

# **A produção cultural da docência na educação profissional e tecnológica**

## ***The cultural production of teaching in professional and technological education***

### ***Producción de enseñanza cultural en la educación profesionales y tecnológicos***

José Aparecida de Freitas\*  
Cláudio José de Oliveira\*\*

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v22i44.936>

#### **Resumo**

Este texto tem por objetivo problematizar a produção cultural dos sujeitos professores da educação profissional e tecnológica que trabalham com Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um câmpus do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). O debate se dá na análise de um dispositivo – a formação continuada de professores – e efeitos que as ações desse dispositivo produzem: o controle dos sujeitos envolvidos com o programa. As análises aqui apresentadas são desdobramentos da produção de dados de uma pesquisa de mestrado<sup>1</sup>, com aporte teórico centrado nas contribuições de Michel Foucault, em articulação com o pensamento de outros autores que, como ele, debruçam-se sobre as formas de governo e de constituição dos sujeitos em nossa cultura. Dentre os mecanismos de saber/poder utilizados pelo dispositivo como estratégias de governo, selecionam-se o exame e a confissão (FOUCAULT, 1987, 2011). Procura-se mostrar como o professor se constitui sujeito objetivado pelo discurso do dispositivo e subjetivado por suas resistências às estratégias desse mesmo dispositivo. Entende-se, igualmente, com Hall (1997) que as práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, são discursivas. Logo, o governo das condutas se dá nas relações entre cultura e poder. Problematiza-se, nesse processo, a constituição do professor enquanto sujeito ético em relação com o código moral que lhe é prescrito culturalmente.

#### **Palavras-chave**

Docência; cultura; governamentalidade.

#### **Abstract**

This text intends to render problematic the cultural production of the teacher subject of the professional and technological education who works with young and adults education in a campus of the Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul). The discussion is in the analysis of a dispositive –

---

\* Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), Venâncio Aires, Rio Grande do Sul, Brasil.

\*\* Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>1</sup> Dissertação orientada pelo segundo autor deste texto.

the teacher continued formation – and the effects that has been produced by this dispositive: the control of the subjects who are involved with the program. The analysis that are presented here are developments of the data production of a dissertation, with theoretical support in the contributions of Michel Foucault, in articulation with another authors who, like him, has been study about the forms of government and subjects constitution in our culture. From among the knowledge/power mechanisms that has been used by the dispositive as government strategies, it has been selecionated the examination and the confession (FOUCAULT, 1987 and 2011). It looks for to show how the teacher constitutes oneself in a subject objectified by the dispositive speech and subjectified by his resistances to the dispositive strategies. It's understand, equally, with Hall (1997) that social practices, while depend of the meaning to work and produce efects, they are discursives. Therefore, the government of conduct occurs in the relationship between culture and power. If problematizes, in the process , the constitution of the teacher as subject ethics in relation to the moral code that it is culturally prescribed.

### **Key words**

Teaching; culture; governmentality.

### **Resumen**

Este texto tiene como objetivo discutir la producción cultural de los profesores de las materias de la educación profesional y tecnológica que trabajan con jóvenes y Educación de Adultos (EJA) en un campus del Instituto Federal de Río Grande del Sur (IFSul). El debate se lleva a cabo en el análisis de un dispositivo - la formación continua de los profesores - y los efectos que las acciones de este dispositivo de control de la producción: el de los que participan en el programa. Los análisis que se presentan aquí son vástagos de la producción de datos de investigación de maestría, marco teórico centrado en las contribuciones de Michel Foucault, en conjunción con el pensamiento de otros autores que, como él, se ocupa de las formas de gobierno y la constitución de los sujetos de nuestra cultura. Entre los mecanismos de saber / poder utilizados por el dispositivo como estrategias de gobierno, seleccionar hasta el examen y la confesión (Foucault, 1987, 2011). Pretende mostrar cómo el maestro está sujeto objetivado por el dispositivo de palabra y subjetivada por su resistencia a las estrategias del mismo dispositivo. Se entiende también que Hall (1997) de que la práctica social, en la medida significado que depende de operar y producir efectos son el discurso. Por lo tanto, el gobierno de la conducta ocurre en la relación entre cultura y poder. si problematiza, en el proceso, la constitución del maestro como la ética sujeto en relación con el código moral que se prescribe culturalmente.

### **Palabras-clave**

La enseñanza; la cultura; gubernamentalidad

## **1 INTRODUÇÃO**

Este texto pretende discutir as formas de governo dos docentes, no contexto da educação profissional e tecnológica e em um curso técnico do Programa Nacional de Integração da

Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), problematizando as possibilidades de constituição desse sujeito professor na relação ética consigo mesmo e com os outros. Para isso, propomos um entendimento dos valores

morais e da ética como fatos sociais, práticas discursivas<sup>2</sup> historicamente construídas que possuem, dessa forma, suas rupturas e continuidades, inventando culturas e produzindo subjetividades. Igualmente, focalizamos a discussão na formação continuada dos professores do curso em questão, entendendo-a como um dispositivo que produz os sujeitos professores nesse território de pesquisa<sup>3</sup>, buscando a regulação de suas condutas. Exploramos, nesse sentido, autores como Foucault (1987, 2011, 2012), Veiga-Neto (2011), Traversini (2011), Hall (1997), dentre outros, trazendo-os para o debate sobre os modos de subjetivação em nossa cultura.

Por ocasião da análise dos dados produzidos para uma pesquisa de mestrado que objetivou acompanhar, por meio do método cartográfico, o processo de constituição do sujeito professor de um curso técnico, na modalidade PROEJA, em um câmpus do Instituto Federal Sul-rio-grandense - a temáti-

ca da articulação institucional para o governo dos docentes se fez presente nas anotações do diário de campo (que constituíram o *corpus* de análise da pesquisa), ensaiando-se como uma possível abordagem para análises futuras, o que se materializa neste trabalho.

A opção pelo método cartográfico possibilitou-nos pensar a pesquisa na relação entre pesquisador e objeto pesquisado. A cartografia, método criado por Deleuze e Guattari (2011), é um dos princípios da metáfora do rizoma<sup>4</sup>. Ela faz parte do rizoma, que se constitui em um mapa, ainda que traçado sempre na forma de um rascunho, um devir. O objetivo da cartografia é se oferecer “como trilha para acessar aquilo que força a pensar, dando-se ao pesquisador, como possibilidade de acompanhamento daquilo que não se curva à representação” (AMADOR; FONSECA, 2009, p. 31). A cartografia é uma possibilidade, assim, de pesquisar processos de produção de subjetividades e de neles intervir.

Para reunir informações e impressões do contexto a ser pesquisado, foram produzidas anotações em um diário de

---

<sup>2</sup> Entendemos como práticas discursivas “um conjunto de discursos em movimento, segundo um corpo de regras que, sendo socialmente autorizadas, anônimas e anteriores a qualquer conceituação explícita sobre si mesmas, comandam, em nós, maneiras de perceber, julgar, pensar e agir” (VEIGA-NETO, 2011, p. 95).

<sup>3</sup> Segundo Deleuze e Guattari (1997), os territórios são expressões dos ritmos de quem os habita. Os territórios constituem condutas e não o contrário: “no lugar de tomá-las como determinantes nas formações territoriais, afirma-se que as condutas são efeitos dos signos expressivos característicos de cada território” (ALVAREZ; PASSOS, 2012, p. 134).

---

<sup>4</sup> Deleuze e Guattari (2011, p. 21) distinguem o rizoma da árvore. O rizoma apresenta-se como uma haste subterrânea – “os bulbos, os tubérculos são rizomas” – enquanto as estruturas arbóreas têm raízes e radículas. “O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos”. Tendo múltiplas entradas e conexões, o rizoma não pode ser reduzido a uma unidade, modificando-se em suas ramificações, a cada contato.

campo, a partir da observação do cotidiano dos docentes envolvidos na pesquisa e dos discursos que circulavam no câmpus. Os sujeitos da pesquisa foram quatorze professores – seis mulheres e oito homens – que lecionavam no curso técnico Manutenção e Suporte em Informática desse câmpus e que se reuniam periodicamente para planejar as aulas e manterem encontros de formação continuada.

A trajetória do PROEJA nas instituições federais de Educação Profissional e Tecnológica acompanha os caminhos traçados pela legislação que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, em especial a Lei 11.892/2008, que delimita, dentre outras considerações, as finalidades e as características dessas instituições.

Tendo como foco “a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social” (PACHECO; SILVA, 2009, p. 8), as escolas técnicas federais investiram no PROEJA como um programa que oferece educação profissional na modalidade EJA, objetivando estender as oportunidades dessa formação também aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares.

Para efeitos de análise, consideramos a formação continuada dos professores do PROEJA no câmpus pesquisado como um dispositivo, “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal

responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 2008, p. 244). A função estratégica que apontamos ao longo do texto para o dispositivo formação continuada de professores é regular condutas; governar os sujeitos envolvidos com o programa.

Dentre os mecanismos de saber/poder utilizados pelo dispositivo como estratégias de governo, selecionamos o exame e a confissão (FOUCAULT, 1987; 2011). Procuramos mostrar como o professor se constitui sujeito objetivado pelo discurso do dispositivo e subjetivado por suas resistências às estratégias desse mesmo dispositivo.

Entendemos, igualmente, com Hall (1997, p. 14) que “toda prática social tem *condições culturais ou discursivas de existência*”. As práticas sociais, na medida em que dependam do significado para funcionarem e produzirem efeitos, situam-se dentro do discurso, são discursivas. Logo, o governo das condutas tem relação com a centralidade da cultura nas questões ligadas à regulação social, nas relações entre cultura e poder.

A cultura não pode mais ser concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual ou espiritual. A cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Iniciamos, então, contextualizando o PROEJA enquanto território de disputas e produção cultural de subjetividades docentes, em sua relação com o dispositivo formação continuada de professores.

## **2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO PROEJA: DISCURSOS QUE SUBJETIVAM**

A implantação da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), além de criar os Institutos Federais, coloca em circulação o discurso de uma educação profissional e tecnológica como um “novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social”. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA [SETEC], 2010, p. 14).

O Decreto 5840/06 (BRASIL, 2006), que institui o PROEJA, segue a mesma linha discursiva da Lei 11.892/2008, que traça as diretrizes dos Institutos Federais. As publicações institucionais, ao se referirem ao PROEJA, o fazem inserindo-o nas práticas discursivas que concebem a educação profissional como um “projeto de nação”:

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes

esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um **projeto de nação** que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (MOLL; SILVA, 2007, p. 06, grifo nosso).

Conforme Franzoi e Machado (2010), a obrigatoriedade da oferta de ensino fundamental a todos, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, consolida a educação de jovens e adultos como modalidade da educação básica, superando a concepção de oferta aligeirada da escolarização que vinha marcando as experiências com supletivos até então. “Essa nova configuração da EJA traz a possibilidade de aproximação do debate entre Trabalho e Educação e EJA, o que vai resultar na aproximação dessa modalidade de ensino da modalidade de educação profissional” (FRANZOI; MACHADO, 2010, p. 13):

As trajetórias desses dois campos se fundem numa oferta da educação de jovens e adultos com qualificação profissional, novamente possível após o Decreto nº 5154/04<sup>5</sup>, e imple-

<sup>5</sup> O Decreto 5154/04 recuperou uma integração entre ensino médio e ensino técnico, que havia sido interdita pelo Decreto 2208/97.

mentada pela rede federal de educação profissional e tecnológica, a partir do Decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Em se tratando da formação continuada dos professores do câmpus em questão – e entendendo-a como um dispositivo que se configura em “uma série de práticas e de funcionamentos que produzem efeitos” (KASTRUP; BARROS, 2012, p. 81) – afirmamos que os efeitos, neste trabalho, são os modos como os professores do PROEJA se constituem em sujeitos.

Foucault (2008, p. 244) conceitua por dispositivo

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

A problematização que trazemos a respeito da formação continuada de professores, nesse sentido, é uma análise de como ela articula, em suas práticas discursivas, mecanismos pedagógicos que constroem os sujeitos de uma forma muito particular. Entendemos que esse fenômeno cultural busca contribuir, enquanto dispositivo, para o estabelecimento de “identidades, significados sociais e culturais pelos quais estamos, ao que tudo indica, sendo cada vez mais governados” (VEIGA-NETO, 2004, p. 53).

Traversini (2011), trabalhando com o conceito foucaultiano de governamentalidade, afirma que, com esse conceito, Foucault analisa como governamos os outros, como os outros nos governam, como governamos a nós mesmos pelos saberes e pelos poderes que estão em jogo nesta época histórica. Há um discurso institucional que se preocupa em formar e transformar os professores em sujeitos que “agreguem valor a si mesmos, melhorem sua produtividade, expressa pela *performance* de sucesso de seus alunos [...]” (TRAVERSINI, 2011, p. 07).

Veiga-Neto (2011, p. 72), explica que a governamentalidade “trata-se de um poder que se aplica à vida dos indivíduos”:

É neste ponto que entra em cena o conceito foucaultiano de *governamentalidade*, para designar as práticas de governo ou da gestão governamental que têm na população seu objeto, na economia

seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos. Para Foucault, o Estado moderno havia se governamentalizado como resultado de uma sequência de eventos e arranjos políticos: partindo das Sociedades da Lei dos *Estados de Justiça* – na Idade Média –, e passando pela sociedade de regulamento e disciplina dos *Estados Administrativos* – nos séculos XV e XVI –, havia chegado à sociedade de segurança dos *Estados de Governo* (ou Estados Modernos) – a partir do século XVIII.

Nas observações do território de pesquisa, pudemos constatar como o dispositivo formação continuada de professores coloca em ação o conceito foucaultiano da governamentalidade:

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

*Enfim, agora penso que “cartografamos” a reunião de 13.03, buscamos analisar cada pensamento expresso em cada fala, em cada entonação de voz. Estávamos perdendo o controle. Precisávamos retomá-lo. Então optamos pela estratégia de “deixar falar”. Numa próxima reunião – amanhã – criaremos um clima / ambiente para que os professores fale novamente os problemas que observam na escola. Cadeiras em círculo, música ambiente, sem mesas (= sem notebooks). Diálogo – essa era a palavra de ordem. Para quê? Para retomar o controle. Saber o que pensam. Como diria Foucault, conhecê-los para governá-los. (Diário de Campo, 19 de março de 2013)<sup>6</sup>.*

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

Pensando dessa forma, passaremos, então, a analisar certos mecanismos de poder dos quais o dispositivo lança mão para regular a conduta desses docentes: o exame e a confissão (FOUCAULT, 1987; 2008; 2011). Procuo mostrar – considerando a dimensão cultural de produção de significados na instituição em foco - como o professor se

<sup>6</sup> Apresentamos os excertos do Diário de campo em itálico e com a referência entre parênteses ao final de cada trecho.

constitui sujeito objetivado pelo discurso do dispositivo e subjetivado por suas resistências às estratégias desse mesmo dispositivo.

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

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

**Outro aspecto irrenunciável é o de assumir a EJA como um campo de conhecimento específico**, o que implica investigar, entre outros aspectos, as reais necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos; como produzem/produziram os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios; como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar; como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados; de

**investigar, também, o papel do sujeito professor de EJA**, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas — todos esses temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. (MOLL; SILVA, 2007, p. 35-36, grifos nossos).

Conforme grifamos na citação, a formação continuada direcionada aos professores do PROEJA tem como um de seus aspectos a *investigação* do papel do sujeito professor de EJA. O discurso veiculado pelo Documento Base confirma o funcionamento desse dispositivo enquanto uma “forma de regulação através da cultura” (HALL, 1997, p. 20):

É por esse motivo que as fronteiras da regulação cultural e normativa são um instrumento tão poderoso para definir “quem pertence” (isto é, quem faz as coisas da mesma forma que nós, conforme nossas normas e conceitos) e quem é um “outro”, diferente, fora dos limites discursivos e normativos de nosso modo particular de fazer as coisas.

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

Um primeiro momento é o da predominância de um objetivo estratégico. Em seguida, o dis-

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

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

*Cadeiras em círculo, sala menor, mais aconchegante (ou mais fácil para o controle de todos). Todos se olhando, de frente uns para os outros, ou ao lado, enfim, conseguindo visualizar e serem visualizados. [...].*

*Questionados sobre o que os incomoda, os professores falam: “falta foco nas reuniões, pautas escritas, organização”; “os avisos não têm hora para acabar, se der tempo tem reunião pedagógica”; “precisamos de espaço na carga horária para planejamento nas áreas”; “lemos textos – e o que mudou?”; “não consigo identificar qual é o objetivo da*

*reunião – ela tem que acrescentar à prática”; “precisamos fazer visitas ao mercado de trabalho, para ver a realidade”; “tem equipamentos para ser montados nos laboratórios e não temos tempo para fazer isso”; “é preciso pensarmos o currículo, o momento exige que discutamos nossas práticas pedagógicas”.*

*Escutamos, demos algumas contribuições, mas não houve ataque x defesa. “Uma escuta desarmada”, como disse a orientadora educacional depois da reunião. [...] Na ocasião me calei. Observei, ouvi. Enquanto observava o desenrolar da discussão, pensei nas estratégias de subjetivação que estariam se constituindo naquele momento, para aquele grupo. O professor da educação profissional e tecnológica, nesse câmpus, luta para escapar às armadilhas do poder, mas nesse embate produz novas relações de poder, porque sempre haverá forças em relação, em toda parte.*

*E o mais interessante: o grupo pedia, desejava mais organização, mais resultados, mais controle do tempo e do espaço – mais disciplinamento. Conhecer para governar. Deixamos os professores falarem. Reclamarem. Assim se conheceram. Assim conheceram o que os outros pensam. Assim acreditaram que são essenciais no processo. Confessaram-se. Estão se constituindo como “homens livres”? Ou estão dentro do previsto nas relações de poder? Sujeitos sujeitados? (Diário de Campo, 20 de março de 2013).*

No excerto acima, o convite ao diálogo com os professores para a tentativa de resolução de problemas apontados

por eles demonstra uma sutil estratégia do dispositivo, enquanto permite a reclamação, “entende” o outro, chama à participação. Enquanto resiste, o professor contribui para rearticulações no dispositivo - a produção de novas estratégias de poder e regulação - pois as contestações provocam uma reação na equipe gestora do câmpus, que se utilizará do dispositivo formação continuada de professores para manter os professores na ordem discursiva da instituição.

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

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

O exame está estreitamente ligado aos discursos educacionais. “Ele permite

que características particulares dos sujeitos sob observação ou análise sejam relatadas, classificadas, julgadas e utilizadas” (DEACON; PARKER, 2010, p.104).

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

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

Dessa forma, pensamos que o mecanismo do exame, que visa à objetivação dos docentes no território desta pesquisa, contribui para a compreensão da constituição do sujeito professor do PROEJA nesse mesmo território, uma vez que suas estratégias de poder mobilizam os docentes a se transformarem, a modificarem suas condutas, ainda que,

muitas vezes, resistindo ao discurso que busca controlá-los. Com uma passagem do diário de campo, demonstramos esse movimento, grifando seus registros mais evidentes:

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

*Mas, ao mesmo tempo, era necessário interessar a todos? Mais uma vez, me deparo com o meu envolvimento no discurso que quer “formar” os professores, colocá-los numa forma, fabricá-los enquanto docentes dos nossos cursos técnicos... eu estou querendo homogeneizá-los! (Diário de Campo, 27 de fevereiro de 2013).*

Examinados enquanto opinam em reuniões, os professores também exercem sobre si mesmos a técnica do exame, produzindo um saber sobre

eles próprios – é o que Foucault (2011, p. 109) chama de exame de si – “focos locais” de poder-saber que se estabelecem em procedimentos discursivos que veiculam formas de sujeição.

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

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

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

Conforme Foucault (2011, p. 66-67), desde a Idade Média as sociedades ocidentais colocaram a confissão entre os rituais mais importantes de que se espera a produção de verdade: quanto aos

poderes religiosos, com o cristianismo instituiu-se a regulamentação do sacramento da penitência, o desenvolvimento das técnicas de confissão, a instauração dos tribunais de Inquisição; quanto aos poderes civis, houve o recuo, na justiça criminal, dos processos acusatórios, o desaparecimento das provações de culpa (juramentos, duelos, julgamentos de Deus) e o desenvolvimento dos métodos de interrogatório e de inquérito.

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

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

Ao mesmo tempo, o discurso da formação dos professores os captura

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

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

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o sujeito é sempre sujeitado ao outro e a si mesmo, há possibilidades de criação de outros modos de constituição do sujeito professor, para além de sua fabricação e governo?

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

que ponto resiste-se? Quais seriam as práticas de liberdade, as possibilidades de fuga à fabricação dos sujeitos? Não temos estas respostas e neste trabalho apenas problematizamos uma discussão ética trazida por Foucault (2011, p. 105), envolvendo a resistência como coextensiva e contemporânea ao poder: “onde há poder, há resistência”.

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

Procuramos demonstrar como os discursos culturalmente construídos sobre o PROEJA nos Institutos Federais foram inventando um sujeito professor

que se constitui enredado por mecanismos de poder que o examinam e dele extraem verdades. Traversini (2011) afirma que esse sujeito é constantemente convidado a ser um empresário de si mesmo, a investir em suas capacidades. Assim estará no jogo. Hall (1997) alerta para a crescente centralidade da cultura nos processos globais de formação e mudança, sua penetração na vida cotidiana e seu papel constitutivo e localizado na formação de identidades e subjetividades.

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

Foucault (2012, p. 270) afirma que as relações de poder, como são móveis, podem se modificar, “não são dadas de uma vez por todas”. Ele vai enfatizar que “só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres”. Ou seja, um poder somente será exercido sobre alguém quando houver pelo menos uma certa forma de liberdade nessa relação; quando houver alguma possibilidade de resistência. Foucault entende as resistências como práticas de si que, entretanto, não são inventadas pelo indivíduo, mas sim impostas culturalmente:

Eu diria que, se agora me interesse de fato pela maneira com a qual o sujeito se constitui de

uma maneira ativa, através de práticas de si, **essas práticas não são, entretanto, alguma coisa que o próprio indivíduo invente.** São esquemas que ele encontra em sua cultura e que lhe são propostos, sugeridos, **impostos por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social.** (FOUCAULT, 2012, p. 269, grifos nossos).

Nem completamente governados, nem absolutamente criadores de si mesmos. Foucault problematiza a constituição do sujeito por outros modos, de forma a se conduzir como sujeito ético. Araújo (2008, p. 179) comenta que, para Foucault, “essas estilizações da vida, esses trabalhos de si consigo mesmo” são práticas que constroem “um eu fora dos

modelos e dos códigos impostos”. Um sujeito professor governável e sujeitado aos discursos que o disciplinam pode ser inventado nesse processo.

Porém, “sempre há possibilidade [...] de descobrir alguma coisa diferente e de mudar mais ou menos tal ou tal regra, e mesmo eventualmente todo o conjunto do jogo de verdade”. (FOUCAULT, 2012, p. 276). Então, governado pelo discurso institucional que o ensina a ser professor e enredado em uma cultura que produz mecanismos para capturá-lo enquanto profissional docente, pode existir um sujeito ético que procura conduzir-se, resistindo às regulações que o enredam, mas permanecendo em constante relação consigo, com os outros e com a cultura que insiste em reinventá-lo.

## REFERÊNCIAS

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

AMADOR, Fernanda; FONSECA, Tânia Mara Galli. Da intuição como método filosófico à cartografia como método de pesquisa – considerações sobre o exercício cognitivo do cartógrafo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, p. 30-37, abr. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v61n1/v61n1a04.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2015.

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

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto n. 5.840*, de 13 de julho 2006. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840\\_13jul06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf)> . Acesso em: 6 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei n. 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007.../2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 6 dez. 2015.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa M. H.; SOMMER, Luís Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

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

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

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

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

FOUCAULT, Michel. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

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

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

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

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

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

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

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

PACHECO, Eliezer; SILVA, Caetana Juracy Rezende. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*. Natal, RN: IFRN, 2009. p. 7-11.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (SETEC). *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 2 dez. 2015.

TRAVERSINI, Clarice Salete. *O desencaixe como forma de existência da escola contemporânea*. Apresentado na mesa-redonda “Desencaixes da escola contemporânea: desafio a superar?”. 4º SBECE- 1º SIECE, 23-25/05/2011. Canoas: ULBRA, 2011. 12p.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Ed. Universidade, 2004.

### **Sobre os autores:**

**José Aparecida de Freitas:** Doutoranda, Mestre e Especialista em Gestão Educacional/ Supervisão Escolar em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora e supervisora pedagógica no IFSul Câmpus Venâncio Aires. **E-mail:** japarecidafreitas@gmail.com

**Cláudio José de Oliveira:** Doutor em Educação. Professor pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação e Departamento de Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). **E-mail:** coliveir@unisc.br

**Recebido em março de 2016.**

**Aprovado para publicação em agosto de 2016.**