Tecnologias do Eu, em cenários e períodos históricos diversos da agricultura - incluindo os diferentes modos de agricultura que compõem a contemporaneidade - contribuindo, dessa forma, para os estudos dessa temática sob um olhar pós-estruturalista (Santos, 2020).

Dada essa apresentação - a seguir, ao longo da escrita apresentam-se mais detalhadamente as escolhas metodológicas e os caminhos teóricos percorridos, com vistas à sua problematização fundamental, que buscava entender: “De que modo se constitui o sujeito no/do campo que se relaciona com a AGRI CVLTVRA do período arcaico (séc. I e II a.C.)?” (Santos, 2020, p. 16).

Delineada a problemática inicial, bem como os objetivos desta, buscou-se conhecer as pesquisas que - a partir de suas singularidades - já realizaram aproximações entre os temas centrais da pesquisa, sendo eles: agricultura e constituição dos sujeitos. Assim, na etapa intitulada: *Revisão de Literatura: Ditos sobre a Agricultura e a constituição do Sujeito*, apresentou-se a revisão de literatura, tendo como fonte o Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Lume) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nas áreas das ciências humanas e das ciências agrárias.



Revisão de Literatura: ditos sobre agricultura e a constituição dos sujeitos

Dissertação e Trabalhos de Conclusão de Curso que abordam sobre os temas aos quais a pesquisa se dedicou.

OBRA DE REPRESENTAÇÃO

Escritos no/do Campo.

Obra de Julia Trevisan (2020).

Para essa escrita, considerou-se importante destacar duas pesquisas que compõem a revisão de literatura em questão, pois elas apresentam indícios daquilo que se descreve como agricultura. A primeira é o TCC de Athina Louise Schmitt (2015), intitulado: *Agricultura Ecológica para quê (m)?*: Estudo de representações sociais sobre a natureza entre agricultores de base ecológica do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul. Na pesquisa, a autora busca compreender quais representações sociais são destinadas a natureza, entre os agricultores de base ecológica na comunidade do Vale do Taquari, e se elas estão associadas às motivações de se executar uma produção agroalimentar ecológica.

Em sua análise, a autora descreve que há entre os sujeitos da pesquisa uma preocupação em comum com a saúde, referente às contaminações por agrotóxicos, ao valor nutricional do alimento orgânico, e, “[...] também, o despertar de uma sensibilidade coletiva em relação à alimentação saudável, uma questão de **natureza ética e social**” (Schmitt, 2015, p. 62). Além disso, se valoriza o cuidado com a natureza, visando à harmonia dos ecossistemas e, conseqüentemente, a qualidade de vida para as gerações futuras.

Percebeu-se uma estreita relação entre a opção pela produção ecológica e valores: além da confiabilidade na origem do alimento, palavras como consciência, **ética** e responsabilidade foram muitas vezes citadas, indicando que produzir sustentável vai muito além de questões técnicas e econômicas. (Schmitt, 2015, p. 72).

Outra pesquisa que compõe a revisão de literatura e que ao percorrer o tema da Agroecologia nos apresenta elementos potentes para pensarmos, é o TCC de Sheila Peirot Paz (2017), intitulado: *Neo-Rurais Agroecológicos e Desenvolvimento Rural Sustentável em Santo Antônio da Patrulha/RS*. Ao longo da escrita de Paz (2017) percebe-se que há o emprego da palavra: ética, no referencial teórico adotado pela autora, uma vez que se vale dos estudos de Caporal (2009), autor que compreende a Agroecologia como uma ciência que busca, por meio da sua abordagem holística, integrar os saberes tradicionais e os saberes científicos, valorizar as crenças e respeitar as relações dos sujeitos com a natureza, a fim de se entender os sistemas complexos dos ecossistemas “[...] o que denota uma atitude mais humanista e ética nas estratégias e práticas de desenvolvimento rural.” (Paz, 2017).

Paz (2017) afirma também que o movimento Neo-Rural - cenário ao qual a pesquisa volta seu olhar - visa o contato com a natureza e oferece uma tranquilidade não encontrada nas grandes cidades, e concorda com Carneiro (1998, p. 57), quando diz que

novos valores sustentam a procura da proximidade com a natureza e com a vida no campo. A sociedade fundada na aceleração do ritmo da industrialização passa a ser questionada pela degradação das condições de vida dos grandes centros. **O contato com a natureza** é, então, realçado por um sistema de valores alternativos, neo- ruralista e antiprodutivista. O ar puro, a simplicidade e a natureza são vistos como **elementos “purificados” do corpo e do espírito** poluídos pela sociedade industrial. (Carneiro, 1998, p. 57 apud Paz, 2017, p. 41-42).

Destacam-se da revisão de literatura em questão, as pesquisas de Athina Louise Schmitt (2015) e de Sheila Peirot Paz (2017), pois elas esboçam em seus escritos indícios dos “princípios” da agricultura.

Após percorridas as discussões e os escritos existentes sobre os temas centrais da pesquisa no capítulo dedicado à revisão de literatura, antes de colocar as problematizações da pesquisa defronte ao Arquivo da agricultura arcaica e da constituição dos sujeitos constituinte da pesquisa, a partir da perspectiva pós-estruturalista e da perspectiva filosófica de Michel Foucault, realizou-se um aprofundamento teórico - na etapa que ganhou o seguinte nome: *Entre Arquivos: Diálogos Teóricos sobre Sujeito, Discurso e Subjetivação* - com o intuito de explicitar quais os sentidos associados aos conceitos tidos como referência para a pesquisa.

16



Entre Arquivos: diálogos teóricos sobre sujeito, discurso e subjetivação

Embasamento teórico a partir do Arquivo que subsidia o olhar posto sobre o problema de pesquisa investigado.

OBRA DE REPRESENTAÇÃO

Possibilidades de pensamento dentre o Arquivo.
Obra de Jullia Trevisan (2020).

O conceito principal sobre o qual a pesquisa operou é o de Tecnologias do Eu, entretanto, anteriormente, é importante situarmos os sentidos associados à noção de sujeito para

Michel Foucault, uma das principais noções que permeiam a perspectiva pós-estruturalista, pois, buscar compreender as relações entre a agricultura e a constituição dos sujeitos, não tem outra finalidade que não uma compreensão do próprio sujeito. Assim,

O sujeito é concebido por Foucault não enquanto uma substância, antes uma forma, porém essa forma deve ser pensada enquanto uma variável, um contorno flutuante, sempre remodelado a partir das forças que entram em jogo com as linhas dessa forma-Homem. (Miranda, 2014, p. 20).

Segundo Miranda (2014, p. 20) ao abdicar da ideia iluminista de que o sujeito é dado pré-existente, Foucault se dedica a compreensão dos jogos, dos mecanismos, das tensões, e das regras que alicerçam a produção de verdades. Tais regras existem mediante aos discursos e aos dispositivos, de modo que as verdades são institucionalizadas ou desinstitucionalizadas por meio destes.

Nesse sentido, Santos (2009) elucida que

tornar-se sujeito significa, portanto, ser produzido ou fabricado por redes discursivas, por jogos de verdade. Tornar-se sujeito de determinadas ideias e ideais significa ser fabricado em meio a relações de poder, ser seduzido sutilmente. (p. 27).

Santos (2009) sustenta também que realidade e sujeito são produzidos mediante às redes discursivas, a partir dos jogos de linguagem que possibilitam os pensamentos. Tais jogos de linguagem, de acordo com Santos (2009) a partir dos estudos de Veiga-Neto (2007), são moldados e modificados social/cultural/linguisticamente.

Se eu falo ou escrevo sobre o sujeito, é porque existe um discurso anterior a ele que me possibilita identificá-lo; um discurso pelo qual fui interpelada, sendo posicionada em sua ordem, o que me possibilitou posicionar outros sujeitos também em relação à sua ordem. (Santos, 2009, p. 26).

As pesquisas e escritos de Michel Foucault são caracterizados pelo modo como este direcionava seu olhar em direção à história, no intuito de pensar o sujeito, produzido mediante aos jogos do discurso. Dessa forma, Gallo (1995) afirma que a maneira coerente

de se conhecer os saberes constituintes de uma época específica - a partir das compreensões de Foucault - se dá por intermédio da busca da *epistêmê*, esta que tem seu delinear intrinsecamente na ordem do saber. (Santos, 2020, p. 33).

Epistêmê não é sinônimo de saber; significa a existência necessária de uma ordem, de um princípio de ordenação histórica dos saberes anterior à ordenação do discurso estabelecida pelos critérios de cientificidade e dela independente. A *epistêmê* é a ordem específica do saber; é a configuração, a disposição que o saber assume em determinada época e que lhe confere uma positividade enquanto saber. (Machado, 1982, p. 148-149 apud Gallo, 1995, p.14).

De acordo com Gallo (1995), Foucault buscava compreender em suas pesquisas a formação do saber de uma determinada época, a partir do panorama de condições que a tornaram possível, ou seja, “[...] o que se quer trazer à luz é o campo epistemológico, [...] as configurações que deram lugar às formas diversas do conhecimento empírico.” (Foucault, 1985, p. 11-12 apud Gallo, 1995, p.15). Esse olhar sensível em direção aos elementos constituintes de um cenário, buscando perceber suas articulações e os indícios do saber de uma época, caracteriza o estudo arqueológico de Foucault. Assim, para se

[...] empreender uma análise arqueológica do próprio saber, (...) é preciso reconstituir o sistema geral de pensamento, cuja rede, em sua positividade, torna possível um jogo de opiniões simultâneas e aparentemente contraditórias. É essa rede que define as condições de possibilidades de um debate ou de um problema, ela é portadora da historicidade do saber. (Foucault, 1985. p. 90 apud Gallo, 1995, p. 17).

Nesse sentido, Mariguela (1995) afirma que os regimes de validação e os fundamentos que constituem as verdades são passíveis de visualização por intermédio da análise interna dos discursos. Foi percorrendo espaços como o da loucura, das prisões, da sexualidade, entre outros, e expondo “[...] os solos discursivos onde as verdades são instituídas” (Mariguela, 1995, p. 104), que Foucault desenvolveu seu exercício filosófico, no que se refere às estratégias metodológicas que compuseram os discursos.

Almeida (1995) apresenta que o manuseio de Foucault em relação aos elementos constitutivos da historicidade do saber,

bem como a sua maneira de se posicionar diante deles, tem forte inspiração em Nietzsche, no que se refere à maneira de pensar e exercer a genealogia, a partir do entendimento de que

[...] interpretar é apoderar-se por violência, ou sub-repção de um sistema de regras que não tem em si significação essencial, e impor-lhes uma direção, dobrá-lo a uma nova vontade, fazê-lo entrar em um outro jogo e submetê-lo a novas regras, então o devir da humanidade é uma série de interpretações. (Foucault, 1984 apud Almeida, 1995, p. 72).

Almeida (1995) afirma também que Foucault e Nietzsche partem do pressuposto de que as palavras são produzidas e impostas ao sujeito mediante a forças que se relacionam. Desse modo - trabalhando diante da violência das palavras, dos seus sentidos e imposições - a genealogia assume a forma de “um constante apropriar-se de interpretações que, por sua vez, já se apropriaram uma das outras” (Almeida, 1995, p. 72).

Se o genealogista tem o cuidado de escutar a história em vez de acreditar na metafísica, o que ele aprende? Que atrás das coisas há “algo inteiramente diferente”: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas. (...) O que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem - é a discórdia entre as coisas, é o disparate. (Foucault, 1984, 17-18 apud Almeida, 1995, p. 73).

19

De modo a apresentar as compreensões referentes às Tecnologias do Eu - tidas como principal conceito na pesquisa - ainda na etapa dedicado ao referencial teórico, criou-se uma seção no texto - denominada pelo subtítulo: *Tecnologias do Eu - Uma Lente Teórica Como Aporte Metodológico* - para que em seguida se pudesse pensar sobre os métodos mais potentes para se operar sob o Arquivo que compõe o campo empírico da pesquisa.

Partimos das compreensões de Larrosa (1994), que defende que ao longo das obras de Foucault temos acesso à compreensão deste sobre o conjunto de práticas que culminam na produção do sujeito, mediante relações de saber e poder. Dessa forma, inspirado nos escritos do filósofo, Larrosa (1994, p. 16) diz que:

[...] no momento em que se objetivam certos aspectos do humano que se torna possível a manipulação técnica e institucionalizada dos

indivíduos. E, inversamente, é no momento em que se desdobra sobre o social um conjunto de práticas institucionalizadas de manipulação dos indivíduos que se torna possível sua objetivação 'científica'.

Nesse sentido, Larrosa (1994) discorre sobre as peças constituintes da experiência de si. Segundo o autor, tais peças dão origem ao “sujeito individual” que mediatizado por práticas e discursos pedagógicos/terapêuticos - com características normativas que orientam à “maturidade”, ao “equilíbrio”, a “autoidentidade”, entre outros, - desenvolve sua consciência. (Santos, 2020, p. 38).

Na obra de Michel Foucault: *A história da Sexualidade*, especificamente no segundo e no terceiro volume, de acordo com Larrosa (1994), questões como a hermenêutica do eu, a experiência de si, a relação entre o que é proibido e a verdade, entre outras, são problematizadas por Foucault, a fim de se analisar a constituição da relação da pessoa consigo mesma a partir de modalidades distintas.

20

O sujeito pedagógico ou, se quisermos, a produção pedagógica do sujeito. Já não é analisada apenas do ponto de vista da “objetivação”, mas também e fundamentalmente do ponto de vista da “subjetivação”. Isto é, do ponto de vista de como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações determinadas da pessoa consigo mesma. Aqui os sujeitos não são posicionados como objetos silenciosos, mas como sujeitos falantes; não como objetos examinados, mas como sujeitos confessantes; não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles devem contribuir ativamente para produzir. (Larrosa, 1994, p. 18).

Larrosa (1994) aponta dois deslocamentos nas compreensões de Foucault sobre as práticas da experiência de si. O primeiro é um deslocamento pragmático e o segundo historicista. O deslocamento pragmático se refere, especificamente, às práticas de subjetivação, ou seja, às práticas pelas quais subjetividades são produzidas e moldam o ser do sujeito.

Na perspectiva de Foucault, a experiência de si se constitui quando um determinado domínio material é focalizado como objeto de atenção. Ou, dito de outro modo, quando determinados estados ou atos do sujeito são tomados como o objeto de alguma consideração prática ou cognoscitiva. Foucault chama isso de “problematização”. Entretanto, um domínio material pode ser objeto de diferentes

formas de problematização. E, historicamente considerado, um domínio material é tomado como objeto de atenção apenas no interior de alguma modalidade de problematização específica. Desse ponto de vista, as formas de problematização são as que estabelecem como um domínio material está cognoscitivamente e praticamente considerado e, portanto, as que estabelecem a especificidade da experiência de si. (Larrosa, 1994, p. 19).

O segundo deslocamento, este da ordem da historicidade, relaciona-se ao olhar genealógico de Foucault sobre as práticas de subjetivação que atravessam e modificam o sujeito. Nessa perspectiva, Larrosa (1994) explicita que Foucault se dedicava à percepção das condições práticas e históricas que possibilitam a constituição do sujeito, como resultado das formas de subjetivação que têm como fundamento a experiência de si mesmo. De acordo com o autor, “[...] é a história das problematizações que constituem as condições de possibilidade, a história dos discursos orientados a articulá-la teoricamente e a história das práticas orientadas para fazer coisas com ela.” (Larrosa, 1994, p. 19).

Desse modo, “[...] o deslocamento, nos últimos trabalhos de Foucault, em direção à “interioridade” do sujeito [...]” (Larrosa, 1994, p. 20) nos revela que a partir da história das tecnologias que condicionam a experiência de si, pode-se ter acesso a história do eu como sujeito, e da autoconsciência. Além disso, tais tecnologias “[...] não podem ser analisadas sem relação com um domínio de saberes e com um conjunto de práticas normativas.” (Larrosa, 1994, p. 20).

A experiência de si seria, então, a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normatividade e formas de subjetivação. E é uma correlação desse tipo que se pode encontrar, também, em um corte espaço-temporal particular, na estrutura e no funcionamento de um dispositivo pedagógico. (Larrosa, 1994, p. 20).

Dado esse embasamento teórico, a partir de múltiplas obras que discorrem sobre os conceitos de sujeito, discurso e subjetividade - todas numa perspectiva pós-estruturalista - destaca-se a vasta abrangência dos estudos de Foucault acerca da constituição do sujeito, no interior dos discursos que o atravessam. Além disso, mediante tais compreensões teóricas, fizeram-se escolhas acerca do método que se seguiria na pesquisa.

Intitulou-se: *Entrecruzar de Possibilidades: uma inspiração arqueogenealógica para pensar o Arquivo*, a etapa da pesquisa dedicada a apresentar o método escolhido para lidar com seus anseios. Assim, “[...] é no que chamei de entrecruzar de possibilidades que o que quer ser dito encontra os métodos que possibilitam o dizer, em outras palavras, o método de pesquisa é o encontro do anseio da problematização com a ruptura.” (Santos, 2020, p. 41).



**Entrecruzar de Possibilidades: uma inspiração
arqueogenealógica para pensar o Arquivo**

*Escolhas Metodológicas para se pensar o problema de
pesquisa delineado.*

Principais obras constituintes do Arquivo

- *A Hermenêutica do Sujeito* de Michel Foucault

- *Da Agricultura* de Marco Pórcio Catão.

Ferramenta Analítica

- *Tecnologias do Eu.*

OBRA DE REPRESENTAÇÃO

Foucault entre Arquivos.

Obra de Jullia Trevisan (2020).

Como dito na apresentação desse artigo, olhou-se para as obras que compõem o campo empírico da pesquisa como Arquivos, “[...] como um conjunto que continua a funcionar, a se transformar através da história, possibilitando o surgimento de outros discursos.” (Foucault, 2008b, p. 145 apud Aquino, 2018, p. 6).

Aquino (2018) afirma que o manuseio e a análise do Arquivo que compõe uma pesquisa nessa perspectiva exigem um olhar arqueogenealógico em direção à história, e aos discursos que a delineiam.

Pode-se dizer que a análise dos discursos implica na descrição dos textos, na busca pelas condições práticas que possibilitaram sua existência e seu desdobramento, e, por fim, na ‘[...] análise propriamente do arquivo, de modo que se possa operar uma história das práticas discursivas a partir das relações específicas articuladas a outras práticas’ (Aquino, 2018, p. 7). (Santos, 2020, p. 44)

A busca por compreender o modo como se constitui o sujeito que se relaciona com a AGRI CVLTVRA do período arcaico - considerado como os séculos I e II a.C -, surge no decorrer da leitura da obra de Michel Foucault: *A Hermenêutica do Sujeito*.

No referido arquivo, Foucault analisa historicamente as relações entre subjetividade e verdade, por intermédio das práticas associadas aos preceitos de *Epiméleia Heautoû* (Cuidado de si mesmo) e *Gnôthi Seautôn* (Conhece-te de ti mesmo), atualmente difundidas na cultura ocidental. Dentre as distintas práticas de si que visavam ligar o sujeito às verdades relatadas por Foucault na antiguidade, emergem preceitos vinculados à agricultura e ao meio ambiente. O estilo de vida de um agricultor da época sofria influência direta de modelos, e Foucault aponta um deles como sendo o descrito no arquivo “*Da Agricultura*” de Marco Pórcio Catão. (Santos, 2020, p. 30)

Ou seja, a problemática principal desse estudo é resultado de um olhar posto sobre a relação estabelecida por Michel Foucault na obra: *A Hermenêutica do Sujeito*, quando menciona a obra: *De Agricultura*, de Marco Pórcio Catão. Além disso, escolheu-se utilizar ao longo de todo o trabalho as palavras latinas “*Agri Cvltvra*”, para referir-se à agricultura arcaica, como forma de destacar os traços característicos da cultura e da história de que advém a obra de Marco Pórcio Catão.

23

Matheus Trevisam (2016) apresenta a versão traduzida da obra: *De Agricultura*, de Marco Pórcio Catão, para a língua portuguesa, afirmando a originalidade de tal escrito. “Um aspecto de grande importância para a correta apreciação do legado autoral de Catão [...] diz respeito a entender o conjunto de sua obra [...] como algo vinculado ao ‘ineditismo’ nas Letras latinas.” (Catão, 2016, p. 26), de modo que “Catão foi o primeiro [romano] a preparar tais livros com vistas à circulação, a seu uso por um ‘público’”. (Astin, 1978, p. 182 apud Catão, 2016, p. 26).

Dada a escolha de utilizar como ferramenta analítica a compreensão de Tecnologias do Eu, a partir de tal lente teórica que se olhou para os excertos, para as prescrições e para a maneira como o sujeito é produzido no interior de tais discursos.

Em: *A Hermenêutica do Sujeito*, Foucault elucida que seu olhar está direcionado para as práticas realizadas do sujeito para consigo mesmo, ou seja, as práticas de si, pois, [...] dentre

as tecnologias do eu que o Ocidente conheceu, esta certamente é uma das mais importantes.” (Foucault, 2006, p. 187). E cita uma carta de Marco Aurélio à Frontão, na qual são descritas as práticas do cuidado de si exercidas pelo jovem Marco Aurélio.

Estamos passando bem. Dormi pouco por causa de uma pequena agitação que, entretanto, parece ter-se acalmado. Assim, das onze horas da noite até as três da manhã, passei parte do tempo lendo a Agricultura de Catão e parte também escrevendo; menos que ontem, felizmente. Depois, cumprimentei meu pai, engoli água adocicada até a goela e a lancei fora em seguida, de modo que mais adocei a garganta do que realmente gargarejei; pois, sob a autoridade de Novius e outros, posso empregar a palavra ‘gargarejei’. Tendo restaurado a garganta, dirigi-me para junto de meu pai. Assisti a sua oferenda e depois fomos comer. Com o que pensas que fiz meu desjejum? Com um pouco de pão, enquanto via os outros devorando ostras, cebolas e sardinhas bem gordas. Depois, fomos colher uvas; suamos bastante, gritamos bastante [...]. (Foucault, 2006, p. 143).

24

A partir do excerto da carta de Marco Aurélio endereçada à Frontão - citado por Foucault em: *A Hermenêutica do Sujeito* - que se discorreram as análises da pesquisa em questão, na etapa intitulada: *A Problematização Defronte ao Arquivo: Interpretações Acerca da Constituição do Sujeito no/do Campo que se Relaciona com a Agri Cvltvra*.



A problematização Defronte ao Arquivo:

**interpretações acerca da constituição do sujeito
no/do campo que se relaciona com a agri cvltvra**

*Análise do Arquivo, mediante a problematização da
pesquisa, que buscou entender de que modo se constitui
o sujeito no/do campo que se relaciona com a AGRI
CVLTVRA do período arcaico (séc. I e II a.C.).*

OBRA DE REPRESENTAÇÃO

O Agricvltor.

Obra de Jullia Trevisan (2020).

Inicialmente, destaca-se o fato de que uma das práticas exercidas por Marco Aurélio é a leitura da obra: *De agricultura*, de Marco Pórcio Catão, esta cuja escrita originalmente teria sido feita

em torno de 160 a.C “[...] com vistas a servir como um manual de uso prático para o povo de Roma [...]” (Santos, 2020, p. 65) Um olhar para a “[...] estrutura em larga escala do *De agri cultura* releva ao leitor que se trata [...] de um manual para uso prático de efetivos cultivadores.” (Catão, 2016, p. 34). Além disso, Foucault (2006) detalha que as demais práticas mencionadas por Marco Aurélio ao discorrer sobre o seu dia, endereçando-se à Frontão, são características da vida de um agricultor, tendo como referência o modelo de agricultor descrito por Marco Pórcio Catão no *De agricultura*.

[...] a vida agrícola, uma espécie de estágio na vida agrícola, constituía, não exatamente um descanso, mas um momento de se posicionar na existência a fim de ter, precisamente, uma espécie de referência na vida de todos os dias, referência político-ética. Com efeito, nesta vida camponesa, se está mais próximo das necessidades elementares e fundamentais da existência; mais próximo também daquela vida arcaica, antiga, dos séculos passados, que nos deve servir de modelo. Nesta vida tem-se ainda a possibilidade de praticar uma espécie de **otium cultivado**. Isto significa [igualmente] que são feitos **exercícios físicos**: vemos que ele pratica a vindima; a **vindima, aliás, lhe permite suar e gritar bastante**, exercícios que fazem parte do regime. Ele leva pois esta vida de otium, que tem elementos físicos e que lhe **deixa tempo suficiente para também ler e escrever**. Portanto, se quisermos, o estágio camponês é uma espécie de reativação do velho modelo de Xenofonte ou do velho modelo de Catão: modelo social, ético e político, agora retomado, mas a título de exercício. Uma espécie de **retiro** feito com os outros, mas para si mesmo e para melhor se formar, para progredir neste trabalho feito sobre si, para atingir a si mesmo. (Foucault, 2006, p. 145-146).

25

De acordo com Foucault (2006), tais práticas de si para consigo mesmo – ótium; exercícios físicos; suar; gritar; ler; escrever; conforme destacado no excerto acima – são realizadas por Marco Aurélio mesmo que sua vida pressupunha a posição de Imperador, não de agricultor. Ao longo do *De agricultura*, compreende-se que os valores morais que fundamentavam as compreensões da vida camponesa nesse modelo, e que eram expressos nos escritos de Catão, têm forte inspiração na restrita cultura *mos maiorum*. Destacam-se dois excertos de Catão na referida obra, escritos sob a forma de princípios, que elucidam as relações e valores morais associados às posições de imperador e de agricultor em tal período, que dizem: “[...] um homem bom a quem elogiavam, elogiavam assim: ‘um bom agricultor e um bom fazendeiro’. Julgava-se que quem era elogiado assim era enormemente elogiado.” (Catão, 2016, p. 49), e que

[...] dentre os que se dedicam à agricultura, saem homens do maior vigor e soldados da maior coragem; daí se obtém o ganho mais justo, seguro e menos invejado, e minimamente insidiosos são os que se ocupam deste labor. (Catão, 2016, p. 49).

Dito isto,

[...] o legado catoniano nos vincula a algumas das mais tradicionais matrizes de pensamento dos antigos romanos: referimo-nos, com isso, ao chamado *mos maiorum* e aos notórios elos do escritor aqui focalizado com o mesmo ideário pátrio latino. Na verdade, correspondendo a velha sociedade de Roma antiga a um grupo humano em geral refratário a excessivas inovações em todos os âmbitos do pensamento e das atitudes, seus integrantes permaneceram, por séculos, bastante aferrados a um conjunto de preceitos e ‘normas’ de conduta caracteristicamente associáveis aos costumes dos antigos, ou ancestrais (*maiorum populi Romani*). (Catão, 2016, p. 13).

26

Por isso, considerou-se que nesse momento estabeleceu-se o encontro de maior expressão entre a AGRI CVLTVRA e o cuidado de si, a partir do Arquivo que constituiu o material empírico da pesquisa - a partir das obras: *A hermenêutica do sujeito*, de Foucault e o *Da agricultura*, de Catão - na medida em que se buscou compreender de que modo se constitui o sujeito no/do campo que se relaciona com a AGRI CVLTVRA do período arcaico (séc. I e II a.C.), pois, de acordo com Larrosa (1994), dado o seu caráter de não neutralidade,

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. Por exemplo, uma prática pedagógica de educação moral, uma assembleia em um colégio, uma sessão de um grupo de terapia, o que ocorre em um confessionário, em um grupo político, ou em uma comunidade religiosa, sempre que esteja orientado à constituição ou à transformação da maneira pela qual as pessoas se descrevem, se narram, se julgam ou se controlam a si mesmas. Tomar os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade é adotar um ponto de vista pragmático sobre a experiência de si. Reconhecer a contingência e historicidade desses mesmos dispositivos é adotar um ponto de vista genealógico. (Larrosa, 1994, p. 20 apud Santos, 2020, p. 57-58).

Direcionamo-nos para o final desta escrita, destacando - a partir das considerações finais da pesquisa - que no decorrer do

trabalho, discurso e imagem nos remeteram à história da agricultura arcaica e à constituição dos sujeitos.



Considerações Finais

Capítulo em que são dispostas as impressões, as inquietações e rupturas provenientes da pesquisa, bem como as problematizações geradas que são compreendidas como potentes de novos olhares, novas escritas e pensamentos.

OBRA DE REPRESENTAÇÃO

A AGRI CVLTVRA entre os arquivos.

Obra de Jullia Trevisan (2020).

As práticas (*àskesis*) do cuidado de si, exercidas no campo e no contanto com a natureza constituem fundamentalmente essa Tecnologia do Eu pela qual o sujeito reconhece e muda a si mesmo. Considerou-se esse um dos primeiros ecos que marcam a busca por compreender de que modo se constitui o sujeito no/do campo que se relaciona com a AGRI CVLTVRA do período arcaico (séc. I e II a.C.) “[...] pois a investida arqueogenealógica de Foucault sobre os arquivos revela que o cuidado de si é uma das mais expressivas Tecnologias do Eu que perpassaram a cultura ocidental.” (Santos, 2020, p. 65).

Além disso, a partir da carta de Marco Aurélio à Frontão podemos observar que as práticas de si e para si que buscavam na vida agrícola uma referência ético-político, inspiravam-se nas compreensões de Marco Pórcio Catão, este que seguia ainda os valores morais da cultura *mos maiorum*, na qual se associava a honra e virtude aos que dedicavam à agricultura, acima de qualquer outra função na sociedade.

Mediante o olhar posto sobre o Arquivo da pesquisa em questão - como potente de delimitar as estruturas do dizer e da verdade de sua epistêmê, por intermédio do discurso - e dentre outras interpretações possíveis, compreendeu-se que a

constituição do sujeito no/do campo que se relaciona com a *AGRI CVLTVRA* do período arcaico (séc. I e II a.C.) se dá no decorrer dos atravessamentos da subjetividade do sujeito pelas Tecnologias do Eu, a partir das práticas (*àskesis*) que se transcorrem no campo, visando o cuidado de si. (Santos, 2020, p. 66).

Tendo como inspiração o caminhar teórico e metodológico percorrido em tal pesquisa de trabalho de conclusão de curso, demos início a dissertação de mestrado a qual pertence essa escrita. Dissertação essa que toma como anseio entender sob quais formas a Ética do Cuidado de Si é reatualizada nos discursos da Agricultura Contemporânea. Assim, para além desse primeiro movimento - que se caracteriza por olhar o que a antecede - seguimos buscando por outras palavras, outros ditos, outros atravessamentos - no sentido de encontros que apresentam possibilidades de pensamento não compreendidas anteriormente - que também a constituirão.

REFERÊNCIAS

Almeida, R. Foucault, Nietzsche e a Interpretação. In.: **Foucault e a Destruição das Evidências**/Márcio Mariguela (org.) - Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

Aquino, J.; Val, G. Uma ideia de Arquivo: contributos para a pesquisa educacional. *Revista Pedagogía y Saberes*, 49, 41-53, 2018.

Catão, M. **Da agricultura**/Marco Pórcio Catão; tradução, apresentação e notas: Matheus Trevisam. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

Foucault, M. **A hermenêutica do sujeito**/Michel Foucault: edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros; tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. - 2. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Foucault, M. **Malfazer, dizer verdadeiro: função da confissão em juízo: curso em Louvain**, 1981/Michel Foucault: edição estabelecida por Fabienne Brion e Bernard E. Harcourt: tradução Ivone Benedetti. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018 - (Coleção obras de Michel Foucault).

Gallo, S. Em busca da ordem intrínseca. In.: **Foucault e a Destruição das Evidências**/Márcio Mariguela (org.) - Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

Larrosa, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: Silva, **O sujeito da educação**/Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35 - 86.

Mariguela, M. A Psicanálise na Arqueologia das Ciências Humanas. In.: **Foucault e a Destruição das Evidências**/Márcio Mariguela (org.) - Piracicaba: Editora Unimep, 1995.

Miranda, W. Foucault e a questão do Sujeito: as tecnologias do eu e a criação de novas subjetividades. *Fenomenol. & psicol.*, v. 2, n. 1, 2014. Disponível em: <<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/fenomenolpsicol/article/view/4177/2185>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

Neto J. Pesquisa e Metodologia em Michel Foucault. Pontifícia Universidade Católica de Minas. *Psic.: Teor. e Pesq.*, Vol. 31 n. 3, Jul-Set 2015, pp. 411-420.

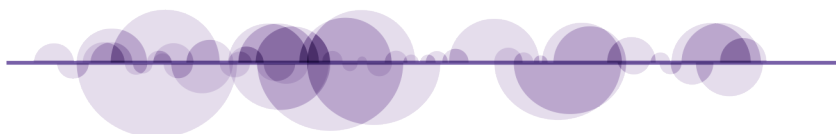
Paz, S. **Neo-Rurais Agroecológicos e Desenvolvimento Rural Sustentável em Santo Antônio da Patrulha/RS**, [TCC]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

Santos, A. **A constituição do sujeito no/do campo na sua relação com a Agri Cvltvra do período arcaico (séc. I e II a.C.)**. [TCC]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

Santos, S. Experiências Narradas no Ciberespaço: um olhar para as formas de se pensar e ser professora que ensina matemática. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/21385>>. Acesso em: 16 mar. 2020.

Schmitt, A. **Agricultura Ecológica para quê (m)?**: Estudo de representações sociais sobre a natureza entre agricultores de base ecológica do Vale do Taquari, Rio Grande do Sul. [TCC]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

Trevisan, J. Pintura, tinta acrílica sobre tela, 10 x 15 cm.
2020. In.: **A constituição do sujeito no/do campo na sua
relação com a Agri Cvltvra do período arcaico (séc. I e II
a.C.)** / Adriana, Santos. Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Campus Litoral Norte, Tramandaí, RS – 2020.



A (AUTO)MOTIVAÇÃO COMO DISPARADOR DO MOVIMENTO DOCENTE DE “FAZER DIFERENTE”

Guilherme Franklin Lauxen Neto
Profa. Dra. Claudia Glavam Duarte

Este capítulo foi construído a partir dos estudos realizados no Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Ele tem objetivo compreender, em níveis microfísicos, a relação entre os discursos docentes sobre o movimento de “fazer diferente” e a retórica neoliberal.

31

Contudo, vale ressaltar que não estamos defendendo a inércia e a falta de movimento para se fazer diferente e promover mudanças na prática docente, mas sim questionamos o movimento automatizado, frenético e incessante que leva o docente a pensar diferentes estratégias de ensino, sem um olhar mais atento, contínuo, aguçado e aprimorado sobre as estratégias que já foram realizadas e provaram serem eficazes em determinado momento.

Esse estudo nasce das inquietações vivenciadas enquanto estudantes e docentes, em momentos de formação sobre metodologias de ensino, assim como da agonia e do cansaço sentidos ao perceber que apesar que se enfatizar a necessidade de autonomia do docente, percebíamos que se tratava de uma autonomia regulada por discursos sobre práticas inovadoras. Discursos esses em que se destacavam a necessidade de promover o protagonismo dos alunos, assim como a necessidade de flexibilidade, adaptabilidade, produtividade e atendimento às demandas sociais e de mercado.

Com o intuito de atingir os objetivos propostos, utilizamos como grade de inteligibilidade nesse estudo a Fita de Möbius¹. Essa escolha se deu por inspiração das leituras de Suely Rolnik (2018), que propôs um exercício de fabulação inspirada na obra “Caminhando” (1963) de Lygia Clark²

Nesta obra de arte, que se dá em ato, somos convidados a realizar diferentes cortes na fita de Möbius, ou seja, somos convidados a caminhar por caminhos ainda não percorridos.

Tome então uma tesoura, enfie uma ponta na superfície e corte continuamente no sentido do comprimento. Tenha cuidado para não cair na parte já cortada - o que separaria a fita em dois pedaços.

Quando você tiver dado a volta na fita de Möbius³³, escolha entre cortar à direita e cortar à esquerda do corte já feito. Essa noção de escolha é decisiva e nela reside o único sentido dessa experiência. (Lygia Clark, 1963).

Na obra o sujeito é um participante ativo, não um mero expectador. Ao caminhar cada sujeito pode percorrer diferentes trajetos, possibilitando o vislumbre de novas ou velhas paisagens. Para Clark (1963), “Inicialmente, o ‘Caminhando’ é apenas uma potencialidade. Vocês e ele formarão uma realidade única, total, existencial.”

O exercício de fabulação proposto por Rolnik (2018) nos remete a pensar na fita como uma superfície composta “de todo tipo de corpos (humanos e não humanos), em conexões variadas

¹ A fita de Möbius é uma superfície com uma única face e uma única borda fechada. “É fácil fabricar uma faixa de Möbius: pegue uma tira estreita de papel e cole as duas pontas, como se fosse fazer uma braçadeira, só que antes rode uma das pontas de 180°, de tal modo que uma face do papel acabe colada na outra. É o exemplo mais simples de superfície não orientável, ou seja, com apenas uma face: uma braçadeira normalmente a face de dentro e a de fora, mas na faixa de Möbius elas são a mesma.” (Instituto de Matemática Pura e Aplicada)

² Lygia Clark (1920-1988), artista brasileira, expoente do neoconcretismo, também faz uso da fita de Möbius para criar a obra “Caminhando” (1963). Originário no Rio de Janeiro, na década de 50, é considerado um movimento de ruptura, pois rompe com o movimento concretista originário em São Paulo. O neoconcretismo presunha a participação ativa do espectador frente às performances e objetos de arte. Entende ainda que a arte tem sensibilidade, criatividade e a subjetividade.

³ O nome da fita admite as duas escritas, Moebius e Möbius, Suely Rolnik utiliza a escrita Moebius, contudo utilizei Möbius mantendo a escrita do sobrenome do matemático Auguste Ferdinand Möbius.

e variáveis” (p.49) e, por isso, pode ser classificada como uma superfície “topológico-relacional” (p.49) em que, uma de suas faces corresponda às formas do mundo, tal como moldado em sua atualidade; enquanto que a outra corresponda às forças que nele se plasmam em sua condição de vivo e também aquelas que o agitam, desestabilizando sua forma vigente. Imagine ainda que, como na fita de Möbius, tais faces sejam indissociáveis, constituindo uma só e mesma superfície, uniface. (p. 49 -50)

Para Rolnik, a superfície topológica-relacional é composta por formas e forças, entre si distintas e inextrincáveis, assim como são distintas as capacidades de se registrar os sinais de cada uma delas. “Do exercício de tais capacidades resultam duas das múltiplas dimensões da experiência complexa que designamos por “subjetividade”” (2018, p.50). Assim, formas e forças constituem uma relação simultânea e irreduzível na trama relacional constituindo, por isso, uma única face que se acolchoa entre os corpos que a constituem a cada momento - temos a noção de dentro e fora inexistente na fita de Möbius, mas que pode retratar de maneira eloquente essa relação.

33

Uma vez que, a superfície é não orientável, ou seja, as noções de direita e esquerda, parte de cima e parte de baixo, dentro e fora, não são definidas, o convite a caminhar nesta superfície passa a ser mais instigante, pois trata-se de um caminho sem início e sem fim, logo infinito. Todavia, o que me interessa é reconhecer um caminhar sobre uma superfície sem dentro e fora, uma vez que não somos formados por uma essência, mas sim por uma relação complexa, indissociável e paradoxal, entre dentro e fora. Assim, ela funcionará como uma grade de inteligibilidade para compreendermos os processos de subjetivação contemporâneos: o fora sendo uma constante agitação de forças que provoca efeitos e a própria noção de dentro, o dentro sendo uma cristalização temporária, as formas, de diferentes forças do fora. O fora pode ser, portanto, o resultado de um outro dentro, um devir.

Do ponto de vista metodológico partiremos da ideia de que a Fita de Möbius pode funcionar como uma grade de inteligibilidade e, a partir daí descreveremos os elementos que observamos,

contemplamos e analisamos durante essa jornada. Trata-se de analisar as narrativas de quatro professoras de matemática da cidade de Novo Hamburgo-RS, região metropolitana de Porto Alegre - RS. Duas entrevistadas são de uma escola da rede privada de ensino e as outras duas são de uma escola da rede municipal de ensino. Em cada instituição foram convidadas uma professora de 6º ano e uma professora de 9º ano.

As narrativas foram coletadas em entrevistas semiestruturadas e realizadas de forma online pelo Google Meet. O roteiro das entrevistas foi composto por vinte perguntas que serviam apenas para indicar possibilidades de trajetórias, ou seja, serviam apenas para guiar o pesquisador e garantir que ele não perdesse foco dos objetivos da pesquisa.

Isso quer dizer que o roteiro não foi seguido à risca e, portanto, permitiu-se o acréscimo ou retirada de algumas perguntas. Foi possível observar que cada entrevista se deu de forma muito particular e dependeram das relações estabelecidas e do tempo que cada uma tinha disponível para participar. Apesar de considerarmos essa postura aberta na produção de informações, vale destacar que

[...] é preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou não a ausência de rigor. Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido (Alfredo Veiga- Neto, 2009b, p.87).

A análise das narrativas se dará pela análise de discurso numa perspectiva foucaultiana. Isso quer dizer que entendemos o sujeito como inacabado e em constante evolução. Entendemos ainda que ele é efeito das relações de poder-saber, dos discursos que o perpassam. Portanto, não podemos conceber a ideia de um sujeito constituído de uma essência, e não podemos entendê-lo como um ser homogêneo, racional, universal. Para Sandra Corazza e Tomaz Tadeu:

O sujeito não existe. O Sujeito é um efeito da linguagem. O sujeito é um efeito do discurso. O sujeito é um efeito do texto. O sujeito é um efeito da gramática. O sujeito é um efeito de umailusão. O sujeito é um efeito de uma interpelação. O sujeito é o efeito da enunciação. O sujeito é o efeito dos processos de subjetivação. O sujeito é o efeito de um endereçamento. O sujeito é o efeito de um posicionamento. O sujeito é um efeito da história. O sujeito é o efeito da *différance*. O sujeito é uma

derivada. O sujeito é uma ficção. O sujeito é um efeito. (2003, p. 11)

Uma vez que esse sujeito é resultado das relações de poder-saber, faz-se necessário, durante a análise das narrativas, compreender que sujeito é múltiplo, ou seja, seu discurso varia de acordo com a posição social e hierárquica que ocupa e do local do qual o sujeito fala. Isso porque em diferentes espaços e em diferentes níveis hierárquicos as relações de poder-saber se constituem de formas variadas. Ademais não temos a pretensão de verificar se um determinado discurso é verdadeiro ou falso e não procuramos fazer juízo de valor. Pois entendemos que não existe uma verdade única e totalizante, existem regimes de verdade que são discursos que funcionam em uma determinada sociedade em um determinado tempo.

Portanto, o que realmente nos interessa é verificar as “diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona” (Michel Foucault, 2006, p.465). Isso quer dizer que procuramos investigar as condições de possibilidade à emergência de verdades e compreender as implicações que elas geram na escola, particularmente na prática docente.

35

Neste estudo, entendemos o discurso como uma produção de sentidos que são inevitavelmente controlados pelo poder-saber, visto que resultam das relações de poder. Isso nos leva a compreender que na pesquisa todos os discursos, os que estão sendo analisados e os próprios discursos construídos nesta investigação, são partes de uma luta pela construção de diferentes versões de verdade. (Marlucy Alves Paraíso, 2012).

Consequentemente, é difícil desenvolver uma pesquisa imparcial, visto que as leituras e discursos que aqui produzimos estão imbricadas em nossas experiências, estudos e pelas metodologias adotadas para realização da análise e descrição do material estudado.

Portanto, ao analisar e problematizar as verdades e o quanto elas são produzidas, também produzimos verdades e lançamos a possibilidade para que outros produzam outras verdades que, por sua

vez, também serão problematizadas - num movimento infinito - assim como a possibilidade de movimento infinito que podemos realizar sobre a uniface da fita de Möbius. Este movimento de problematizar o que está posto é o que pode provocar fissuras na superfície e, portanto, é potente para a transmutação e instauração das outras verdades.

Agora que reconhecemos e aceitamos o desafio da imaginação da fita de Möbius como superfície topológica-relacional e a adotamos como estrutura conceitual nessa caminhada investigativa, assim como, compreendemos como nossa perspectiva de percurso foi planejada, passaremos a refletir sobre as relações “indissociáveis” entre as formas do mundo, especificamente nas formas engendradas pelo neoliberalismo e as forças que agitam a superfície da educação, ora desestabilizando-a ora reforçando-a. Para essa empreitada, será apresentada, de forma breve, a racionalidade neoliberal, bem suas atuais imbricações com a escola, analisando os efeitos desta relação nas práticas docentes.

36

O neoliberalismo é um termo utilizado para descrever uma corrente política e econômica, que surgiu depois da crise do liberalismo econômico iniciada após a segunda guerra mundial. Essa corrente tem como premissa diminuir a intervenção do Estado na economia. Portanto, entende que se faz necessária a diminuição dos gastos públicos, a privatização de empresas estatais, restringir a proteção social, controlar a inflação, garantir o fortalecimento e estabilização da moeda, desregular os mercados, em especial o do trabalho. O governo, neste contexto, tem o papel de guardião das regras judiciais e vigia das regras de concorrência. A diminuição da máquina do Estado coloca em destaque a individualidade dos sujeitos e responsabilidade individual, ou seja, os sujeitos passam a ser responsáveis pelo próprio bem-estar, pela sua situação econômica e pela sua formação.

Nesse regime almeja-se a liberdade de mercado, tanto internos quanto globais, o que promove a livre circulação de bens, serviços, capitais e mão de obra. Essa liberdade de mercado aliada a individualidade dos sujeitos fomenta uma grande competitividade.

A transição do liberalismo para o neoliberalismo trouxe consigo

um deslocamento de uma sociedade antes entendida de produtores para uma sociedade de consumidores. Isso implica na necessidade de intervir ou intermediar a relação do produto material e o consumidor. Consequentemente, o consumo no neoliberalismo é direcionado para o marketing e o convencimento. Objetivo é vender um mundo aliado a produtos e serviços, como, também, “vencer a competição pela conquista dos consumidores” (Alfredo Veiga-Neto; Karla Saraiva, 2009a, p.189).

Nessa busca por consumidos iniciou-se “uma verdadeira ‘guerra estética’ entre os mundos criados pela indústria do marketing” (Sonia Regina Vargas Mansano, 2020, p.515). No neoliberalismo, a liberdade é entendida como uma forma de competição, “a liberdade deve ser constantemente produzida e exercitada como forma de competição [...] para produzir liberdade para que todos possam estar no jogo econômico” (Veiga-Neto e Saraiva, 2009a, 189).

É nesse contexto que a escola está inserida atualmente e é possível observar a importância atribuída à educação, uma vez que ela é uma das instâncias responsáveis por instrumentalizar os sujeitos para que se mantenham no jogo econômico. Nessa perspectiva, Silvane Gema Mocellin Petrini e Fernanda Wanderer afirmam existir “fortes vínculos entre o empreendedorismo e a constituição de sujeitos inovadores e criativos, capazes de gerar emprego e fontes de renda para si e para a população”. (2022, p.3). Assim, a escola e os docentes, deveriam moldar sujeitos perseverantes, responsáveis, criativos, empreendedores, inovadores, proativos, tecnológicos, competitivos, responsáveis pela sua formação e pelo seu aprimoramento, deve “aprender a aprender” (Christian Laval, 2019, p. 41) entre tantas outras competências, metacompetências⁴ e habilidades, necessárias ao mercado de trabalho e ao jogo neoliberal. Corroboro, portanto, com o autor quando afirma que a

⁴ “[...] metacompetência significa algo mais do que competência, enquanto o competente faz o que se esperadele e o incompetente faz menos o que se espera dele, o metacompetente faz mais, vai além, surpreende sempre” (Eugênio Mussak, 2003, p. 56). Pode-se entender que na visão empresarial a metacompetência significa aliar os conhecimentos técnicos com o que se espera de um sujeito neoliberal, o neossujeito (PierreDardot, Christian Laval, 2016, p. 361), que seja proativo, eficiente, que se autossupere, mas tudo isso semdeixar de primar por valores humanos e éticos.

Escola neoliberal é a designação de um certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuramente será garantido pela sociedade. (Laval, 2019, p.17).

Diante disso, assume-se que o sujeito/estudante deva ter assegurada sua liberdade, estimulando-o tanto a criar iniciativas próprias para as mudanças necessárias à sociedade, como responsabilizar-se pelo gerenciamento de sua formação, trabalho e a conquista de suas metas. Isso leva à constituição do chamado Capital Humano (Sylvio De Sousa Gadelha Costa, 2009), transformando o sujeito em um “indivíduo-micro-empresa” (idem, p.180).

É considerando estes aspectos que prosseguimos na nossa caminhada sobre a superfície topológica-relacional, a fim de problematizar e verificar como os discursos neoliberais conduzem o sujeito professor, especificamente o de matemática, a um movimento, quase que ininterrupto, de “sempre fazer algo diferente” no que se refere ao exercício da docência.

38

OS DIFERENTES SENTIDOS ATRIBUÍDOS AO “FAZER DIFERENTE”

Quando iniciamos a análise dos dados percebemos que as entrevistadas atribuíam ao “fazer diferentes” diferentes significados. Para as docentes, “fazer diferente” está relacionado com “fazer algo que não se está habituado”, ou seja, parece indicar um movimento para se “sair da minha caixinha” de ações já realizadas. Esse movimento de “sair da caixa” é indicado como a procura por outras linguagens para expressar o que se pretende ensinar. Parece ser, portanto, procurar diferentes linguagens para se apresentar o mesmo, ou seja, algo como uma nova “roupagem” para o conteúdo previsto na matriz curricular da escola.

Entrevistada B - Planejar uma coisa diferente é quando eu **faço algo que eu não estou habituada a fazer.**

Entrevistada C - o **diferente seria sair da minha caixinha, do que eu estou habituada.** [...] pensar numa **linguagem diferente da nossa, do que já estamos acostumados.** Acho que é isso que leva a gente procurar, procurar, procurar, ah vou pegar outras ideias. Não que nossas ideias não sejam boas. Talvez, mas é como eu penso, né? Quando eu vou planejar... “ah, mas isso aqui eu já faço sempre”. [...] **Então é procurar outras coisas para fazer.** [...] Por que o diferente? [...] **é porque eu acho que a nossa concepção é do de algo diferente do que eu já estou fazendo** [...]. Eu acho que, na realidade, aquilo até pode ser diferente para um outro professor de fora, mas para mim, aquilo ali é o, é o como é minha aula. **Então eu vou planejar algo diferente daquilo.** [...] Mas é diferente do quê? Porque para ser diferente tem que ter um parâmetro. **E eu acho que é diferente do que se faz muito ainda, né?**

É possível observar nas falas, que o sujeito precisa estar constantemente na busca por mudança, na busca do que é diferente. Esse movimento pode ser interpretado como minúsculos fios que tecem a formação de um determinado tipo de docente. A constante busca pela mudança é um dos elementos implicados na constituição de um sujeito empresarial e, segundo Dardot e Laval (2016), configura-se em uma forma de governo dos sujeitos no neoliberalismo e a nova configuração dada à empresa.

Essa nova forma de governo dos sujeitos Foucault (2008) chamou de biopolítica. Num primeiro momento Foucault apresenta os procedimentos com os quais é possível distribuir e organizar os corpos dos sujeitos de forma que eles se tornassem dóceis e úteis à sociedade, isso por meio de técnicas disciplinares. Contudo, ao discutir a biopolítica o autor apresenta estratégias de controle e regulação que são dirigidos à multiplicidade dos sujeitos, ou seja, à população.

A biopolítica pode ser compreendida como um conjunto de estratégias, mecanismos e técnicas que pretendem manter a dominação da população e diz respeito a vida dos sujeitos. Trata-

se do poder de ditar sobre a vida das pessoas e, portanto, de deter o controle sobre toda uma dinâmica da população: sua saúde, seu corpo, sua formação, sua subjetividade. Esse poder de ditar sobre o corpo e a vida dos sujeitos se dá por meio da articulação de um elemento capaz de aplicar a anátomo-política - o disciplinamento dos corpos - e estratégias de regulação do corpo populacional - biorregulação. O elementocapaz dessa articulação é a norma, por isso Foucault afirma que:

A sociedade de normatização é uma sociedade em que se cruzam conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder no século XIX, tomou posse da vida, dizer que pelo menos o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo de tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (1999 p.302)

40

Portanto, são utilizadas, pelo governo e pelas instituições, diferentes estratégias, técnicas e dispositivos para se instituir um modo de vida. São instituídas formas de ser e de viver, são moldados os comportamentos dos indivíduos, e são conduzidas as condutas da sociedade como um todo. Essas estratégias, técnicas e dispositivos dão suporte para que Foucault apresente a ideia de governamentalidade.

O conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora complexa, de poder que tem como alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (2008, p. 143).

Neste contexto, a escola, segundo Haroldo de Resende (2018, p.81), é utilizada como um dos dispositivos que está à disposição de implementação de estratégias de governo, como mecanismo de biorregulação da população, ajustado o corpo social a um certo modo de vida.

Resende (2018) aponta ainda para o fato de que vivemos em uma sociedade do conhecimento, pois na perspectiva neoliberal os recursos econômicos não são mais medidos unicamente pelos recursos financeiros disponíveis, nem pelo trabalho

que se desenvolve, nem pelos recursos naturais, mas sim pelo conhecimento que se tem. Assim, vivemos uma expansão do espaço educativo, ou seja, não cabe mais apenas à escola o papel de formar e desenvolver habilidades e competências necessárias para que os indivíduos se mantenham no jogo neoliberal. Mesmo assim a “escola é a instituição, por excelência, na qual se encerra a função de capacitação” (2018, p.89).

Capacitar os indivíduos por intermédio de competências e habilidades implica, em última instância forjar tipos de sujeitos específicos. Foucault (2008) denominou de *homo economicus* aquele que, munido de certas características, participaria com desenvoltura do jogo neoliberal. Na sociedade do conhecimento esse *homo economicus* é “direcionado pela adesão à mudança e à inovação contínuas, como marcadores do seu próprio projeto de vida” (2018, p. 85).

Para Foucault (2008) esse sujeito assume a ideia de um indivíduo empresário de si mesmo, ou, como já apontado, um sujeito empresarial. Nessa esteira da lógica empresarial, a compreensão de mudança está amplamente vinculada à ideia de inovação.

41

Esses sujeitos

são cada vez mais marcados, em primeiro lugar, pela disseminação da forma- empresa, em segundo, pela extrema posituação de valores como os da eficácia, eficiência, inovação, flexibilidade, capacidade de criação e ação e, em terceiro, por uma concorrência generalizada, depreende-se daíque, inevitavelmente, esses mesmos indivíduos terão de encontrar um modo de atestar, para a sociedade em geral, mas em particular para o mercado, que eles não sópossuem os requisitos necessários para jogar esse jogo socioeconômico altamente competitivo, mas que podem fazê-lo melhor do que outros, haja vista o alto desempenho de que, supostamente, seriam capazes. Em suma, eles têm de dar mostras ao sistema de que valem a pena, isto é, de que suas vidas são dignas de serem vividas, vale dizer, merecedoras de inclusão e reconhecimento. (Sylvio Gadelha, 2018, p. 242)

Para o autor, isso gera uma demanda de reprogramação e/ou redimensionamento doscorpos com a condução das condutas dos sujeitos. Destaca-se o papel crucial da escola e do docente

e nesse processo, pois, “a partilha do *ethos* neoliberal depende, necessariamente, de que todos sejam educados em sintonia com os ditames neoliberais (2018, p. 42). Na retórica neoliberal é fundamental que todos os sujeitos se percebam pertencentes ao sistema e compreendam as regras do seu jogo. Trata-se de “um jogo não-natural, mas sim humano demasiado humano, um *jogo competitivo*, um jogo entre desiguais e do qual (jogo) todos têm de participar” (2018, p. 39).

Nesse sentido, o estudante precisa sentir necessidade de se inserir nesse sistema, enquanto o professor tenta criar as condições de possibilidade para que o estudante esteja envolvido nesse contexto. Para tanto, procura estratégias inovadoras para que o estudante sinta prazer e se sinta motivado a aprender.

Essas estratégias que envolvem o fazer desejar, ter prazer e promover felicidade foram apresentadas por Byung-Chul Han (2018) como elementos de um poder ao qual ele chama de “poder inteligente” (2018), esse poder se alia aos discursos da área da psicologia e busca promover positividade. Isso quer dizer que utiliza de discursos de positividade para promover boas sensações, seduzir, gerar prazer e agradar e isso, por suavizar, gera dependência.

Essas reflexões foram novos impulsioneiros para a continuidade de minha caminhada. Assim, retomo as enunciações que indicam as aproximações e os distanciamentos realizados pelas entrevistadas em relação ao conceito de inovação. Nas enunciações, é possível observar que uma aula inovadora é “quando tu fazes algo diferente”, um diferente com relação à sua prática, ir além “do papel e do caderno e do quadro”. Elas indicam que ir além pode ser algo mais voltado para a utilização de tecnologias.

Há, contudo, uma entrevistada que não visualiza em sua prática algo inovador, pois já faz uso de práticas que fogem da estrutura do quadro. Ela procura aliar inovação ao conceito de tecnologia, mas já reconhece a sua utilização em sala de aula, o que ressalta novamente que a inovação está naquilo que não está consolidado. É diferente daquilo que já é realizado em sala de aula.

Entrevistada B - **Aula inovadora acho que é quando tu fazes algo diferente.** Tu estás inovando. Pode não ser inovador para todo mundo, mas para ti é, **dentro da tua prática é.**

Entrevistada C - inovador para mim, eu teria que pesquisar, aí eu seria o protagonista da aula. O inovador para o estudante seria algo que ele vê no dia a dia, algo da realidade do estudante naquele momento, seja tecnológico. **A gente caminha mais em viés tecnológico quando falainovador.** É uma geração tecnológica. **Acho que inovador seria sair daquele mundo ali do papel e do caderno e do quadro e ir além,** mais na área tecnológica, acho.

Entrevistada D - Eu não sei nada que seja inovador. Porque a gente está fazendo tudo **que hoje a gente trabalha de forma diferente. Não tem mais explicações no quadro.** A gente não explica aquele conceito ou dá aquele conceito para o aluno.

43

Observa-se que as falas sobre inovação, assim como as falas relacionadas com o “fazer diferente”, apontam para um caminho de mudanças que rompem com aquilo que foi realizado anteriormente. As enunciações nos apontam para novas linhas microfísicas que podem contribuir para a formação de um determinado perfil de professor. Para as docentes ser inovador, planejar aulas inovadoras, parece não indicar permanecer no mesmo ou realizar pequenas melhorias e/ou atualizações em práticas escolares, o que foi descrito e nomeado por Michael B. Horn e Heather Staker (2015) como inovação por sustentação. Isso porque as inovações por sustentação são apontadas pelos autores como estáticas, pois procuram manter um *status quo*. Não necessariamente apresentam uma ruptura com o que já está consolidado. Não propõem uma mudança capaz de gerar movimentos que levam a novidades. E talvez seja por isso que uma das entrevistadas não reconhece o uso de tecnologias com algo inovador.

Elas apontam para uma inovação que proporcione rupturas em relação às práticas que já realizam. Isso pode sugerir uma inovação por disrupção, pois ocorre em um produto, serviço ou processo existente, não completamente explorado. No que diz respeito ao campo educacional, a inovação disruptiva, ou educação disruptiva, ressalta a importância de uma educação de qualidade, capaz de alcançar todos os indivíduos e romper com modelos educacionais considerados tradicionais.

Para as entrevistadas, o fazer diferente está alinhado com a procura por linguagens que diferem das já utilizadas e com a busca por estratégias para se desvencilhar das consideradas “tradicionais”. Portanto, acreditam que seja essencial a elaboração de atividades que possam ser aplicadas e apresentem utilidade em diferentes áreas do conhecimento, assim como na sociedade em geral. Essas atividades podem ser alinhadas ao uso de tecnologias e a ludicidade, visando proporcionar uma abordagem mais abrangente e atualizada aos temas discutidos.

44

Entrevistada C - Eu acho que seria esse: **vou pensar onde que eu agrego em outro contexto a não ser número, a não ser a Matemática.** Não é isso que eu quis dizer. Fora da área. **Não é da área de Matemática, mas na área de Ciências Humanas, talvez, pensar em como eu poderia introduzir lá ou, sei lá, Geografia, História. Eu acho que o diferenciar, para mim, seria isso.**

Entrevistada B - Mas acredito que, para a maioria das pessoas, **é uma aula diferente do ensino tradicional, que muitos professores ainda trabalham de maneira bem tradicional. Acho que uma aula diferente é quando traz jogo, faz algo diferente que não seja quadro, livro e caderno.**

Entrevistada D - **Planejar uma aula diferente só se eu pudesse pegareles e levar para algum outro lugar, entende? [...] Eu não sei se isso não estaria relacionado com usar tecnologia ou coisas assim,** mas agente também usa. Para mim, não teria uma coisa inovadora.

Entrevistada A - **Mas é de tentar *linkar* com coisa assim da vivênciadeles, sabe? Experiência deles, a vivência deles. E eu vejo que é maisprazeroso com todo mundo. [...] Então, eu acho que é sair assim do que se faz muito de técnica, de regra. E, principalmente, quando dáespaço para o aluno dá a resposta dele. [...] Eu fico muito ligada nasnotícias da TV, né? No que tá acontecendo.**

Novamente as mudanças parecem estar atreladas a uma lógica de disrupção. A educação disruptiva, tem como pressupostos alguns elementos discutidos no relatório “Educação, um Tesouro a descobrir” (Delors, 2010) destinado à UNESCO sobre aprendizagem ao longo da vida. Neste documento são enfatizados que diversos fatores estimulam a reflexão acerca da necessidade de mudança, como as mudanças tecnológicas, a disseminação do acesso à internet e as transformações nos paradigmas econômicos e sociais.

Ou seja, a educação deveria ser permanente, de modo que os sistemas de ensino deveriam considerar os avanços científico-tecnológicos e a grande mobilidade de conhecimentos, assim com a importância do autodidatismo e o aumento de atitudes cognitivas ativas, levando o relatório a apontar a necessidade de se pensar na dimensão de uma cidade educativa (Resende, 2018, p.83)

45

É possível perceber que a fala das docentes se assemelham à retórica neoliberal em níveis microfísicos, pois entendem que fazer diferente tem a ver com encontrar estratégias que trabalhem os conteúdos de forma integrada com outras áreas do conhecimento e também envolvam algo tecnológico. As estratégias podem envolver jogos – competição e ludicidade, e/ou uma saída de campo. As entrevistadas indicam ainda que fazer diferente é planejar situações relacionadas com o dia a dia do estudante e sugerem que devem se basear em situações reais e atuais.

Essas estratégias se alinham aos elementos apresentados em tal relatório (Delors, 2010) que servem de pilar à educação disruptiva: aprender a conhecer (conhecimento como meio e finalidade de vida), aprender a fazer (aplicação na vida profissional e capacidade de adaptação de conhecimento ao trabalho futuro), aprender a conviver (diminuição da violência e cooperação em

projetos comuns) e aprender a ser (autonomia nas decisões e nas formas de agir, valores próprios). Para Laval (2019, p. 41) e Resende (2018) outro elemento importante não apontado no documento de Delors, mas que está presente no discurso educacional é o aprender a aprender, visto que o sujeito precisa estar apto a fazer escolhas, aproveitar todas as oportunidades de aprender ao longo da vida, se adaptar e se qualificar de acordo com as necessidades impostas pelo mercado. Esses elementos, segundo Resende (2018), fornecem uma espécie de alicerce para a sociedade do conhecimento, pois fazem com que a educação tome cada vez mais espaço na vida das pessoas. Para o autor

Esses delineamentos da sociedade educativa que escampam a aprendizagem ao longo da vida se instauram de tal forma nas práticas sociais, instituindo verdades, inventando necessidades e fabricando desejos que acabam por estabelecer um modo de vida, um jeito específico de se relacionar com o conhecimento e com a formação, o que implica na constituição da subjetividade do habitante dessa sociedade. (2018, p. 85)

46 | Talvez sejam esses sejam alguns dos delineamentos que contribuam para a constituição do docente de matemática que busca fazer sempre algo diferente. No entanto, essa busca parece implicar no rompimento com o que já está estabelecido, o que aponta à perspectiva de uma educação disruptiva que introduz elementos tecnológicos, ludicidade e uma abordagem próxima à realidade do estudante, ao mesmo tempo em que deve ser baseada em uma problemática real e atual.

Além disso, pode-se observar nas falas das professoras que o fazer diferente pode estar relacionado à busca pelo prazer no processo de ensino e aprendizagem, visto que isso pode ser um fator motivador tanto para os alunos quanto para os próprios professores. Neste sentido, a motivação surge como outra densidade analítica que passaremos a problematizar.

O DISPARADOR DO MOVIMENTO DE "FAZER DIFERENTE"

Da mesma forma como um carro precisa de um sistema de ignição para provocar uma faísca na câmara de combustão do motor, fazendo com que o mesmo gire proporcionando condições para que o veículo seja colocado em movimento, a motivação do estudante e

a automotivação do docente foram considerados pelas docentes o sistema de ignição e o disparador do movimento de “fazer diferente”.

Tomando como ponto de partida o contexto da inovação apresentado anteriormente, e retomando os elementos encontrados ao se escovar a palavra “motivação” pode-se entender que motivação, surge do termo motivar, que por sua vez deriva do termo motivo (do latim *motivus*). Assim tem-se que motivação se refere ao ato de motivar, apresentar os motivos estando relacionada com o ato de fazer mover, portanto, pode ser o *motor*, o causador de um ato. É o que pode levar algo ou alguém a agir (J. T. Da Silva Bastos, 1912). No campo empresarial envolveria persuadir e expor razões que levem as pessoas a consumir um determinado produto, bem como garantir que trabalhem diariamente para adquiri-lo. Esse desafio é amplamente enfrentado pelo setor de marketing em diferentes empresas na atualidade, visto que o sucesso do inovar estaria articulado a sua capacidade de motivar. (Michael B. Horn; Curtis W. Johnson; Clayton M. Christensen, 2012).

Diante do exposto, é possível notar que a ideia do movimento de “fazer diferente” manifestada nas falas das docentes, é impulsionada pela busca de motivação dos estudantes, ou seja, a motivação serve como um dos disparadores desse movimento e como consequência desse processo tem-se a motivação do docente.

Pode-se observar, nas enunciações a seguir, que o docente busca realizar mudanças como uma estratégia para motivar o estudante. Ele entende que é preciso “saber motivar o estudante”. A aula e o conteúdo parecem estar a serviço do prazer, visto que o docente precisa “tentar seduzir” o aluno. Nesse sentido, busca-se o diferente para motivar e para fazer os “olhos dos alunos brilhar [sic] mais”. Nas enunciações, observamos que ora são utilizados os termos motivação, ora engajamento, e que esses podem assumir intensidades diferentes para algumas entrevistadas.

Entrevistada A - Planejar uma aula diferente? Eu acho que é quando a gente vê **os olhos dos alunos brilhar mais**. [...] **Eu ainda tenho muitos estudantes que têm muita dificuldade para aprender**. E eu acho que, na verdade, é... **Eu sinto mais engajamento**.

Entrevistada C – [...] **tu tens que saber motivar o estudante**, porque não adianta tu querer, mas ele não vai te dar o retorno. [...] **Às vezes a motivação não quer dizer que tu tenhas um engajamento momentâneo.** Tu podes motivar para posteriormente o estudante. [...]

Eu acho que engajar na hora da aula, engajar na hora do..., talvez motivação poderia ter sido de 1 ano atrás. [...] O que pesa bastante é como o professor **vai programar a sua aula e vai tentar seduzir ou motivar o estudante.**

Os autores Horn, Johnson e Christensen (2012), para justificar a necessidade de uma ruptura e construção uma nova abordagem no âmbito educacional, e assim discutir a proposta de uma Educação Disruptiva, apresentam que o modelo tradicional se revela insuficiente para estimular a motivação dos discentes e, tal constatação representa um desafio eminente, pois está cada vez mais difícil assegurar e melhorar o processo de aprendizado dos estudantes.

Essa acaba por ser uma das acusações que a escola sofre pelos discursos educacionais contemporâneos e que Jan Masschelein e Maarten Simons (2018) apresentam quando procuram defender os propósitos da escola alicerçados em sua função grega “originária”⁵⁵.

Uma terceira acusação: a *desmotivação* da juventude. As variantes são inúmeras. Os jovens não gostam de ir à escola. Aprender não é divertido. O aprendizado é doloroso. Em geral, os professores são chatos e são um dreno do entusiasmo e da paixão pela vida dos alunos. [...] A escola é, assim, o porta-estandarte da estagnação. (2018, p. 16-17).

A necessidade de motivação aparece nas falas das docentes, como um imperativo no fazer docente, e é apontado como uma possível estratégia de estimulação do engajamento dos estudantes, até mesmo daqueles com mais dificuldades. O que numa lógica

⁵ Masschelein e Simons (2018) apresentam que a escola, alicerçada em sua função grega “ordinária”, fornecia tempo livre. Um tempo não produtivo, isolado do tempo e espaço da sociedade e da família. E, justamente por isso, é um tempo igualitário, pois suspende a ordem social e econômica presente fora da escola, e proporciona tempo igualitário a todos.

da inovação disruptiva, poderia indicar que o produto passou a atingir o público dos não consumidores. É possível notar na fala das docentes uma tentativa de distinguir os entendimentos de motivação e engajamento. As enunciações parecem indicar que o engajamento é momentâneo, um possível despertar do interesse pela aula, já a motivação pode não ser momentânea, “Tu podes motivar para posteriormente o estudante”.

Masschelein e Simons (2018) apontam que as acusações sofridas pela escola e que afirmam como um local desmotivador está exatamente relacionada com a confusão que se estabelece com o conceito de motivação. “No entanto, vamos argumentar que a escolanão é sobre bem-estar, e que falar em termos de (des) motivação é o sintoma infeliz de uma escola enlouquecida, que confunde atenção com terapia e gerar interesse com satisfazer necessidades” (2018, p.17). De acordo com os autores, a motivação está associada principalmente a aspectos pessoais, mentais, enquanto o interesse tem a ver com algo do fora de nós mesmos, algo que nos leva a estudar. Eles indicam que a escola deveria ser um espaço/tempo do interesse.

49

Analisando as enunciações percebemos que a compreensão de engajamento, que as entrevistadas expressam, se aproxima da ideia proposta por Masschelein e Simons (2018) sobre o interesse. Elas colocam, contudo, a motivação num papel de terapia, pois apontam para uma motivação voltada à sedução e, portanto, um discurso que estaria próximo ao campo da psicologia fazendo com que

o professor desempenhe um papel tanto de professor quanto de psicólogo, substituindo a responsabilidade pedagógica pela prestação de cuidados terapêuticos. Uma expressão dessa tendência é a ênfase no bem-estar psicológico dos alunos e na “motivação para aprender”. A psicologização acontece uma vez que o ato de levar em conta o mundo psicológico do aluno é tornado uma condição necessária para o ensino. Na prática, a psicologização acontece quando os atos de despertar o interesse e focar a atenção em alguma coisa – atos inerentes à responsabilidade pedagógica – são reformulados em “motivar os alunos a aprender”. A escola consiste em estar atento a ou ter interesse em algo, e esse algo é precisamente o que faz com que seja possível puxar os jovens para fora daquilo que os rodeia. Motivar, por

outro lado, é uma questão pessoal - o aluno é jogado de volta sobre si mesmo. Arrancar os jovens de seu mundo - mesmo que apenas dentro dos muros da escola – é um acontecimento emocionante. (2018, p.127)

Ao considerar esse possível alinhamento entre os discursos de motivação e os discursos do campo da psicologia, observa-se que eles podem se adequar a uma sociedade que Han (2015) chama de sociedade de desempenho. O autor em determinados aspectos se distancia do pensamento foucaultiano, principalmente quando coloca sobre o sujeito uma grande responsabilidade sobre sua própria opressão⁶.

Já Foucault enfatiza a dimensão coletiva das relações de poder e o papel das estruturas sociais na produção dos sujeitos. Mesmo assim, o pensamento de Han é útil para a discussão do tema motivação, pois tem como base as discussões de uma sociedade disciplinar e de controle propostas por Foucault.

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade de desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos da obediência”, mas sujeitos de desempenho e produção. São empresários de si mesmos. Nesse sentido, aqueles muros das instituições disciplinares, que delimitam os espaços entre o normal e o anormal, se tornaram arcaicos. A analítica do poder de Foucault não pode descrever as modificações psíquicas e topológicas que se realizaram com a mudança da sociedade disciplinar para a sociedade do desempenho. Também aquele conceito da sociedade de controle não dá mais conta de explicar aquela mudança. Ele contém sempre ainda muita negatividade. (2015, p. 24)

Um dos principais elementos apontados pelo autor para a mudança de uma sociedade de controle para uma sociedade de desempenho é de que na sociedade contemporânea se institui uma nova forma de panóptico: o panóptico digital, pois, “as mídias sociais se assemelham a panópticos digitais que observam e exploram impiedosamente o social” (2015, p.19). Para ele, a liberdade e comunicação que na

⁶ “Segundo o Han (2015, p. 9-13), o neoliberalismo apresenta a proposta de um homem livre das imposições alheias, contrária ao modelo da dialética hegeliana onde há o servo versus o senhor, o explorado versus o explorador. O que passa a existir no modelo neoliberal é apenas a ideia de que o sujeito é servo apenas de si mesmo. Ou seja, aquilo que está na base da liberdade individual – a ausência de um senhor – estabeleceu novo tipo de servidão articulada ao imperativo da coerção interna.” (Severo et al, 2020, p.1)

atualidade pode se dar de forma ilimitada são utilizadas como formas de monitoramento e controle.

Mesmo assim o autor mostra como as “relações de poder continuam em jogo ainda que disfarçadas na sua própria manifestação” (Ana Carolina Severo, Bruno Lopes Saling, Fabiano de Mello Vieira, Fernanda Ciffro Pimenta, Maria Eduarda da Rocha Camargo, Yasmin Marquine Raymundo, 2020, p.3). Contudo, ele apresenta que o poder na atualidade age de forma mais inteligente e de forma mais permissiva, deixando de lado as estratégias proibitivas e de controle, ou seja, as negatividades⁷. Mesmo assim, “o sujeito do desempenho continua disciplinado.” (Han, 2015, p. 25-26)

Esse “poder inteligente” (Han, 2018), entende que as estratégias da sociedade disciplinar e de controle que, possuíam negatividades, não são tão eficazes e por isso faz uso de elementos do campo da psicologia, da psique, para a produção de um novo “corpo dócil” ou corpo “sexy e fitness” (Adilson Cristiano Habowski; Elaine Conte, 2020, p.3). Isso quer dizer que “o corpo como força produtiva não é mais tão central como na sociedade disciplinar biopolítica. Em vez de superar resistências corporais, processos psíquicos e mentais são otimizados para o aumento da produtividade” (2018, p. 40).

51

O poder inteligente busca pela positividade, ou seja, funciona produzindo boas sensações, as explora, seduzindo, agradando e criando dependência. Ele quer que nos sintamos bem e confiemos nele, para que continuemos a nos submeter voluntariamente. Trata-se de um poder que faz uso de verbos modais positivos de uma sociedade do desempenho. “O plural coletivo da afirmação *Yes, we can* expressa precisamente o caráter de positivismo da sociedade de desempenho. No lugar de proibição, mandamentos ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação” (2015, p. 24).

Como é possível observar os discursos de motivação são estratégias utilizadas no poder inteligente. Porém, deslocamos este

⁷ Han (2015) aponta que na sociedade atual vivemos em uma pobreza de negatividades. Isso quer dizer que existe uma negação à negatividade do outro. As relações com os outros, as noções de alteridade e estranheza desaparecem, não respondemos mais ao outro, mas a nós mesmos. “A sociedade disciplinar é uma sociedade da negatividade. É determinada pela negatividade da proibição. O verbo modal negativo que a domina é o não-ter-o-direito” (2015, p.24)

conceito para o ambiente escolar, mas percebemos que nele ainda estão presentes muitos elementos de uma sociedade disciplinar. A escola ainda é um local organizado em espaços (salas de aula, laboratórios), em períodos/tempos e prazos. Os estudantes, ainda são avaliados, recebem notas e/ou pareceres. No entanto, acreditamos que a escola ainda possa ser considerada um local de resistência e que permita alguns pontos de fuga.

De todo modo, os docentes parecem dar pequenos indícios de que foram capturados pelos discursos de positividade, pois colocam como uma máxima a necessidade de promover motivação quando dizem “tu tens que saber motivar o estudante”. Eles se submetem voluntariamente, pois cobram de si mesmos a necessidade de motivar ao colocar em movimento a necessidade de sempre “fazer diferente”.

Esse é um dos pontos de aproximação ao que Han (2018) nos apresenta, pois para ele “o sujeito do desempenho, que se julga livre, é na realidade um servo; é um servo absoluto, na medida em que, sem um senhor, explora voluntariamente a si mesmo, nenhum senhor o obriga a trabalhar” (2018, p.10). Isso porque, na sociedade do desempenho o sujeito se reconhece como parte de um sistema em que é preciso dar o seu melhor sempre.

Os discursos positivos da motivação são linhas que se tecem na constituição da prática docente. Todas essas premissas movimentam a escola e deslocam o docente para uma posição de responsável pela motivação dos estudantes. Isso parece um indício de que os discursos positivos e a falta de negatividade, parecem estar presentes no ambiente escolar. Contudo, a escola não parece ser um ambiente completamente capturado pela lógica neoliberal de uma sociedade de desempenho.

Embora Foucault não tenha abordado de forma direta o tema da motivação, suas ideias podem ser articuladas para pensarmos a temática, visto que pode ser possível relacioná-la aos estudos de relação de poder, subjetividade e biopoder. Isso ocorre, porque os discursos acerca da motivação presentes na escola podem ser compreendidos como resultado das relações de poder que moldam e constroem determinadas formas docentes. Dito de outro modo, a compreensão de Foucault sobre o poder, entendido como relações

que atravessam todo o tecido social nos conduzem a pensar que os discursos de motivação podem ser resultantes de estruturas de poder reguladas por normas sociais internalizadas pelos indivíduos.

Assim, as entrevistadas afirmam que a ideia de “fazer diferente” está intimamente relacionada com a motivação dos estudantes, e esta, por sua vez, pode levar à motivação dos docentes. Isso pode ser percebido em diferentes enunciações que evidenciam essa afirmação, como por exemplo, “o meu prazer está muito ligado com o engajamento deles”. Faz-se diferente para a “minha satisfação” e, por isso, “A gente vai vendo o que vai funcionando e o que não vai, e vai tentando atingir os estudantes de outra maneira”. Observamos que as mudanças são promovidas com a intuito de fugir da “Matemática cansativa” e “chata”, mas também promove mudanças com o objetivo de atingir a todos.

Entrevistada A - **A internet ela, ela tem tudo, né? Se os alunos se darem conta de que eles não precisam da gente, né?** Ahm, não da escola, formando enquanto convivência, enquanto presença obrigatória, né? Que é lei, mas o que eu digo para eles? [...] **Então o que que eu vejo, que pra maioria, não é a matemática em si. Que faz a...** Sabe que, que faça que o aluno tenha... eu tô falando do aluno de novo, né? **Observa que eu acho que é sim, é, eu acho que está muito ligado com o meu prazer, o meu prazer está muito ligado com o engajamento deles, né?** Entende? [...] E eu tenho uma vaidade, assim, eu gosto muito quando o aluno diz “bah, hoje a aula tava legal”. **Eu me sinto muito bem assim. Me sinto muito feliz se eu vejo que eles tão focados ali. [...] Pra mim, é mais prazeroso trabalhar assim. Entendeu? Eu me sinto muito, muito feliz assim.** É aquela história o ruim não é o trabalho, é ter que trabalhar, né? Eu queria ter mais tempo sem trabalhar, né? Pra família, tudo, mas é um momento muito legal assim, né? [...] Mas eu assim, de verdade, eu não me sinto cobrada. **Eu acho que é a questão do meu prazer. [...] Eu vejo prazer assim da minha, na minha prática, sabe? Diferente quando é um, só uma repetição.** Igual ao que foi para mim, né? [...] Então quando tu dá aula e tu vê que o pessoal se engaja, é muito legal. **Eu acho que é aí que está o meu prazer, sabe? Né?**

Entrevistada B - Eu acho que é porque o perfil do estudante vai mudando e também porque a gente vai tendo um amadurecimento profissional. **A gente vai vendo o que vai funcionando e o que não vai, e vai tentando atingir os estudantes de outra maneira.**

Entrevistada C - **O que me motiva a ser professora é isso, motivar eles, agradar. [...] Eles aprenderam algo que eles se motivaram e querem mais. Na próxima aula vamos falar de novo, vamos ver isso. [...] Isso me motiva como professora, de enxergar a Matemática como algo não só chato, maçante; Eu não entendo.** Eu acho que isso vai além. **Isso me motiva...** Sempre quando é planejamento, eu penso: mas e aí, eu vou dar essa aula chata, só vou eu falar e eles não vão falar nada? **Justamente para tentar puxar eles para motivar, para não ser chato, não ser só aquela matemática cansativa.**

Ao considerarmos o contexto da inovação disruptiva, podemos perceber novamente um alinhamento discursivo, pois não é apenas o estudante que precisa ser estimulado e motivado nessa abordagem. As instituições que procuram implementar processos disruptivos precisam reconhecer a necessidade de motivação de seus colaboradores e da própria empresa.

Podemos perceber ainda nessas enunciações que o docente procura encontrar diferentes formas de motivar o seu estudante e, como consequência, se motivar. A fim de colaborar com a análise, nos aproximamos de Dardot e Laval (2016), que apontavam para um

[...] tipo de poder que é exercido “profundamente” sobre o sujeito impelido a “entregar-se completamente”, a “transcender-se” pela empresa, a “motivar-se” cada vez mais para satisfazer o cliente, isto é, intimado pelo tipo e contrato que o vincula à empresa e pelo modo de avaliação que lhe é aplicado a provar seu comprometimento pessoal com o trabalho (2016, p. 331).

Esse movimento de motivação de estudante e motivação do docente parece, por vezes, um movimento na fita de Möbius. Isso

ocorre porque o docente precisa se sentir motivado para ter a energia necessária para planejar algo que rompa com o já consolidado, com o intuito de motivar o aluno e, conseqüentemente, promover a automotivação. Dessa forma, podemos visualizar um movimento cíclico, em que a motivação do estudante gera a motivação do docente e, por sua vez, promove a motivação do estudante novamente em um processo contínuo e interdependente.

Ademais, os discursos de motivação e automotivação, conforme indicado pelas entrevistadas, parecem ter uma relação muito próxima em os discursos de prazer, sedução e felicidade. De acordo com Alice Tapia Sartori e Claudia Glavam Duarte (2017), é possível observar que o prazer está intrinsecamente ligado a uma cultura do consumo; um consumo que não é apenas movido pela aquisição de bens e mercadorias, mas está relacionada também

à criação de desejos sempre constantes, desejos sobre o que não se tem, ou seja, esse desejo é sempre ativado pela ausência de algo que falta e nunca é satisfeito. [...] em termos foucaultianos, pensamos que é por meio do desejo que se governam os indivíduos desta sociedade, regular seus desejos é o que garante o controle da sociedade do consumo que, juntamente a outros aspectos, produz a sociedade neoliberal. (2017, p.63)

55

Alice Tapia Sartori (2015) aponta ainda que “A sociedade substitui a necessidade e o esforço por prazer e desejo sempre constantes e renovados.” (2015, p. 66). Essa constante renovação parece ter similaridade com a necessidade, que percebi nas entrevistas das docentes, quanto aos docentes estarem sempre procurando ‘fazer diferente’ a fim de acompanhar a atualização ininterrupta do desejo. O desejo de motivar os estudantes parece estar alinhado à dinâmica de uma sociedade em constante mudança, permitindo que os desejos dos estudantes possam ser também atualizados e renovados.

Do ponto de vista da automotivação, regular os desejos também pode ter relação com o desejo de manter sempre um alto desempenho, de ganhar e ser “bem-sucedido” na vida profissional e pessoal. “Exige-se do novo sujeito que produza “sempre mais” e goze “sempre mais” e, desse modo, conecte-se diretamente com um “mais-de-gozar” que se tornou sistêmico” (Dardot e Laval, 2016, p.355-356).

Considerando que a motivação é o elemento catalisador para o movimento de fazer diferente no exercício da docência, passamos novamente a observar as falas das professoras e observamos que fazer diferente se torna viável por meio da procura por conhecimento, pois para motivar é necessário reconhecer os fatores que podem levar à motivação do estudante. Portanto, as docentes têm consciência de que o seu fazer pedagógico está intrinsecamente relacionado ao movimento de busca pelo conhecimento e ao aprimoramento da formação, visto que entendem que os tempos mudaram. Tais movimentos são fontes de motivação para o professor em busca de inovação no processo educativo e, conseqüentemente, de fazer diferente. Os docentes se alinham a um movimento frenético pela busca desse fazer, com o objetivo de se adaptar a um mundo em que “Tudo muda muito rápido” e no qual é necessário “dar conta de tudo aquilo”.

Entrevistada C - **O professor tem que caminhar no tempo para fazer isso, ele vai ter que caminhar no tempo junto. Ele vai ter que se atualizar. Acho que o que me motiva também é eu me tornar um professor melhor, não só o que o estudante entende por aquilo, mas para que eu também possa ser um professor cada vez melhor. [...]** Eu acho que também essa frenética nossa é porque tudo muda muito rápido. **Tudo muda muito rápido e tu tem que dar conta de tudo aquilo.. [...]** eu gosto de motivar meus estudantes e estar atualizada. **A vontade não só da aula, fazer que eles se motivem, mas para eu me motivar também. Eu preciso dessa motivação. Eu tenho que estar em constante evolução. Eu não posso estar para trás. Eu acho que o professor tem que estar sempre atualizado. Do contrário, não é a função do professor. [...]** Para mim, professor melhor é o que está mais atualizado, que tem mais contexto, que não vai ficar onde sempre tem a mesma aula, sempre o mesmo planejamento. Assim como o mundo gira, nosso planejamento gira e nossa disciplina também. **Existem coisas novas e a gente vai se basear nas teorias base, mas nada impede que surjam novas teorias. Como é que vai surgir? Através disso, da evolução, e não só do aluno, mas do professor também.**

Entrevistada B - [...] **a gente tem uma geração diferente, que não aprende da mesma maneira, que tem demandas diferentes, que tem necessidades ali diferentes.** [...] Eu não posso ensinar como eu aprendi, porque é uma geração totalmente diferente, então eu busco inovações.

Nas enunciações fica evidenciado que esses docentes não podem “estar para trás”, precisam acompanhar e “se atualizar” com as “novas teorias” e com a “evolução da sociedade e dos estudantes”. Isso corrobora com as problematizações realizadas por Dardot e Laval (2016, p. 330) de que, na lógica do neoliberalismo, o sujeito deve estar em constante aprendizagem e predisposto a aceitar as mudanças impostas pelo mercado. Esse sujeito que recebe várias formulações como neosujeito (2016), como “cosmopolita inacabado” (Thomas S. Popkewitz; Ulz Olsson; Kenneth Petersson, 2009, p.76), e ainda *homo economicus* (Foucault, 2008) é uma figura central no atual contexto social e econômico, em que a busca por diferenciação e aprimoramento constante é valorizada. Na sociedade do conhecimento habita-se um espaço de formação vitalícia e o sujeito dessa sociedade “deve ser o próprio condutor de sua conduta formativa, autogovernando-se e, ao mesmo tempo, responsabilizando-se pelo progresso social” (Resende, 2018, p.85)

57

Nas enunciações das docentes é possível observar como os discursos contemporâneos sobre a educação já contribuíram para a condução e modulação de suas condutas, visto que constroem idealizações do que seria um bom professor, instituem uma norma para que um determinado sujeito seja considerado um bom professor e um sujeito competente em seu trabalho.

A sociedade do conhecimento pode ser entendida como uma sociedade de normalização na qual o indivíduo deve se ajustar à prescrições normativas estabelecidas, ao mesmo tempo em que é responsabilizado pelas variações que ocorrem nas exigências de qualificação, que ocorrem no nível da massa populacional. (2018, p. 90)

As enunciações a seguir funcionam como imperativos às docentes “O professor tem que caminhar no tempo para fazer isso, ele vai ter que caminhar no tempo junto. Ele vai ter que se

atualizar”, “Tem que dar conta de aprender aplicativo, tem que dar conta de aprender isso, de aprender aquilo”, “tu tem que refletir que, tu tem que buscar, porque um estudante vai mudando todo ano”, “Para mim, professor melhor é o que está mais atualizado, que tem mais contexto, que não vai ficar onde sempre tem a mesma aula, sempre o mesmo planejamento” “Eu não posso ensinar como eu aprendi”. É possível observar como os professores parecem ser conduzidos ao movimento pela busca de fazer sempre algo diferente, assim como o colocam numa posição de eterna formação e aprimoramento de competências.

Resende (2018), baseado nos estudos de Foucault, relaciona a competência do trabalhador como uma máquina que produziria um fluxo de renda que, por sua vez, dependeria da competência específica de cada um. Isso faz com que os indivíduos necessitem aprimorar-se, atualizar-se a fim de construir novas competências de acordo com as necessidades do mercado. Vive-se o agora com um olhar para o futuro.

58

A individualidade de hoje manifesta-se como um aprendente para toda a vida que é flexível, continuamente ativo e que trabalha colaborativamente para o futuro, em um mundo descentralizado. [...] é um futuro mobilizado para a formatação das pessoas no presente. Como recentemente afirmou um político sueco: “Nós devemos mobilizar as pessoas a serem cidadãos da nova sociedade”. O futuro de uma tal sociedade é o aqui e o agora. [...] A história é de que somos, agora, mais ou menos obrigados a viver em constante mudança na sociedade. (Popkewitz; Olsson; Petersson, 2009, p. 80)

Esse olhar sobre a necessidade de formação do indivíduo como meio de desenvolver competências relevantes ao futuro de um mercado, em consonância como a ideia de produção de fluxo de renda a partir dessas competências, faz com que vivamos em um contexto de constante competição. Isso porque “sempre é necessário existir, por menor que seja, um diferencial” (2018, p.39) entre os indivíduos. Para João de Deus dos Santos (2006), essa busca por formação

materializa nesse sistema de competição, para obter melhor posição na carreira os professores têm, necessariamente, que competir entre si. Estes são os rudimentos de um sistema de crédito/débito que se instituirá para, de forma “natural”, reger o processo de

normatização através da competição infindável de um com todos e todos entre si. (2006, p. 160)

Essa lógica de automotivação, a partir da lógica que coloca no sujeito a responsabilidade e a necessidade de gerenciamento de sua formação, é uma ressonância de uma lógica neoliberal.

Esses discursos de motivação e automotivação que perpassam o ambiente escolar podem ser, como já mencionado outrora, discursos de positividade. Han (2018) alerta para o excesso de positividade e indica que “os adoecimentos neuronais do século XXI seguem, por seu turno, sua dialética, não a dialética da negatividade, mas da positividade. São estados patológicos devidos a um exagero de positividade.” (2018, p.14). São patológicos, pois estar sempre motivado e motivar, exige autorregulação, exige estar disposto a adaptar-se a mudanças constantes, ou seja, exige uma alta capacidade de produzir para si outros eus de forma veloz. Portanto, segundo Han (2018), o imperativo do máximo desempenho nos leva ao cansaço. “A sociedade do desempenho e a sociedade ativa geram um cansaço e esgotamento excessivos. Esses estados psíquicos são característicos em um mundo que se tornou pobre em negatividade e que é dominado por um excesso de positividade” (2018, p.70).

59

Esperamos que abordar a questão do docente enquanto sujeito neoliberal tenha sido potente para fazer pensar e problematizar a maneira esses docentes são constantemente conduzidos a buscar incessantemente e de forma frenética “fazer diferente” e que, como consequência disso, se veem cansados.

Durante nossa pesquisa, nos propusemos a analisar e problematizar os discursos que nos envolvem nesse perpétuo e frenético movimento de mudança sem, no entanto, defendermos ou abraçarmos a defesa de uma inércia ou ausência de transformações. Reconhecemos o movimento necessário e potente para a abertura às multiplicidades, mas também ressaltamos a necessidade de examinar com cuidado o que nos leva à um movimento sem pausas e paradas. Muitas vezes estamos tão envolvidos na pressa e no desejo de mudar que acabamos perdendo a oportunidade de olhar e apreciar e contemplar o caminho percorrido.

REFERÊNCIAS

Bastos, J. **Diccionario Etymologico, Prosodico e Orthographico da Lingua Portuguesa**. Lisboa: Livraria Editora, 1912.

Clark, L. Acervo - Caminhando. 1963. [citado 2022 Mar. 18]. Disponível em: <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/189/caminhando>.

Corazza, S.; Silva, T. T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Costa, S. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e

Empreendedorismo. *Educação e Realidade*. 2009; 34(2): 171-86. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8299>.

Dardot, P.; Laval, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. Echalar M, tradutor São Paulo: Boitempo, 2016.

Delors, J. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (Destaques).

Foucault, M. **Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)**. Galvão ME, tradutor. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Foucault, M. **Ditos e Escritos Vol. III - Estética: Literatura e Pintura, Música, Cinema**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

Foucault, M. **Segurança, território e população**. Brandão E, tradutor. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Gadelha, S. Empresariamento da sociedade e da educação: o complexo corpo-subjetividade do homo economicus neoliberal, o imperativo da alta performance e seus efeitos. In: **Michel Foucault: A arte neoliberal de governar e a educação**/ Haroldo Resende (org.). São Paulo: Intermeios; 2018.

Habowski, A.; Conte, E. A (auto)exploração do sujeito em rede digital: a liberdade em crise? *Pro-Posições*. 2020 [citado 2023

Jun. 1]. 31. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/cM7ZdZT7HyhM3K5mnLkBnVr/?format=pdf&lang=pt> doi: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0004>

Han, B. **Sociedade do cansaço**. Giachini EP, tradutor. Petrópolis: Vozes, 2015.

Han, B. **Psicopolítica - o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Liesen M, tradutor. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

Horn, Michael B; Johnson, C.; Christensen, C. **Inovação na Sala de Aula - Atualizado e Ampliado**. Porto Alegre: Grupo A; 2012. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788540700734/>. ISBN 9788540700734.

Horn, Michael B; Staker H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. [E-book da Internet] Porto Alegre: Grupo A; 2015 [citado 2022 Out. 7]. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788584290451/>. ISBN 9788584290451.

Instituto de Matemática Pura e Aplicada. Na Folha, o mundo desorientado da faixa de Möbius. Rio de Janeiro; 2020. [citado 2022 Mar. 18]. Disponível em: <https://impa.br/noticias/na-folha-o-mundo-desorientado-da-faixa-de-mobius/>.

Laval, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

Mansano, S. Transformações da subjetividade no exercício do trabalho imaterial.

Estudos e Pesquisas em Psicologia. 2009 [citado 2020 Abr. 25]; 9(2): 512-24. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844629016>

Masschelein, J.; Simons, M. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Antunes C. tradutor. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

Mussak, E. **Metacompetência: uma nova visão do trabalho e da realização pessoal**. São Paulo: Editora Gente, 2003.

Paraíso, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**/Dagmar Meyer e Marluce Paraíso (org.) Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

Petrini, S.; Wanderer, F. A publicação Educação em Revista e o empreendedorismo: processos de individualização e singularização dos aprendentes. **Revista Educação em Questão**. 2022 [citado 2023 Jun. 9]. 60(66): 1-21. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/30165/16686> doi: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n66ID30165>

Popkewitz, T.; Olsson, U.; Petersson, K. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação e Realidade**. 2009, 34(2): 73-96. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8309>

Resende, H. **Michel Foucault: A arte neoliberal de governar e a educação**. 1. ed. São Paulo: Intermeios, 2018.

Rolnik, S. **Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: N-1 Editora, 2018.

Santos, J. Formação continuada: cartas de alforria & controles reguladores [dissertação de mestrado]. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2006.

Sartori, A.; Duarte, C. O Sujeito Lúdico Produzido pela/na Educação Matemática: Interlocações com o neoliberalismo. **Bolema**. 2017. 31(57): 53-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/VYp4ttySPHbbmjJfSRMTBvk/?lang=pt#>

Sartori, A. O lúdico na Educação Matemática Escolar: Efeitos na constituição do sujeito infantil contemporâneo [tese de doutorado]. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina; 2015.

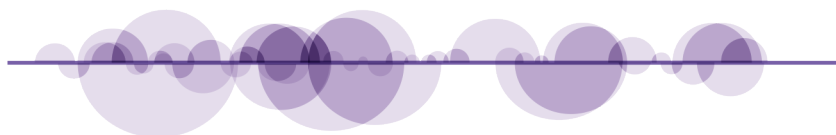
Severo, A.; Saling, B.; Vieira, F.; Pimenta, F.; Camargo, M.; Raymundo, Y. Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder de B-C Han - Resenha. **Cadernos de Psicologias**. 2020.

1. Disponível em: <https://cadernosdepsicologias.crppr.org.br/psicopolitica-o-neoliberalismo-e-as-novas-tecnicas-de-poder/>

Veiga-Neto, A.; Saraiva, K. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação e Realidade** 2009a [citado 2022 Abr. 25]. 34(2): 187-201. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8300>

Veiga-Neto, A. Teoria e Método em Michel Foucault: (im) possibilidades. **Cadernos de Educação**. 2009b [citado 2023 Jun. 9]. 34: 83-94. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1635> doi: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i34.1635>

Veiga-Neto, A. Neoliberalismo e Educação: Os Desafios do Precariado. In: **Michel Foucault: A arte neoliberal de governar e a educação**/ Haroldo Resende (org.). São Paulo: Intermeios; 2018.



O ENSINO DE CIÊNCIAS E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO LITORAL NORTE - RS?

Sabrina Farias Rodrigues
Neila Seliane Pereira Witt

64

TRAJETÓRIA INVESTIGATIVA

A docência na educação básica - no ensino fundamental e médio em escolas públicas - nos permite a imersão em distintas realidades, o que nos proporciona diversas experiências. As realidades encontradas instigam-nos a estar em constante estudo e em busca por conhecimentos que nos possibilitem compreender melhor a atuação docente. Jorge Larrosa diz que é “sobre o que assumimos como uma responsabilidade, que nos ocupa ou nos preocupa, que nos importa, que cuidamos” (Larrosa, 2019, p. 21), e a nós preocupa e importa compreendermos o que as práticas inclusivas produzem nos corpos dos alunos com deficiência de diferentes especificidades que frequentam as escolas. Nos importam compreendermos sobre as práticas inclusivas porque “através do currículo e da escola, constituem mecanismos centrais do processo de produção e reprodução de desigualdade social” (Tomaz Tadeu Da Silva, 2013, p. 185) e por isso indagamos: Como realizamos o planejamento de aula de modo a fazer uma adaptação curricular para que todos os alunos se sintam incluídos visando o acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem? Como as práticas escolares inclusivas são percebidas pelos estudantes com deficiência? O que

as práticas escolares inclusivas produzem nos corpos dos alunos com deficiência? Essas questões que envolvem o ofício docente e estudantes com distintas especificidades em uma mesma sala de aula, nos remetem a pensar sobre nossas experiências partindo-se do pressuposto de que assumimos “a experiência e a necessidade de pensar (não se pensa porque se quer, mas sim porque algo nos faz pensar) como uma certa interrupção do nosso modo-de-estar-no-mundo” (Larrosa, 2019, p. 22), consideramos relevante, portanto, o exercício de repensar a nossa própria prática, de modo a problematizarmos sobre as que se referem ao estudante com deficiência como diferente ou ainda como incapaz “e que muitas vezes tratamos como algo ou alguém a domesticar, a normalizar” (Maria Rosa Bueno Fischer, 2005, p. 120). Nesta perspectiva, a intenção com este capítulo é compartilhar um pouco do andamento de nossas pesquisas, estudos e problematizações, trouxemos, para isso, um recorte da análise realizada na proposta investigativa que está sendo desenvolvida a nível de doutorado, no programa de pós-graduação em ensino de ciências que está sendo realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A referida pesquisa intitula-se “A produtividade dos processos de educação inclusiva no ensino de ciências para estudantes com distintas especificidades em uma escola pública do litoral norte gaúcho (RS)”, com ela temos por objetivo conhecer qual é a produtividade dos processos inclusivos, ou seja, conhecer, por meio da fala dos professores, suas práticas inclusivas e o que elas produzem nos sujeitos – no que tange o ensino de ciências, para estudantes com deficiência que frequentam uma escola pública do litoral norte do estado do Rio Grande do Sul (RS).

Essa pesquisa emergiu de nossas inquietudes pelo nosso ser/estar professor em diferentes escolas públicas. De acordo com Larrosa (2019, p. 21) “o que o professor faz quando inicia um curso não é apenas pro-por [sic] um caminho mas também dispor [sic] uma maneira de começar a andar, de seguir em frente”. Os principais questionamentos envolveram repensar às práticas escolares desenvolvidas com os alunos com deficiência, de distintas especificidades, que frequentam salas de aula regulares na educação básica. Tais inquietações nos motivaram a buscar

compreender e conhecer um pouco melhor esse universo que envolve o ensino de ciências para tentar contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, todos, que frequentam as nossas salas de aula.

Para conhecer a produtividade dos processos inclusivos, nessa escola, recentemente foram realizadas entrevistas com o vice-diretor, com a supervisora escolar, com a professora que atua na sala de recursos multifuncionais no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com uma professora de química e uma professora de biologia que atuam no ensino médio regular, com uma professora de física que atua na classe específica de surdos e uma professora de língua portuguesa, esta professora é surda e oralizada (ela fala oralmente em português e se comunica, também, por meio de sinais em Língua Brasileira de Sinais (Libras)), e também atua na classe específica de surdos do ensino médio.

66

Após a realização das entrevistas propomos aos professores a realização de alguns momentos de observação nas salas de aula para acompanhar a dinâmica, os acontecimentos e as relações durante as suas aulas de química, física e biologia. A intencionalidade de realizar as observações é a de buscarmos elementos que possibilitem conhecer as disponibilidades de materiais, as práticas escolares, as vivências e as interações dos estudantes em sala de aula tanto entre os alunos quanto professores e alunos.

Apesar de a pesquisa estar em fase de coleta de dados, já é possível pensar sobre alguns elementos que têm se mostrado presentes, entre eles: o planejamento adaptado para atender as especificidades dos alunos com deficiência; as atividades adaptadas para as disciplinas de química, física e biologia; o trabalho com alunos com diferentes deficiências em uma mesma sala de aula; a ocorrência de momentos de conversa e de trocas de experiências entre os professores; a oferta de formações, ministradas por professores especializados ou pela área da saúde.

ESPAÇOS, SUJEITOS E CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa está sendo realizada em uma escola estadual localizada na região central do município de Osório, RS. Na escola

estudam em torno de um mil, cento e cinquenta (1.150) alunos em sua maioria oriundos de comunidades carentes e de diferentes regiões e municípios bastante distantes, para o acesso contam com o ônibus escolar municipal. Uma característica desta instituição é o atendimento a estudantes surdos em classe específica, essa é uma das razões para a grande procura. Além disso, nos três turnos (manhã, tarde e noite), presta serviço nas modalidades: ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico subsequente. O espaço escolar é bastante amplo, cerca de dez hectares de área, contando com salas de aulas, laboratório de informática, laboratório de ciências, biblioteca, auditório, ginásio de esportes, prédio administrativo (casarão) e refeitório.

Para que fosse possível conhecermos as práticas escolares inclusivas desenvolvidas nesta escola, do total de doze (12) professores convidados, aceitaram participar da entrevista sete (7) professores, sendo: o vice-diretor, a supervisora escolar, a professora que atua na sala de recursos realizando Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos alunos com deficiência, uma professora de química e uma professora de biologia que atuam no ensino médio regular, uma professora de física e uma professora de língua portuguesa (que é surda e oralizada) que atuam na classe específica de surdos.

67

As entrevistas contaram com um roteiro orientador com questões semiestruturadas que foi dividido em três eixos temáticos, que são: 1) dados profissionais/formação acadêmica; 2) experiências na sala de aula; e 3) inclusão e a sala de aula. O roteiro orientador “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Menga Lüdke; Marli E. D. A. André, 1986, p. 34), ou seja, o roteiro serviu para darmos um seguimento aos questionamentos, porém, não se aplicou-o rigidamente, em alguns momentos foi necessário acrescentar mais perguntas do que havia sido previsto. As entrevistas foram realizadas em um ambiente silencioso na qual apenas o entrevistador e o entrevistado se fizeram presentes. Além disso, as entrevistas foram agendadas com antecedência em um horário disponibilizado pelos entrevistados após o aceite do convite que também foi enviado com

antecedência. As entrevistas foram gravadas em um *smartphone*, após foram transcritas e armazenadas em um local seguro – por um período mínimo de cinco (5) anos.

Não pretendemos utilizar o conteúdo das entrevistas como instrumentos que irão mostrar verdades, uma vez que a entrevista “não se constitui em um instrumento de revelação da verdade” (Kamila Lockmann, 2013, p. 44). Sobre a noção de verdade entendemos que pode ser pensada como “um conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (Michel Foucault, 2022, p. 53) e ela está “ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (Foucault, 2022, p. 54).

Com a análise das entrevistas, pretendemos, então, não buscar verdades, mas sim, problematizar qual é a produtividade das práticas inclusivas escolares, no ensino médio, para estudantes com deficiência de distintas especificidades. Quando o entrevistado faz parte de um ambiente escolar ele “[...] não representa uma suposta identidade autônoma, que produz um discurso escolar livre de regras, de interdições, de proibições ou de exaltações (Lockmann, 2013, p. 45), assim sendo, “[...] ao falar sobre currículo, avaliação e inclusão escolar, os sujeitos escolares entrevistados estão imersos em jogos de saber e poder que os constituem e regulam aquilo que dizem numa determinada época e numa determinada sociedade” (Lockmann, 2013, p. 45). Não há nenhuma teoria foucaultiana que nos diga de fato o que é poder, até porque a intenção de Foucault nunca foi estudar o poder, mas sim, o sujeito (Edgardo Castro, 2021), porém, Foucault (2022, p. 52) deixa claro que “cada sociedade tem um regime de verdade”, cada sociedade decide quais discursos irão operar como verdadeiros, cada sociedade distingue “os enunciados verdadeiros dos falsos” (Foucault, 2022, p. 52). Assim sendo, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 2022, p. 45).

A partir de Michel Foucault (2010), compreendemos que o poder é algo que circula entre nós e que estamos, a todo momento,

sendo submetidos a ele e ao mesmo tempo exercendo-o sobre nós mesmos, então, “o indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu” (Foucault, 2010, p. 26). Em consonância com Foucault, Maria Rosa Bueno Fischer (2020, p. 57) escreve que “o poder existe em ato, e de ambos os lados: do lado de quem exerce o poder e do lado daquele sobre o qual o poder é exercido. Em ambos os lados há agentes, e há sempre espaço para respostas, reações, efeitos”, isto significa dizer que o “poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo” (Foucault, 2010, p. 26).

Portanto, ao realizar entrevistas não pretendemos descobrir verdades, mas sim conhecer as verdades que constituem os sujeitos que estão imersos em um ambiente escolar que é composto por discursos que operam como verdadeiros e por jogos de poder que lhe são próprios. Ademais, ao propormos conhecer as narrativas a fim de analisarmos as falas dos professores em resposta aos questionamentos das entrevistas desejamos imergir em suas próprias experiências, nas experiências que os professores entrevistados vivenciaram nos espaços desta instituição de ensino. Ao falar das experiências que os professores trazem consigo acreditamos que essas experiências narradas podem desempenhar papéis relevantes para pensar a docência e seus impactos na sociedade dado que “se o sentido de quem somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante nas histórias” (Jorge Larrosa, 2002, p. 146) pois essas histórias funcionam “no interior de práticas sociais” (Larrosa, 2002, p. 146). Isso posto, ao analisarmos as experiências trazidas pelos professores em suas narrativas, estamos partindo de histórias que organizam “a nossa própria experiência (o sentido daquilo que nos passa) e a nossa própria identidade (o sentido de que somos)” (Larrosa, 2002, p. 146 e 1994, p.70). Jorge Larrosa (1994, p. 70) nos diz que:

A construção e a transformação da consciência de si dependerão, então, da participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. Dependerá desse processo

interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura.

Então, nesta pesquisa, além de analisarmos as experiências trazidas por professores que estão imersos em um ambiente escolar para conhecer a produtividade das práticas inclusivas que ocorrem na escola pareceu-nos relevante realizar a observação de algumas aulas das professoras que participaram das entrevistas e que tenham pelo menos um aluno com deficiência em sua turma, com isso pensamos que poderemos imergir na cultura e participar, por um breve período, da realidade vivida nesta comunidade escolar. A intencionalidade em propor esses momentos de observação é para que, mesmo que por um breve período, seja possível submetermos-nos a realidade escolar e vivenciar as experiências dos estudantes estando em uma sala de aula que se propõe inclusiva, isto significa “fazer que o/a observado/a pense que partilhamos daquela cultura na mesma posição que ele/a” (Luís Henrique Sacchi dos Santos, 1997, p. 83). Refletir sobre “a realidade, juntamente com a origem e o seu destino, sua aceitação e sua transformação já é, para nós, talvez para sempre, um problema. E a experiência do presente já se tornou, para nós, e talvez para sempre, o mais difícil” (Jorge Larrosa, 2004, p. 34). Consideramos, portanto, que analisarmos as narrativas seja muito significativo, porque “o eu se constitui temporalmente para si mesmo na unidade de uma história. Por isso, o tempo no qual se constitui a subjetividade é tempo narrado” (Larrosa, 1994, p. 43), e é possível afirmar que “é contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (Larrosa, 1994, p. 43). Larrosa (2019) nos esclarece que não escrevemos sobre a experiência, mas escrevemos a partir do que possuímos para contar, nas palavras dele:

Não se escreve sobre a experiência, mas sim a partir dela. O mundo não é somente algo sobre o que falamos, mas algo a partir de que falamos. É a partir daí, a partir do nosso ser-estar-no-mundo, que temos algo para aprender, algo para dizer, algo para contar, algo para escrever. Além disso, as palavras não apenas representam o mundo, mas também o abrem, não são apenas uma ferramenta, mas também um caminho ou uma força. Ou, ainda de outro modo, a linguagem como o tato mais fino. (Larrosa, 2019, p. 23)

Partindo-se das percepções de Larrosa (2019) entendemos que as escritas sobre nossas vivências no ambiente escolar irão trazer elementos para traçar o caminho investigativo que evidenciará as nossas experiências a partir do nosso ser estar no mundo. As observações estão em fase de execução, para que nada do que seja experienciado, no momento da realização das observações, se perca, elaborou-se um roteiro de observação, que nada mais é do que um diário de campo, um ““papel” onde se registra o que se passa, consigo ou com os outros, é um misto de acontecimento e reflexão” (Luís Henrique Sacchi dos Santos, 1998, p. 20). O diário de campo foi dividido em quatro eixos temáticos, ao qual fazem parte: 1) estrutura da sala de aula e recursos disponíveis; 2) organização/disposição dos alunos em sala de aula; 3) interações na sala de aula; e 4) o pedagógico/ensino na sala de aula. A ideia de registro em um diário de campo para descrever as experiências, percepções, sensações e vivências no momento das observações se faz relevante porque “é a história que estou contando, daquilo que eu, com meus olhos de aprendiz-pesquisador, passei a olhar como importante e que constituí como relevante para o trabalho” (Santos, 1997, p. 83) e servirá de fundamento para que possamos descrever em minuciosos detalhes a breve participação como observadoras imersas na realidade escolar dos estudantes durante o desenvolvimento da proposta de aula inclusiva das professoras.

ENSAIOS DE ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao analisarmos, as narrativas dos professores, as observações e vivências compartilhadas em momentos de interação entre professores e alunos em aulas de física, química e biologia, propomos uma pesquisa qualitativa que visa conhecer a produtividade das práticas inclusivas em uma escola pública do litoral norte gaúcho (RS). Sabemos que a coleta de dados não deve ser considerada uma tarefa fácil, pois “um dos desafios, quando se adentra no campo das histórias de vida, das narrativas ou dos relatos orais, é o transitar entre a subjetividade e a objetividade nas histórias contadas pelos sujeitos” (Paula Regina Costa Ribeiro; Dárcia Amaro Ávila, 2013, p. 72). Quando nos propomos a ouvir as histórias, as vivências e as experiências de outras pessoas, estamos, também propondo-nos

a um momento “complexo porque quando recontamos histórias, não apenas recontamos fatos que aconteceram em outro momento de nossas vidas, mas recontamos essas histórias tal como elas se refletem em nossas experiências presentes” (Ribeiro; Ávila, 2013, p. 72), então, “tanto as histórias como os sentidos que damos a elas, conforme vão sendo recontadas ao longo dos tempos, vão construindo, nos sujeitos, diferentes formas de ver e compreender suas próprias histórias” (Ribeiro; Ávila, 2013, p. 72), o que faz com que sejamos sujeitos únicos.

De acordo com Jorge Larrosa (1996, p. 471) “cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência”, e ainda complementa escrevendo que:

A narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama. Nesse mesmo sentido, o desenvolvimento da nossa autocompreensão dependerá de nossa participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se mediam histórias. (Larrosa, 1996, 471-472).

Em outro texto, o autor complementa dizendo que “essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas” (Larrosa, 1994, p. 47). Quando falamos em analisar narrativas não podemos esquecer que “a constituição narrativa da experiência de si não é algo que se produza em um solilóquio, em um diálogo íntimo do eu consigo mesmo, mas em um diálogo entre narrativas, entre textos” (Larrosa, 1994, p. 67), ou seja, a constituição de narrativas se dá através das nossas próprias experiências, do que ouvimos, do que lemos e vão se construindo de acordo com as nossas vivências.

Embora a pesquisa esteja em fase de coleta de dados, já é possível pensarmos sobre alguns elementos que têm emergido nas entrevistas e, se mostrado presentes nas falas de três professoras, portanto, abordaremos a seguir algumas discussões referentes a um recorte desses momentos. A fim de manter o anonimato das

participantes, elas foram identificadas como Professora QUÍM, Professora FÍS e Professora BIO.

Segundo Larrosa (2019) não é possível pensar o ser professor sem pensar no ambiente em que ele trabalha, sem pensar na escola, nas palavras dele:

Para pensar a vocação e o ofício de professor é impossível não se referir à escola, à materialidade da escola (entendemos por escola certa forma de reunir sujeitos, saberes, corpos, procedimentos, linguagens e materialidades em um tempo e em um espaço separados, que vão - com diferentes modalidades - desde a educação infantil até a universidade). O ofício é inseparável do lugar onde é exercido (oficina, laboratório, escritório). (Larrosa, 2019, p. 26).

Então, é na escola que nós professores exercemos o nosso ofício, a escola é a oficina do professor. Porém, entendemos que ser professor não é tarefa simples, estamos a todo momento refletindo sobre nossas práticas e isso se dá a partir do que experienciamos no ambiente escolar. Do mesmo modo que Jorge Larrosa (2022, p. 25) compreendemos que:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Escutar e olhar outros professores, sem juízo, mas cultivando a vontade de conhecer e aprender no encontro e no tempo da entrevista, pode ter possibilitado aos entrevistados um momento para pensar e refletir sobre as próprias práticas, sobre as aulas desenvolvidas e suas relações com os alunos com deficiência incluídos no ambiente escolar, repensar, também, sobre a relevância dos conteúdos/as habilidades das disciplinas a serem abordados por meio de atividades que sejam adaptadas para atender as especificidades dos estudantes.

A Professora BIO, em sua fala, sugeriu que o profissional, que atua realizando atendimento especializado aos alunos com deficiência na sala de recursos, tivesse uma maior disponibilidade ou, ainda, uma carga horária específica para auxiliar no planejamento das atividades das disciplinas a fim de torná-las adaptadas para atender as especificidades dos estudantes com deficiência que estudam na escola, conforme seu relato:

[...] deveria ter [...] carga horária [...] pra esses professores [do Atendimento Educacional Especializado - AEE] que trabalham com esses alunos [...] pra [...] jogar luz no planejamento né, ter alguém que coordenasse, que fizesse reuniões, [que mostrasse] de que forma a gente pode trabalhar. (Professora Bio).

Com essa fala a Professora BIO nos leva a pensar que ela pode sentir dificuldades em adequar as atividades que são propostas aos alunos com deficiência e por isso propõe que seria necessário um momento específico para que a professora do AEE ajudasse com seu planejamento. Essa fala possibilita, também, questionarmos sobre quais seriam as atribuições e o papel do profissional do AEE frente às adequações curriculares.

74

Para tentar entender sobre essas questões, buscamos conhecer as leis que estabelecem as atribuições do professor do AEE. No Art. 13 da Resolução nº 4, de 2009, documento que traz as *“Diretrizes operacionais da educação especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica”*, disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC), são expostas as atribuições do professor que atua na sala de recursos multifuncionais realizando o AEE, sendo suas funções relacionadas à:

IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V - estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI - **orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno**; VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII - **estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de**

acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2009, p. 3, grifo nosso).

O profissional do AEE, tem então, a responsabilidade de desenvolver recursos pedagógicos, atendimentos individuais na sala de recursos, acompanhar e orientar sobre o desenvolvimento das atividades realizadas pelos professores das salas de aula comum do ensino regular, dentre outros. Dessas atribuições, destacamos nos itens IV, VI e VIII, as orientações do que é atribuído ao profissional do AEE em relação às adaptações curriculares. Cabe ao professor do AEE orientar, acompanhar e contribuir com o planejamento do professor que atua na sala de aula comum no ensino regular a fim de colaborar para que a aprendizagem dos alunos com deficiência seja efetiva e leve em consideração às especificidades de cada um.

Há um documento do Ministério da Educação (MEC), intitulado “*Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*” (Brasil, 2006), que traz orientações sobre o que são as adequações curriculares para os alunos com deficiência com distintas especificidades. No documento está descrito que:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (Brasil, 2006, p. 61).

Portanto, segundo as orientações dispostas acima, a proposta de adaptação curricular não consiste em desenvolver um novo currículo, mas sim, um currículo que seja flexível, que os professores possam desenvolver estratégias e adaptações curriculares para que todos os estudantes sejam atendidos na sua totalidade e tenham as mesmas oportunidades de ensino. É importante destacarmos que a adaptação curricular não cabe à professora do AEE e sim ao professor da disciplina específica da sala de aula regular, a atribuição do profissional do AEE é auxiliar no desenvolvimento de estratégias de adaptação curricular que atendam e levem em conta as especificidades individuais de cada estudante.

As três professoras relataram que não há momentos específicos, disponibilizados na escola, para que a professora do AEE pudesse auxiliar no modo com que as atividades podem ser adaptadas para contribuir com a aprendizagem efetiva dos estudantes com deficiência. Então, uma das dificuldades apresentadas pelas professoras mostrou-se relacionada à falta de momentos de conversa e de encontros de socialização. Essa problemática pode ser percebida nas seguintes falas:

[...] eu pego envio pra ela por whatsapp e a gente fica conversando [...] às vezes ela acha uma atividade e me envia pra saber [...] se tá dentro do conteúdo que eu tô trabalhando pra mandar pra eles. (Professora Quím).

Ontem foi na hora do recreio, eu tinha enviado uma atividade pra ela e ela disse que leu, mas não tinha entendido direito e eu disse ah então temos que conversar no recreio. (Professora Quím).

[...] às vezes eu mando um whatts, se eu tenho alguma dificuldade eu mando, mas presencial [...], ela não está todas as manhãs [...], ela tem várias escolas [...], não é sempre que ela tá disponível. (Professora Bio).

A Professora QUÍM e a Professora BIO trouxeram em seus relatos que, na maioria das vezes, procuram auxílio da professora do AEE por trocas de mensagem via WhatsApp, e, que em alguns momentos é necessário conversar na hora do intervalo (recreio) pois presencialmente não é viável por causa da disponibilidade da professora do AEE na escola, ou seja, não há um momento, seja semanal, quinzenal ou mensal, em que a professora do AEE se reúne com os professores para tratar sobre as especificidades dos alunos com deficiência e quais os recursos poderiam ser utilizados para ajudar na compreensão e na aprendizagem efetiva desses estudantes.

Além disso, podemos perceber, na narrativa da Professora QUÍM, que a professora do AEE procura por atividades específicas das disciplinas, que em seu entendimento poderia contribuir com o aprendizado dos alunos com deficiência. Ela acaba, portanto, enviando essas sugestões de atividades adaptadas para a professora de química, por mensagem de telefone celular (pelo WhatsApp), para saber se está de acordo com os conteúdos que ela está trabalhando em sala de aula e para poder enviar para

eles fazerem. Outra situação presente na fala da professora de química foi que a professora do AEE não compreendeu a atividade enviada pelo WhatsApp e, então, a Professora QUÍM sugere que elas devessem conversar no recreio a fim de esclarecer o propósito da atividade.

Pensar sobre essas circunstâncias leva-nos a problematizar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor do AEE no atendimento individualizado aos alunos com deficiência na sala de recursos. Os documentos legais indicam a garantia da oferta e o funcionamento do AEE em salas de recurso, e que seja disponibilizado aos alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, tendo, portanto, “como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, p. 1).

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (Brasil, 2009, p. 2).

De acordo com o que enuncia a lei, podemos dizer que o AEE deve ser realizado, a priori, na escola e não deve ocorrer no mesmo horário de aula que o aluno frequenta a escola, pois ele deve acontecer em turno inverso (Brasil, 2009). Partindo dessas premissas, indagamos: Como tem ocorrido a oferta do currículo escolar para os alunos com deficiência? Quais os efeitos produzidos por determinadas práticas curriculares nos corpos dos sujeitos escolares?

Atualmente, no Brasil, está em vigor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se trata de “[...] um documento de caráter normativo que define **o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica**” (Brasil, 2018,

p. 7, grifo nosso) em sua intencionalidade pretende assegurar os “direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (Brasil, 2018, p. 7). A BNCC é um documento único, que traz determinadas competências e habilidades para serem desenvolvidas com todos os alunos, para que todos tenham os mesmos direitos de aprendizagem, isso significa que não há uma BNCC específica para os estudantes com deficiência, porém, em seu texto há um trecho que orienta que há “[...] o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015)” (Brasil, 2018, p. 15-16).

Para tentar saber quais podem ser os efeitos produzidos por determinadas práticas curriculares nos corpos dos sujeitos escolares, partimos da compreensão de currículo em Silva (2013), que nos diz que “o currículo é muito mais que uma questão cognitiva, é muito mais do que construção do conhecimento, no sentido psicológico. O currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (Silva, 2013, p. 191), ou seja, o currículo opera para além do conhecimento, opera para a nossa constituição enquanto sujeitos. Podemos dizer que os seres humanos são considerados sujeitos pois “[...] na medida em que é alguém que vive, fala e produz: distintos modos de objetivação transformaram os seres humanos em sujeitos: sujeitos falantes, sujeitos econômicos e produtores, sujeitos biológicos” (Fischer, 2020, p. 53).

Silva (2013, p. 189) explica que “[...] o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos”, isto é, o currículo nos constitui como sujeitos e ele está envolvido “[...] num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais” (Silva, 2013, p. 189-190). O currículo, portanto, “[...] autoriza ou desautoriza, legitima ou deslegitima, inclui ou exclui” (Silva, 2013, p. 190) e como o currículo produz essas divisões ele está ligado ao poder, o que ele deixa claro no trecho a seguir:

O poder está inscrito no currículo através das divisões entre saberes e narrativas inerentes ao processo de seleção do conhecimento e das resultantes divisões entre os diferentes grupos sociais. Aquilo que divide

e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é poder. Aquilo que divide o currículo - que diz o que é conhecimento e o que não é - e aquilo que essa divisão divide - que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais - isso é precisamente poder. (Silva, 2013, p. 191).

As discussões sobre as adequações curriculares, provocou-nos a perguntar às entrevistadas sobre a ocorrência da procura e a existência de materiais e produtos educativos desenvolvidos que estejam adequados às especificidades de alunos com deficiência e estejam de acordo com os conceitos abordados pelas disciplinas de química, física e biologia. Emergiu, então, outro elemento interessante nos relatos das professoras, seja ele a dificuldade em encontrar atividades prontas e/ou materiais que sejam adaptados para atender alunos com distintas especificidades. Como podemos perceber nos relatos que seguem:

[...] a gente deveria ter mais recursos [...] salas especializadas com mais material didático. (Professora Quím).

[...] como eles não têm deficiência física [...] a [...] infraestrutura que a gente precisa pra eles é com materiais [...], é um pouco escassa. (Professora Fís).

[...] deveria sim ter material específico, eu acredito que deva ter [...] material pra trabalhar [...]. (Professora Bio).

As adequações curriculares podem ser pensadas como uma forma de desenvolver uma lista ou uma série de determinados conceitos/conteúdos de acordo com as especificidades de cada estudante, levando em consideração as suas deficiências. Porém, ao buscar atividades prontas também precisamos ter o olhar e se atentar às individualidades dos alunos e, se necessário, adaptá-las. Não há um padrão para a aprendizagem pois aprendemos de formas diferentes. Quando partimos da compreensão de que não há um único modo de aprender questionamo-nos sobre: Como as professoras da área das ciências – química, física e biologia – percebem as aprendizagens dos alunos com deficiência? Ao questionar as professoras para conhecer as suas percepções sobre os processos de aprendizagem, elas disseram:

[...] têm alguns que realmente evoluem um pouquinho, mas de uma maneira bem mais sutil, mas que o foco principal é de fato incluir socialmente [...], em alguns casos a gente sabe que intelectualmente

pouco vai avançar então [...] dentro dessas, nessa nossa realidade sem muitos recursos [...], turmas muito grandes [...], sem material didático específico e [...] terem vários tipos [...] tem uns alunos [...] especiais [e] também [...] [os] ditos [...] normais [...] juntos né [...]. (Professora Quím).

...] eu adapto, eu dou um pouco diferente aí pros alunos de inclusão do que os alunos ouvintes, enfim né, ditos normais que a gente chama [...]. (Professora Fís).

[...] se a gente tem que trabalhar com a inclusão, a gente tem que ter ferramenta né, porque se não a gente faz de conta, é uma coisa que me incomoda [...], ele não tem sucesso na medida da aprendizagem, eu acredito que não [...], eles não compreendem, é uma coisa muito abstrata pra eles né, teria que ter mais visual né, uma coisa mais né, concreta pra eles trabalhar e a gente não tem, então fica bem difícil. (Professora Bio).

Nas falas das professoras de química e biologia percebemos elementos referentes à aprendizagem escolar e inclusão social. Nas narrativas, de modo geral, as professoras observam que há pouca ou nenhuma evolução na aprendizagem daqueles estudantes que têm algum tipo de deficiência. Já a professora de física comenta que trabalha a disciplina com foco diferenciado para alunos com surdez, e salienta que considera que os alunos ditos normais seriam os alunos ouvintes. Ao falar sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência partindo da comparação entre os modos de expressar os conhecimentos entre os estudantes, referindo-se como o aluno normal e anormal, nos levou a pensar: Quais verdades determinam a classificação entre o aluno normal e o aluno anormal? O que significa dizer ou considerar um aluno como normal e anormal?

Buscamos em Castro (2021, p. 93) a definição do conceito de norma, segundo ele a norma “se move em relação a um campo de comparação no qual há maior ou menor adequação a respeito do que se considera ótimo” e esse modelo determinado como padrão “não busca separar uns de outros, mas adequar e homogeneizar, normalizar” (Castro, 2021, p. 94), e “é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis” (Foucault, 2008, p. 75). A norma, portanto, pode ser considerada como um discurso que opera como verdade dado que “a verdade é a norma” (Foucault, 2010, p. 22), e o discurso verdadeiro, então, “veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder” (Foucault,

2010, p. 22). É a partir de discursos verdadeiros em detrimento de uma norma que nós “somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer”, porque são os “discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder” (Foucault, 2010, p. 22).

A pesquisa nos tem levado a pensar na necessidade de adaptações curriculares para que os alunos com deficiência possam desenvolver atividades que estejam de acordo com suas especificidades, porém, não devemos pensar em propor atividades a fim de tentar aproximá-los das características e resultados daquele estudante que não possui deficiência, o normal, ou até mesmo de aluno considerado “ideal” – da mesma forma que Lígia Assumpção Amaral (Amaral, 1998, p. 14), tomamos o aluno “ideal” como aquele que “[...] corresponde no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo”. Além disso, reconhecemos que a escola através da educação inclusiva/ educação especial:

Norteadas pelos princípios fundamentais da normalização e integração, a educação especial, por meio de suas instituições, mantém esses indivíduos sob seus domínios, na tentativa de, através de seus programas especiais garantir uma certa simetria entre o que a sociedade tem como padrão de normalidade e a maciça expressividade do indivíduo que diverge. (Maria Elisabete Archer Tomasini, 2012, p. 119).

81

A tentativa de normalizar o aluno com deficiência pode fazer com que ele se sinta inferior dado que “[...] o atributo que o tornou diferente dos outros faz do indivíduo um ser reduzido àquela imperfeição” (Tomasini, 2012, p. 117) e isso pode fazer com que o aluno não tenha sucesso perante as atividades que lhe são propostas. Ora, o discurso que opera sob o sucesso escolar ou não do aluno não está ligado somente a ele, está ligado também ao professor (Amaral, 1998).

Em outra discussão, as professoras relataram, também, que momentos de formação, de socialização, com professores habilitados, com o professor do AEE ou ainda com profissionais da saúde, poderiam contribuir não apenas para a aprendizagem dos alunos com deficiência de distintas especificidades, mas para

serem informados sobre questões, por exemplo, que envolvem sexualidade e saúde pública. Essas questões estão presentes nas seguintes falas:

[...] eu gostaria de ter a formação [...] pra [...] que eu pudesse fazer uma aprendizagem de fato. (Professora Bio).

[...] eu não consigo trabalhar sozinha porque eu tenho que ter um olhar pra eles, eu tenho a prática, mas elas têm a teoria [...] e eu preciso que caminhem juntos. (Professora Fís).

[...] a inclusão ela tá ligada com a saúde [...] então é muito importante [...] pra [...] questão [...] de adolescência, sexualidade, de saúde [...], pra eles ficarem informados sobre isso também. (Professora Fís).

[...] a inclusão [...], ela não é só na escola, ela é em todas as áreas da sociedade. (Professora Bio).

82

Assim como as professoras relataram pensamos que as formações no ambiente escolar são importantes porque esses momentos nos permitem compartilhar sobre nossas experiências, falar sobre nossos anseios, descrever sobre o que nos acontece e refletir sobre o nosso ser/estar professor. Larrosa (2022, p. 26) salienta que “é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre”, então, quando as professoras relatam ser necessário estar em momentos de conversa sobre práticas e saberes escolares significa dizer que alguma “coisa” fez com que elas se preocupassem. Essa “coisa” que passou às professoras surgiu pelas suas experiências, “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa, 2002, p. 26), e, para além de expor nossas experiências, momentos de estudo “são necessários para entendermos o sujeito da educação que temos em nossas salas de aula” (Eli Henn Fabris, 2011, p. 34).

As experiências levam-nos, também, a agir retornando aquilo que nos acontece e “este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (Larrosa, 2022, p. 32). Nas falas das professoras foi possível conhecer sobre o que elas sentem após iniciar seus trabalhos com alunos com deficiências, a Professora Quím e a Professora BIO se sentem gratificadas em

poder trabalhar com o público da educação especial/inclusiva. Nas falas a seguir podemos ver que a professora QUÍM relata que a falta de tempo para o planejamento, de materiais didáticos e de recursos faz com que ela não se sinta satisfeita em trabalhar com esse público. Já a Professora FÍS relata uma experiência que teve fora da escola, que quando trabalhou com mais de uma especificidade em uma mesma sala de aula ela se sentiu perdida, mas que ao mesmo tempo foi lindo poder realizar um trabalho com eles, o que fica claro nas seguintes narrativas:

[...] pessoalmente eu me sinto gratificada, mas assim com relação a eles eu gostaria de ser mais eficiente, eu gostaria de dar mais tanto pros outros [...] os que não têm essas especificidades quantos os que são [...] especiais [...], talvez me preparar mais, talvez ter mais suporte, material e humano e talvez ter mais tempo com eles. (Professora Quím).

me senti perdida, perdida porque tu tinha que atender [...] nove tipos de pessoas diferentes, com as suas culturas diferentes e deficiências diferentes, então foi muito difícil mas ao mesmo tempo foi tão lindo. (Professora Fís).

Em contrapartida a Professora QUÍM, a Professora BIO não se sente bem ao trabalhar com os alunos de inclusão. Ela ainda relata que, ao trabalhar com alunos com deficiência, a escola acaba aprovando ao final do ano letivo para que não se “incomodem” com as famílias deles e descreve que se fosse proposto um trabalho especializado eles iriam conseguir aprender. A Professora BIO deixa isso claro quando relata que se sente:

Incompetente [...], frustrada, porque eu não consigo [...] entregar o que eu gostaria de entregar pra eles [...] a gente passa o aluno pra não ter a questão legal [...], pros pais não virem incomodar, [...] se eles tivessem um trabalho especializado eles iriam conseguir aprender muito. (Professora Bio).

[...] eu me sinto completamente analfabeta [...] pra trabalhar com esses alunos com problemas. (Professora Bio).

Na fala da Professora BIO podemos perceber que ela não se sente preparada para trabalhar com os alunos com deficiência. Amaral (1998) salienta que o “fracasso escolar” está rodeado de discursos, tanto do aluno quanto do professor. Partindo do professor, esses

discursos podem estar ligados à “[...] inadequação de formação, falta de “reciclagem”, não investimento em aprendizagem de novas “técnicas” e/ou teorias [...]” (Amaral, 1998, p. 23). Percebemos que em trechos anteriores foi mencionado pelas professoras a falta de formação adequada fornecida por especialistas, tanto da área educacional quanto da área da saúde e essa falta de formação está relacionada ao sentimento de incapacidade narrado pela professora de biologia.

Apesar de terem sido inicialmente desenvolvidas algumas hipóteses, a realização das transcrições das entrevistas e este ensaio de análise já nos permitem percebermos algumas das hipóteses na fala das professoras, como as barreiras que dificultam a inclusão dos estudantes com deficiência, de distintas especificidades, que frequentam o ensino regular, assim como, os impasses que dificultam a garantia das mesmas oportunidades de aprendizagem e ensino de ciências, das disciplinas de química, física e biologia, para todos os estudantes que partilham a mesma sala de aula.

84

Larrosa (1994) nos diz que as histórias que contamos sobre nossas vidas são regidas pelas maneiras que as constituímos narrativamente e afirma que “a história da autonarração é também uma história social e uma história política” (Larrosa, 1994, p. 71), e essa “autonarração não é o lugar onde a subjetividade está depositada, o lugar onde o sujeito guarda e expressa o sentido mais ou menos transparente ou oculto de si mesmo” (Larrosa, 1994, p. 72), mas sim, “o mecanismo onde o sujeito se constitui nas próprias regras desse discurso que lhe dá uma identidade e lhe impõe uma direção, na própria operação em que o submete a um princípio de totalização e unificação” (Larrosa, 1994, p. 72-73).

Então, quando contamos nossas histórias, contamos sobre nossa identidade, sobre o que somos a partir das experiências que vivenciamos, “[...] as palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (Larrosa, 2022, p. 16). Partindo dessas considerações iniciais, pensamos que após a conclusão da pesquisa seja importante retornarmos à escola e disponibilizarmos

aos professores da área de ciência – química, física e biologia – um momento de socialização sobre os resultados e problematizações que obtivemos ao analisar as entrevistas e as observações. Nossa intenção, para além de levar as conclusões do estudo, está em possibilitar a abertura de um espaço de encontro em que nós junto dos professores desta comunidade escolar, possamos discutir, refletir e repensar nossas práticas, no sentido de, talvez, modificarmos ou possibilitarmos outras formas de pensar a docência e realizar as modificações e adaptações curriculares necessárias para que, de maneira geral, os alunos possam se sentir incluídos em sala de aula.

REFERÊNCIAS

Amaral, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. Julio Aquino (coord.) São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

Brasil. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação; 2018. [citado 10 Jan. 2023]. Disponível a partir de: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf.

Brasil. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília: Senado Federal; 2009. [citado 2023 Jun. 06]. Disponível a partir de: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

Brasil. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial; 2006. (Série: Saberes e práticas da inclusão)

Castro, E. **Introdução a Foucault**. Magalhães BA, tradutora. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

Fabris, E. In/exclusão no currículo escolar: o que fazemos com os “incluídos”? *Educação Unisinos*, 2011;15(1):32-39, jan./abr. 2011. Disponível a partir de: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/978>.

Fischer, R.M. **Escrita acadêmica: arte de ensinar o que se lê. Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

Fischer, R.M. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

Foucault, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1976).** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

Foucault, M. **Microfísica do Poder.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

Foucault, M. **Segurança, território e população: curso dado no College de France (1977-1978).** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Larrosa, J. A operação ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se no pensamento, na escrita e na vida. *Educação & Realidade.* 2004;29(1):27-43.

Larrosa, J. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor.** Antunes C, tradutora. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

Larrosa, J. Literatura, experiência e formação: uma entrevista de Jorge Larrosa. In: **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação/** Marisa Costa (org.). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

Larrosa, J. **Narrativa, identidad y desidentificación.** Laertes, 1996.

Larrosa, J. Tecnologias do Eu e Educação. In: **O sujeito da educação/** Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

Larrosa, J. **Tremores: escritos sobre experiência.** Antunes C, tradutora. Belo Horizonte: Audiência, 2022.

Lockmann, K. Ferramentas, procedimentos e posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos. In: **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos/** Silva e Paula Henning. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 41-51.

Lüdke, M.; André, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

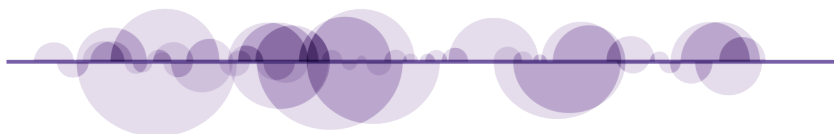
Ribeiro, P.; Ávila, D. Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias: a narrativa como metodologia na pesquisa educacional. In: **Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos**/Silva e Paula Henning. Rio Grande: Editora da FURG, 2013. p. 69-78.

Santos, L. H. “Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. *Educação e Realidade*. 1997;22(2):81-115.

Santos, L.H. Um olhar caleidoscópico para as representações culturais do corpo. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 1998.

Silva, T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados; In: **Alienígenas na sala de aula**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 185-201.

Tomasini, M. Expatriação social e segregação institucional da diferença: reflexões. In: **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**/ Bianchetti, L.; Freire I. (org.) 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 111-133. (Série Educação Especial).



A MÍDIA COMO LINHA DE VISIBILIDADE NA FABRICAÇÃO DA DOCÊNCIA

Josiele Oliveira da Silva
Rochele de Quadros Loguercio

88

A mídia como um dos campos discursivos privilegiados no que tange à dispersão dos discursos interpela outros campos produzindo efeitos na construção dos sujeitos em diversas posições de poder. Neste trabalho, olhamos para as produções midiáticas ancoradas em Fischer, compreendendo-as como uma trama que produz visibilidades e enunciabilidades na constituição de verdades sobre os modos de existência.

Considerando os efeitos de dispersão produzidos pela mídia em seus diferentes modos (mídia televisiva, escrita, redes sociais, etc.), compreendemos que esta atua como um elemento que, no caso da profissão docente, normaliza e produz a docência, provocando nos professores desejos por determinados tipos de condutas ou “modos de ser” professor, logo é possível afirmar que a fabricação docente se dá também a partir/nas mídias.

Além disso, pontuamos que a mídia faz parte de um dispositivo o qual chamamos de *Dispositivo de Necrodocência*¹: elementos heterogêneos se interrelacionando para a produção da morte do professor, mais especificamente como sujeito do conhecimento. O conceito foi criado a partir dos conceitos de *dispositivo* (Michel Foucault, 2015) e *Necropolítica* (Achille Mbembe, 2018).

¹ Este capítulo é um recorte da tese “O Dispositivo de Necrodocência e os Modos de Ser Professor na Contemporaneidade”, onde a noção de necrodocência enquanto dispositivo vai sendo construída conceitualmente.

No caso da docência, é possível pensar em como se dá a visibilidade da docência nesse campo, logo o sujeito docente é construído socialmente em um determinado tempo histórico, cujas rupturas ocorrem nos modos de saber ou ainda nas condições de possibilidade para que discursos sobre a docência se tornem verdadeiros. Nessa perspectiva, é possível perceber que a escola, assim como, a profissão docente não possuem uma essência e que se constroem nas práticas sociais a partir de processos de subjetivação (ou assujeitamento), pois a mídia coloca em ação algumas estratégias na condução de condutas.

No presente artigo iremos analisar um pouco mais detidamente as práticas discursivas, pois um dos nossos principais documentos da análise é a **Revista Nova Escola** da Fundação Lemann. Construímos e analisamos os dados a partir da perspectiva de *Prática Epistêmica* de Foucault onde a produção de um saber – no caso saberes construídos sobre a profissão docente – não é desinteressado e livre de poder e é preciso compreender que existem sistemas que determinam o que é possível falar e não falar dentro de determinadas redes discursivas ou ocupando determinados lugares de sujeitos. É preciso ressaltar que os embates saber-poder na formação dos discursos não estão escondidos, aparecem em enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Entendendo a mídia como um dos elementos do *Dispositivo de Necrodocência*, o trabalho tem como objetivo analisar as publicações digitais da **Revista Nova Escola**, do período de julho a dezembro de 2018, afim de perceber como os discursos, na revista, também operam na construção do mesmo.

89

O PROFESSOR E A VISIBILIDADE DA PROFISSÃO DOCENTE NAS MÍDIAS

Como já mencionado, os “modos de ser” professor são constituídos a partir de discursos de diferentes campos que abordam a escola e os sujeitos que a constituem, sendo a mídia um campo discursivo que produz e atravessa outros campos discursivos como o político, científico, pedagógico, etc. A mídia opera acionando em nós algumas verdades já alicerçadas em

outros campos e para isso invoca as produções de saber (sempre atravessadas pelas relações de poder) de áreas como a ciência e a educação. Logo, podemos compreender a mídia como um campo que produz subjetivações e que dá visibilidade e legitimidade para algumas questões, atravessando o tecido social e operando também na construção dos sujeitos, produzindo assim modos de viver e se reconhecer no mundo.

Com relação à docência, é possível afirmar que a mídia traz os professores para a ordem das visibilidades, pois não é raro assistirmos filmes que abordam a docência, propagandas que remetem à profissão docente, séries de TV que representam professores em atividade na escola ou em espaços não convencionas de ensino, páginas em redes sociais que discutem a profissão e até mesmo mídias produzidas diretamente para o professor na escola, como é o caso da **Revista Nova Escola**.

90 | É possível perceber o discurso midiático (seus textos, suas imagens, suas cenas) como uma trama de enunciabilidades e visibilidades a qual se aproxima e se apropria de outros discursos, legitimando assim, verdades hegemônicas sobre determinados tipos de sujeito. Nessa direção é possível pensar a mídia e “suas práticas de produção e circulação de produtos culturais constituiriam uma espécie de reduplicação das visibilidades de nosso tempo” (Rosa Maria Bueno Fischer, 2002a, p. 86).

Além disso, compreendemos a mídia, inspiradas em Fischer (2002a), como um jogo complexo que se opera entre criadores e receptores, passando por todos os outros níveis (produção técnica, atores, etc.) e em diferentes condições de recepção e criação. Realizar uma pesquisa numa perspectiva foucaultiana requer a compreensão de que a produção de enunciações e visibilidades sempre se dá imbricada nas relações de saber-poder. No caso desse trabalho, construímos e analisamos a materialidade a partir da noção de *prática epistêmica*, levando em conta as enunciações que emergem em meio a dispersão dos discursos que surgem na mídia e em outros espaços. Entende-se por episteme, as condições de possibilidade de diferentes discursos serem proferidos em uma determinada época, ou seja, o conjunto de relações que liga tipos de

discursos e que corresponde a uma dada época histórica, as práticas discursivas. Olhar para a episteme é atentar para os arquivos de um tempo histórico e tentar perceber, a partir dos discursos, como as leis, manuais, ou seja, o saber de uma determinada época produzia modos de ser nos sujeitos a partir da função enunciativa.

Fazer uma análise sobre mídia e profissão docente requer olhar a heterogeneidade do dito e do visível nesse campo discursivo, tentando abrir “rachaduras” nas produções midiáticas, tentando perceber, também, as relações de saber-poder implicadas nesse processo de produção/recepção.

Se o visível e o enunciável entram em duelo, é na medida em que suas formas respectivas, como formas de exterioridade, de dispersão ou de disseminação, transformam-nos em dois tipos de “multiplicidade”, nenhum dos quais pode ser reduzido a uma unidade: os enunciados só existem num multiplicidade discursiva, e as visibilidades numa multiplicidade não-discursiva. (Deleuze, 2013, p. 90)

Assim, ao falar do trabalho docente de professores da Educação Básica precisamos considerar que estas são atravessadas pelo discurso pedagógico e científico e que esses atravessamentos produzem efeitos nos modos como esses professores se veem na sociedade, assim como em seu trabalho. Nessa direção, a mídia opera como produzindo e legitimando modos de existência no que tange à profissão docente, operando como um “Dispositivo Pedagógico da Mídia” (Fischer, 2002b).

A autora desenvolveu o conceito de “Dispositivo Pedagógico da Mídia”, ancorada no conceito de *dispositivo* em Michel Foucault, a fim de mostrar os modos que operam a mídia na participação da constituição de sujeitos e subjetividades, ensinando às pessoas modos de ser e estar numa dada cultura. “Longe de entender unilateralmente a força da mídia, tento mostrar como estão em jogo, no processo de comunicação por meio da TV, múltiplas e complexas questões relacionadas às formas pelas quais produzimos sentidos e sujeitos na cultura” (Fischer, 2002b, p. 153).

É preciso ressaltar que para Foucault, os sujeitos são construídos em determinado tempo histórico a partir da produção de verdades numa determinada época. Essas produções de

verdade são sempre atravessadas por relações de saber-poder e, de diferentes formas, subjetivam os sujeitos fabricando condutas e normalizações levando em conta as posições que esse sujeito ocupa na sociedade.

No âmbito específico das práticas escolares, o próprio sentido do que seja “educação” amplia-se em direção ao entendimento de que os aprendizados sobre modos de existência, sobre modos de comportar-se, sobre modos de constituir a si mesmo – para os diferentes grupos sociais, particularmente para as populações mais jovens – se fazem com a contribuição inegável dos meios de comunicação. Estes não constituiriam apenas uma das fontes básicas de informação e lazer: trata-se bem mais de um lugar extremamente poderoso no que tange à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano sobre quem nós somos, o que devemos fazer com nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, de que modo deve ser feita nossa alimentação diária, como devem ser vistos por nós, os negros, as mulheres, pessoas das camadas populares, portadores de deficiências, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante. Em suma: torna-se impossível fechar os olhos e negar-se a ver que os espaços da mídia constituem-se também como lugares de formação – ao lado da escola, da família, das instituições religiosas. (Fischer, 2002b, p. 153)

No que diz respeito às produções discursivas e não-discursivas da mídia acerca da profissão docente, a Revista Nova Escola pode ser um exemplo de como os discursos sobre os “modos de ser” professor tangenciam o trabalho docente, delineando padrões muitas vezes almejados pelos docentes com relação à posição dos mesmos na educação escolar. Segundo Sylvio Gadelha (2009), o sujeito em Foucault é uma invenção moderna, historicamente situado e agenciado a partir de processos políticos e mecanismos de subjetivação. Nessa direção, é possível afirmar que a mídia também atua na fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade, (re)produzindo enunciados os quais, historicamente, foram legitimados sobre a profissão.

É importante destacar que o sujeito não é passivo no processo de construção de subjetividades, este se dá em meio às relações complexas na produção de modos de ser/estar na sociedade. Segundo Fischer (2002b), Foucault relacionava o

termo subjetividade com as experiências que o sujeito faz de si mesmo, na relação consigo e meio aos jogos de verdade, ou seja, a subjetividade do sujeito se dá mediante essas experiências. Para a mesma autora, essas experiências são visíveis nas técnicas propostas por espaços institucionais, onde o sujeito é convidado “a observar-se e a reconhecer-se como um lugar de saber e de produção de verdade” (Fischer, 2002b, p. 154).

Pode-se pensar que enunciações acerca da profissão docente emergem na mídia atravessados por enunciações de outros campos discursivos, produzindo assim, subjetividades (ou assujeitamentos) nos docentes, visto que os professores tentam se encaixar, justificando, em função disso, que, apesar de todas as dificuldades, se esforçam para conseguir levar em frente seu trabalho de educar crianças, jovens e adultos, o que também contribui para a constituição desses “modos de ser professor”.

A REVISTA NOVA ESCOLA E OS MODOS DE SER DOCENTE NOS DIAS ATUAIS

93

Olhar para os modos de ser professor numa perspectiva foucaultiana requer compreender que, tanto os discursos presentes nos documentos oficiais, quanto os que circulam em outros espaços (como as mídias), operam na fabricação da docência, subjetivando os sujeitos escolares, principalmente os professores em atividade. Conforme Mara Rejane Vieira Osório (2014, p. 71), uma tecnologia política “coloca em movimento um conjunto de estratégias [...] na intenção de capturar os sujeitos” assim podemos perceber a mídia atuando nessa perspectiva quando visibiliza modos de ser professor, buscando delinear certas condutas docentes. Nessa direção, Garcia, Hypolito e Vieira (2005), apontam que os professores são interpelados por discursos que dizem como devem ser e agir para que sejam mais verdadeiros e perfeitos em sua profissão. Os possíveis atravessamentos produzidos a partir dos discursos midiáticos sobre a profissão docente fazem com que o professor delimite para si um conjunto de características desejadas com relação ao seu trabalho nos dias atuais.

Nessa direção é possível afirmar que a mídia pode ser considerada um elemento do *Dispositivo de Necrodocência*, uma vez que ela pode ser tida, também, como uma estratégia na condução de condutas, utilizando de imagens, vídeos e textos produzindo nos docentes desejos e aspirações no que diz respeito ao exercício de sua profissão: empreendedorismo, esforço, amor, entrega à profissão, etc. Como já dito anteriormente, a mídia (re)produz e legitima proposições acerca dos modos de existência e faz isso alicerçado em diferentes campos discursivos atuando na produção de condutas, ora (re)produzindo saberes sobre a docência, ora dando visibilidade à determinados tipos de saberes.

[...] A subjetividade demandada da professora e do professor é montada, moldada e regulada por meio da ativação nela/e de motivações, desejos, esperanças e sonhos pessoais e profissionais, individuais e coletivos. Argumento que as técnicas a que recorre esse discurso curricular são, em sua maior parte, suaves e românticas, mas nem por isso menos eficientes no processo de governo desses indivíduos. (Paraíso, 2006, p. 97)

A partir da compreensão de que a mídia é um elemento do *Dispositivo de Necrodocência* e de que os textos produzidos nesse campo discursivo podem ser considerados produtores de condutas docentes, no presente trabalho decidimos analisar reportagens da **Revista Nova Escola**, no período de Junho de 2018 à Dezembro de 2018, que tenham alguma conexão direta com a docência, ou seja, selecionamos reportagens que, juntamente com discursos de outros campos, produzam efeitos nos modos como os professores se veem e se compreendam na sociedade contemporânea. Como já apontado anteriormente, os “modos de ser professor” compreendido a partir/e da produção dos discursos não devem ser vistos como algo fixo ou essencial aos sujeitos, sendo considerados como uma construção social, intrinsecamente ligada as posições que o sujeito professor ocupa e as representações sobre seu papel social.

Segundo Paraíso (2006, p. 97) “o currículo da mídia educativa inventa meios ou tecnologias para governar as/os professoras/es, para subjetivar, para moldar ou orientar suas condutas nas direções desejadas”. Nessa direção, pode-se compreender a **Revista**

Nova Escola como uma mídia que, a partir de suas reportagens, entrevistas, proposições sobre metodologias de ensino nas diferentes disciplinas/áreas pode ser considerada como produtora de verdades acerca do cotidiano da escola e sobre os “modos de ser” professor.

Antes de analisar as reportagens, faz-se necessária uma breve apresentação da revista. A Revista Nova Escola nasce no ano de 1986 pela Editora Abril e inicialmente, a partir de uma parceria com o Governo Federal (MEC-Ministério da Educação e Cultura), a revista foi distribuída de forma gratuita para mais de 200 mil escolas públicas no país. Desde 2015 a revista é mantida pela Fundação Lemann.

A Fundação Lemann existe desde 2002 e é uma organização sem fins lucrativos quem, a partir de parcerias estabelecidas com os governos, atua em escolas da rede pública do país, assim como na produção de materiais pedagógicos e de ensino. Nos textos presentes na página da fundação² aparecem constantemente enunciações acerca da importância da liderança e do empreendedorismo para o processo de transformação do país, o que pode ser percebido nas seguintes passagens abaixo:

Nossa missão é fortalecer o educador para transformar o Brasil;

Trabalhamos por um novo paradigma de gestão de pessoas no setor público brasileiro, capaz de atrair, desenvolver e reter lideranças preparadas para entregar os melhores serviços públicos aos cidadãos. Atuamos também para criar um ecossistema de organizações da sociedade civil e do setor privado que considerem a formação de líderes no setor público e no terceiro setor como prioritária.

Nos exemplos acima é possível perceber a fundação trazendo visibilidade às noções de gestão e liderança enquanto cruciais para as inovações necessárias no ensino e, além disso, é perceptível um processo de responsabilização do professor com relação ao “futuro do país”. Nessa direção, relembramos o discurso fortemente dispersado - em diferentes campos - com relação à escola enquanto única instituição capaz de transformar a sociedade a partir

² Site da Fundação Lemann <https://fundacaolemann.org.br/somos>

da formação dos sujeitos. Nesse sentido, cabe problematizar como se constróem os processos de ensino pautados a partir da racionalidade de instituições privadas e como estas vão fomentando determinados modos de ser professor, visto que, as noções de liderança e empreendedorismo, além de posicionarem o indivíduo como único responsável de seu “sucesso” ou “fracasso” e, nesse caso específico, o “sucesso” ou “fracasso” da educação e do país, normalmente vem permeadas de práticas meritocráticas, uma das bases do neoliberalismo.

É importante destacar que grande parte dos parceiros/criadores da Lemann não são professores ou pedagogos, mas sim empresários, advogados, engenheiros, etc e a mesma foi fundada pelo empresário Jorge Paulo Lemman (graduado em economia em Harvard, sendo considerado uma das pessoas mais ricas do país – fortuna avaliada em mais de 40 bilhões de reais). Com relação especificamente à Revista Nova Escola, cabe mencionar que a mesma também possui páginas nas redes sociais Facebook (mais de 1 milhão de seguidores) e Instagram (por volta de 100 mil seguidores), fazendo com que a revista tenha ainda mais visibilidade no meio midiático.

Atualmente, existe a possibilidade de assinatura virtual da revista e a página da mesma é dividida em diferentes tópicos, sendo eles: **Notícias** (Confira os conteúdos mais recentes do Jornalismo da **Nova Escola**); **Educação Infantil** (Conteúdos que podem ajudar a reciclar seu conhecimento e mudar práticas); **Planos de Aula** (Confira planos de aula alinhados à BNCC de todos os componentes curriculares); **Cursos** (Formação de qualidade com experiência de sala de aula); **Revista Digital** (Informação e formação para a prática em sala de aula); **Gestão Escolar** (Gestores e educadores: encontrem aqui tudo para organizar a escola); **Saúde do Professor** (Aqui você encontra conteúdos sobre a saúde do educador e dos alunos); **BNCC na prática** (Entenda como a Base Nacional Comum Curricular vai mudar o seu dia a dia na escola); **Nova Escola entrevista** (Conversamos com especialistas de diferentes áreas para refletir sobre temas da educação); **Tv Nova Escola** (Reportagens, entrevistas e muita aprendizagem em vídeos); **Secretários de Educação** (Uma

série especial com os planos, projetos e prioridades dos secretários estaduais em todo o país); **Mais leitura, por favor** (Como incentivar e cultivar o hábito de ler na sua turma) e **Vagas e Oportunidades** (Oportunidades de vagas, bolsas, cursos e concursos para progredir na sua carreira).

Dentre estes, atentamos ao tópico que visibiliza questões acerca da Saúde do Professor e na BNCC (Base Nacional Comum Curricular - Brasil, 2017), pois entendemos que a precarização da profissão docente e as políticas públicas e curriculares voltadas à Educação Básica são elementos importantes para compreender como se constitui o *Dispositivo de Necrodocência*. Existem hoje diversas pesquisas que abordam o adoecimento docente, logo é possível afirmar que existe um crescimento do número de professores adoecidos, tanto no que tange à ordem psicológica ou fisiológica.

A Revista, no dia 16 de Agosto de 2018, publica uma matéria que tem como título: *66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde*³, onde são apresentados alguns dados sobre o adoecimento docente no país. A reportagem começa trazendo a fala do presidente da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), onde este aponta:

A falta de infraestrutura, o excesso de alunos por sala de aula, a dupla jornada, a falta de segurança nas escolas e a má remuneração contribuem para desvalorizar a carreira e desestimular os profissionais, causando uma série de doenças.

A partir dessa fala, podemos afirmar que uma das problemáticas no que tange à docência é o adoecimento o qual esses vivem. Além de questões psíquicas/emocionais, um fator que aparece fortemente é o sofrimento de professores com relação às cordas vocais.⁴ É preciso ressaltar que os altos índices de professores adoecidos tem ligação com a desvalorização/proletarização que os docentes vêm sofrendo na contemporaneidade. O *mal-estar docente* (Jarbas Vieira, et al., 2010) acaba produzindo nos professores um processo de desestímulo à carreira docente e, além disso, há uma proliferação

³ Endereço virtual da matéria: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>

⁴ Pesquisa realizada pela parceria entre o Núcleo de Estudos em Saúde e Trabalho da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e o MEC (Ministério da Educação).

de enunciações, em diferentes campos, que leva professores a se autorresponsabilizarem pelos resultados do desenvolvimento de seu trabalho nas escolas (Vieira, et al., 2010). Diante do encolhimento de recursos destinados à educação, que ocorre de forma estratégica, alguns professores acabam naturalizando o sentimento de sacrifício como inerente ao trabalho docente, visto que a falta de estrutura e de materiais didáticos é uma realidade de muitas escolas públicas de Educação Básica.

Os discursos que constituem a docência são marcados por um desejo de ajudar e transformar a vida dos estudantes de uma forma quase religiosa e maternal, mas talvez não menos construídos pelas políticas educacionais, pelas orientações midiáticas, pelas experiências familiares, pela construção da profissão docente. (Vieira, et. al., 2010, p. 316)

98 | A racionalidade percebida também nos textos das políticas públicas as quais orientam a os processos educativos no país, acabam por produzir modos de ser professor pautados na devoção e no “salvacionismo”, tendo como efeito profissionais que muitas vezes abdicam da própria saúde a fim de manter firme a “vocação” de educar e transformar a realidade dos estudantes. Para os mesmos autores (2010), o discurso vocacional pode ter relação com as representações sobre a docência que permeiam a sociedade, considerando que enunciados são (re)produzidos em diferentes espaços sociais, constituindo verdades acerca da profissão. Emaranhado e fazendo parte desses jogos de saber-poder estratégicos, podemos perceber que a docência faz com que a desvalorização e, muitas vezes, a precariedade do seu espaço de trabalho acabe tendo no solo vocacional uma espécie de indenização.

Em contrapartida, o processo de desvalorização do trabalho docente, a frustração acerca dos resultados obtidos em seus processos educativos e a crescente burocratização no ensino tem feito muitos professores abandonarem a carreira em busca de outras atividades que ofereçam melhores condições de trabalho. O *mal-estar docente*, produzido pelas questões aqui levantadas vai constituindo nos sujeitos um conjunto de insatisfações que acabam por afastar da docência um número considerável de professores. Uma pesquisa⁵ realizada pela OCDE (Organização para a Cooperação

⁵ O relatório/pesquisa tem como título *A Educação no Brasil - uma perspectiva Internacional* e está disponível em: <https://doi.org/10.1787/60a667f7-en>

e Desenvolvimento Econômico), no Brasil, menos de 20% dos docentes dos anos finais do Ensino Fundamental estão satisfeitos com o salário recebido. Além disso, corroborando com nossa pesquisa, os dados mostram que o fator de escolha da maioria dos professores pela profissão docente se dá em vistas de **contribuir com a sociedade e beneficiar pessoas em vulnerabilidade social**. Visibilizando essa situação, a Revista Nova Escola traz em Dezembro de 2018 uma reportagem na capa de sua 318ª edição com o título: *De pedreiro a Uber: o malabarismo para viver com os salários do magistério*, onde apresenta alguns exemplos de professores que fazem “serviços extras” a fim de complementarem sua renda.



Figura 1: Capa da Revista Nova Escola – Edição 318

Fonte: Revista Nova Escola – Dezembro de 2018

Na reportagem da revista há falas de alguns professores sobre sua atual situação no que tange às questões financeiras vivenciadas por eles.

- Se colocar na caneta, estou pagando para trabalhar;
- Minha paixão é dar aula, mas ganho o dobro como motorista;
- À noite, fço serviços gerais;

- Quase todo colega meu da escola pública faz alguma coisa por fora, vende cosméticos, lingerie, dá aula particular de violão ou de pintura.

Apontamos que, em 2008, com a Lei nº 11.738, foi instituído o Piso Salarial dos professores, podendo esta ser considerada uma conquista para a classe docente, porém, na própria reportagem, é ressaltado que apenas 14 estados remuneram os docentes com o mínimo previsto na lei. É possível afirmar que com a necessidade de complementar a renda com outros tipos de serviços, professores tem menos tempo para a preparação das aulas e para investir na própria formação, tendo como efeitos a perda de sua posição como sujeito do conhecimento, acelerando ainda mais o processo de proletarização. Segundo Mariano Fernández - Enguita (1991), embora as condições de vida e de trabalho da docência não sejam as mesmas de operários (sem formação específica), isso não impede de perceber a categoria docente experienciando a mesma tendência de trabalhadores assalariados: a proletarização.

100

É importante ressaltar que a mídia utiliza de diferentes materiais para a (re)produção e dispersão de determinados discursos, logo é necessário que em uma análise da mídia se problematize essas questões que são dadas como verdade. Analisar a mídia, no âmbito educacional requer compreender o novelo de relações entre criador/expectador, tentando perceber os modos de ser, construídos nessa prática discursiva, buscando investigar formas pelas quais seja possível estabelecer um movimento entre a análise dos produtos da mídia e o alcance aos espectadores (Fischer, 2002a).

Nessa direção, um *corpus* de análise, construído nessa perspectiva, deve levar em conta os diferentes recursos midiáticos que representam e criam subjetividades nos sujeitos. Um exemplo disso é a imagem (figura 2) abaixo, retirada de um site de internet, onde nela é representada uma professora negra carregando uma mochila “gigante” e nela as responsabilidades do professor. Imagens como esta dispersam enunciações acerca da profissão docente visibilizam as inúmeras tarefas que seriam “obrigação” de um professor.

Diversos artigos acadêmicos, assim como reportagens produzidas na mídia, apontam aspectos levantados nessa imagem

como motivos pelos quais o número de professores só aumenta. Além disso, o excesso de trabalho do professor, juntamente com a desvalorização salarial, vem constituindo um processo de proletarização na classe docente. Segundo Fischer (2002b, p. 153), “torna-se impossível fechar os olhos e negar-se a ver que os espaços da mídia constituem-se também como lugares de formação - ao lado da escola, da família, das instituições religiosas”. Ou seja, a dispersão do discurso midiático, ora surge denunciando as más condições de trabalho a que são submetidos o corpo docente, ora (re)produz imagens já tidas como verdade em outros campos discursivos.



101

Figura 2: Dia 2 de Abril de 2017

Fonte: <https://www.soescola.com>

É importante ressaltar que esse processo de proletarização o qual os professores vêm sofrendo ao longo dos anos transcende a questão de desvalorização salarial. Quando pensamos em um *Dispositivo de Necrodocência*, “matando” o docente como sujeito do conhecimento atentamos para o fato de que aspectos como a desvalorização da posição que o sujeito professor se encontra é também um dos elementos desse dispositivo. Segundo Maria Manuela Garcia (2013), a regulamentação demasiada dos

processos de ensino modula o professor como um sujeito assujeitado a ser um “prático da educação”, levando a docência a perder progressivamente sua autonomia na construção de conhecimentos acerca do ensino, visto que os documentos e normativas chegam até a escola com características cada vez mais descritivas, pré-estabelendo o que deve ser trabalhado/ensinado pelos docentes. Um exemplo disso é a implantação, no dia 22 de Dezembro de 2017⁶, da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a Educação Infantil e Ensino Fundamental para todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica do país. Segundo o Capítulo II, Art. 5º do documento:

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade. (Brasil, 2017, p. 5)

A BNCC se torna, enquanto política curricular uma regulamentação que retira, em grande parte, a autonomia do professor, o que para Enguita (1991), também pode ser considerado um processo de desqualificação do trabalho docente. Reiterando nossa afirmação de que a mídia, enquanto parte do *Dispositivo de Necrodocência*, opera na legitimação e fabricação de determinadas condutas docentes, em agosto de 2018, em sua edição 314, traz na revista uma espécie de “manual” para os professores aprenderem a trabalhar com a BNCC, com o título *Prepare-se para colocar a Base em prática*. A matéria traz dicas a fim de mobilizar ou sensibilizar os docentes a trabalharem com a base, fazendo com que entendamos a mídia, juntamente com os documentos e políticas que norteiam o trabalho do professor, como uma espécie de produtora curricular e de “modos de ser” professor.

⁶ Base Nacional instituída obrigatoriamente, nesta data, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. A instituição da BNCC para o Ensino Médio se deu em data posterior.



Figura 3: Revista Nova Escola – Edição 314

Fonte: Revista Nova Escola – Agosto de 2018

Juntamente com a imagem e com o título, a revista faz uma espécie de convite ao professorado:

*O Brasil tem uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Agora, vem a segunda parte do desafio: transformar o documento em realidade. Por onde começar? Como compreender a Base, colaborar na construção dos currículos de cada rede e, por fim, transformar o que está escrito em aulas? Para ajudar você, professor, a navegar nesse mar de competências e habilidades ainda desconhecidas, **Nova Escola** apresentou, os Guias da BNCC.*

Nessa direção, como já mencionado, os textos das mídias operam como uma espécie de sensibilizadora da importância de uma boa operacionalização de currículos pré-estabelecidos para a melhoria da educação. Não se trata mais do que ensinar, mas também de como ensinar, atravessando os professores em exercício, a partir de mecanismos de controle, como as avaliações em larga escala.

103

A imposição de um currículo assume a transcendência de um certo conhecimento que tem potencial para conseguir uma sociedade melhor; contudo propor um currículo é eliminar estruturalmente outras possibilidades. Este processo nunca é neutro e desprovido de implicações sociais. O conhecimento sempre está inserido num mundo material e social. As contradições do currículo são idênticas às dos nossos papéis profissionais. (Popkewitz, 1992, p. 48)

A BNCC como política curricular faz uma leitura restritiva sobre a educação no país, sendo um documento normativo que produz na classe docente uma espécie de **padronização pedagógica**, impedindo/dificultando discussões acerca da diversidade e da diferença no ambiente escolar, afastando o professor da produção de conhecimentos e saberes científico-pedagógico. Consideramos que o documento, de caráter também regulatório, apresenta

modelos de ensino que dão ênfase aos processos cognitivos dos estudantes, não levando em conta a heterogeneidade dos diferentes modos de aprender, das diferentes culturas e dos diferentes níveis econômico-sociais existentes nas escolas do país. No que tange à especificidade do professor com relação à sua formação/competência para/na produção de materiais didáticos, o currículo “comum” atravessa o trabalho docente, desconsiderando que os mesmos estão em contato diário com as salas de aula e com a disparidade existente nas escolas.

A partir das breves análises realizadas, é possível perceber que a mídia, se legítima, na contemporaneidade, no que tange à profissão docente, como uma produtora de subjetividades e de “modos de ser” professor, seja dando visibilidade as diferentes situações enfrentadas pelos docentes ou até se constituindo como uma espécie de regulamentadora do trabalho dos professores. Nesse sentido afirmamos que a mídia é um dos elementos do *Dispositivo de Necrodocência* e opera, a partir de enunciações sobre o campo pedagógico, produzindo, também, a morte do professor como sujeito do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise proposta neste artigo, levando em conta que os dados foram construídos e analisados a partir da noção de prática epistêmica em Michel Foucault, é possível afirmar que a mídia constitui o *Dispositivo de Necrodocência* atuando na dispersão de enunciações acerca dos professores e produzindo representações docentes legitimadas ao longo da história da profissão. Debruçamo-nos nessas questões para problematizarmos a fabricação da docência a partir de diferentes tipos de produções midiáticas.

No que tange aos “modos de ser” professor, a análise realizada nas matérias produzidas pela **Revista Nova Escola** indica haver um endereçamento aos professores da Educação Básica, logo, foi preciso compreender a trama de relações envolvidas no processo de produção e recepção dos materiais produzidos nas mídias a fim de perceber como os textos, imagens e vídeos mobilizam as pessoas a partir de suas próprias experiências.

Observou-se que os discursos sobre a profissão docente e sobre características e “modos de ser” professor na contemporaneidade são dispersados na mídia, mas que essa busca elementos de outros campos discursivos a fim de legitimar e visibilizar as enunciações que produz acerca da docência, muitas vezes sendo uma tecnologia que corrobora com a morte do professor como sujeito do conhecimento.

As análises mostram que são recorrentes as matérias voltadas à docência, sejam elas acerca de questões de ensino e aprendizagem, documentos que norteiam o trabalho dos professores ou como forma de estatísticas sobre a carreira docente, dando indícios de que há uma preocupação crescente com as formas de ser/estar docente, numa tentativa de normalização da profissão.

REFERÊNCIAS

Deleuze, G. **O mistério de Ariana: cinco textos e uma entrevista de Gilles Deleuze**. Lisboa: Vega, 2005.

Deleuze, G. **Foucault**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2013. 142 p.

Enguita, M. A Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. *Teoria & Educação*, n.4, p.41-61, 1991.

Fischer, R. M. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197 - 223, nov. 2001.

Fischer, R. M. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002b.

Fischer, R. M. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 20, p. 84-94 - maio/ago 2002.

Fischer, R. M. Imagens da Mídia, Educação e Experiência. In: Fantin, Mônica; Girardello, Gilka. **Liga, Roda, Clica - Estudos em Mídia, Cultura e Infância**. Campinas-SP ed. Papirus, 2008.

Foucault, M. **A ordem do Discurso**. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 74 p.

Foucault, M. **História da Sexualidade 1: A vontade de saber**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. 175p.

Foucault, M. **Microfísica do Poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. 431 p.

Gadelha, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009, 238 p.

Garcia, M. M.; Hypolito, Á.; Vieira, J. As identidades Docentes como Fabricação da Docência. *Educação e Pesquisa*, n.1, v. 31, p. 45 – 56, jan/abr. 2005.

Garcia, M. M.; Fonseca, M.; Leite, V. Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia de eu docente. *Educação em Revista*, n. 3, v. 29, p. 233 – 264, set. 2013.

Hilário, L. Da Biopolítica à Necropolítica: variações foucaultianas na periferia do capitalismo. *Sapere aude*, n. 12, v. 7, p. 194 - 210, Jan./Jun. 2016.

Mbembe, A. **Necropolítica**. 2ª ed. São Paulo: n-1 edições, 71 p.

Osório, M. R. UAB e a casa do professor: enredando condutas docentes nas teias da formação ao longo da vida. In: Osório, Mara Rejane Vieira; Gomes, Vanise dos Santos. **Formação, Experiência Docente e Práticas Escolares**. 2.ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2014. p. 65 - 86.

Paraíso, M. Política da subjetividade docente no currículo da mídia educativa brasileira. *Educação e Sociedade*, n. 94, v. 27, p. 91-115, Jan./Abr. 2006

Popkewitz, T. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: Nóvoa, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 35 – 50.

Silva, J. O Dispositivo de Necrodocência e os modos de ser professor na contemporaneidade. 2023. Tese (Doutorado) - Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

Viera, J.; Garcia, M. M.; Martins, M.; Eslabão, L.; Silva, A.; Balinhas, V.; Fetter, C. L.; Gonçalves, V. Constituição das doenças da docência. *Cadernos de Educação*, v. 37, p. 303-324, set./dez. 2010.

COLEÇÃO ESPECTRAIS PPGECI



Apoio:

Realização:

ISBN: 978-65-87527-37-6



9 786587 527376

