

PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE

EDUCATIONAL PRACTICES IN SCHOOLS AND THE SUBJECTIVATION PROCESSES OF THE TEACHING PROFESSION

PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LAS ESCUELAS Y LOS PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Ricardo Luiz de Bittencourt¹ 0000-0001-6279-9346

Igor Machado da Rosa² 0009-0003-4659-1619

¹ Universidade do Extremo Sul Catarinense - Criciúma, Santa Catarina, Brasil; rlb@unescc.net

² Universidade do Extremo Sul Catarinense - Criciúma, Santa Catarina, Brasil; igormachadous@gmail.com

RESUMO:

Os estudos mais recentes sobre o currículo têm denunciado como os saberes e as práticas educativas que ocorrem dentro e fora das instituições escolares tem se constituído como uma das estratégias de subjetivação da docência. Assim, o presente estudo objetiva analisar como as práticas educativas escolares têm subjetivado a profissão docente. Possui um caráter bibliográfico constituído a partir de teorizações pós-estruturalistas e pós-críticas compreendendo assim, a ciência e a escrita, bem como as identidades, como inacabadas, instáveis e flutuantes. Nesse sentido, embasamo-nos, sobretudo, nas produções de Silva (1994, 1996, 1999 e 2000), Apple (1997), Apple e Teitelbaum (1991), Paraíso (2019) e Foucault (1993, 2002, 2004 e 2013). A pesquisa apontou que a prática de professores e professoras tem sido atravessada pela lógica neoliberal e pelos ditames do neoconservadorismo de modo cada vez mais sistemático. Essa interferência desestabiliza a autoria e os traços de liberdade e autonomia desses/as profissionais por serem expostos nos meios de comunicação. Todavia, há ainda quem ousa resistir e lutar. Temos nas salas de aula e, ao mesmo tempo, fora dela, docentes criando estratégias, fazendo fissuras e buscando brechas no currículo para (re/des)construir uma escola e uma sociedade, potencializando a produção de subjetividades outras.

Palavras-chave: subjetivação; currículo; docência.

ABSTRACT:

Recent studies on curriculum have highlighted how the knowledge and educational practices occurring both inside and outside educational institutions have become one of the strategies for the subjectivation of teaching. This study aims to analyze how school educational practices have subjected the teaching profession. It has a bibliographic nature based on post-structuralist and post-critical theories, understanding science and writing, as well as identities, as unfinished, unstable, and fluctuating. In this sense, the study draws primarily on the works of Silva (1994, 1996, 1999, and 2000), Apple (1997), Apple and Teitelbaum (1991), Paraíso (2019), and Foucault (1993, 2002, 2004, and 2013). The research indicates that the practice of teachers has been increasingly influenced by neoliberal logic and neoconservative dictates. This interference destabilizes the authorship and the aspects of freedom and autonomy of these professionals, as they are exposed in the media. However, there are still those who dare to resist and fight. In classrooms and simultaneously outside them, teachers are creating strategies, making fissures,

and seeking gaps in the curriculum to (re/re)construct a school and society, enhancing the production of alternative subjectivities.

Keywords: subjectivation; curriculum; teaching.

RESUMEN:

Los estudios más recientes sobre el currículo han destacado cómo los saberes y las prácticas educativas, tanto dentro como fuera de las instituciones educativas, se han convertido en una de las estrategias para la subjetivación de la docencia. Este estudio tiene como objetivo analizar cómo las prácticas educativas escolares han subjetivado la profesión docente. Su carácter es bibliográfico, basado en teorías posestructuralistas y poscríticas, comprendiendo la ciencia y la escritura, así como las identidades, como inacabadas, inestables y fluctuantes. En este sentido, el estudio se basa, principalmente, en las producciones de Silva (1994, 1996, 1999 y 2000), Apple (1997), Apple y Teitelbaum (1991), Paraíso (2019) y Foucault (1993, 2002, 2004 y 2013). La investigación indica que la práctica de los docentes ha estado cada vez más influenciada por la lógica neoliberal y los dictados del neoconservadurismo. Esta interferencia desestabiliza la autoría y los rasgos de libertad y autonomía de estos profesionales, al ser expuestos en los medios de comunicación. Sin embargo, aún hay quienes se atreven a resistir y luchar. En las aulas y, al mismo tiempo, fuera de ellas, los docentes están creando estrategias, realizando fisuras y buscando brechas en el currículo para (re/re)construir una escuela y una sociedad, potenciando la producción de subjetividades alternativas.

Palabras clave: subjetivación; currículo; docencia.

Introdução

A educação vem passando por constantes transformações, pois acompanha, permanentemente, as mudanças sociais. Desse modo, podemos sinalizar um certo atravessamento do neoliberalismo e do neoconservadorismo no contexto educacional e, conseqüentemente, uma certa influência e interferência dessa lógica nas práticas e profissão docentes. Do mesmo modo, estamos presenciando diversos ataques à educação, aos professores e professoras, aos servidores e servidoras públicas e às universidades públicas. A partir das teorizações pós-estruturalistas e pós-críticas, passamos a compreender a educação, a formação e o currículo como campos em constante disputa por representação, significação, poder, subjetivação. Nesse sentido, temos como objetivo geral neste artigo: Analisar como as práticas educativas escolares têm subjetivado a profissão docente. Para chegarmos ao objetivo geral, definimos alguns objetivos específicos: Compreender o currículo como conjuntos de práticas culturais que produzem subjetividades; descrever como o currículo subjetiva e dá contornos à profissão docente; problematizar a profissão docente a partir dos estudos sobre currículo; e demonstrar como as manchetes veiculam projetos de educação em disputa.

Nos apoiamos nas teorizações de Michel Foucault, para analisar os processos de subjetivação que envolvem e atravessam a docência. Foucault (2013) em suas últimas

pesquisas, preocupou-se em compreender como os seres humanos tornaram-se sujeitos ao longo da história, sobretudo, na modernidade. Nessa busca minuciosa e escorregadia, ele nos sinalizou, de modo geral, duas formas de tornar-se sujeito: “sujeito ao outro através do controle e da dependência, e ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento” (Foucault, 2013, p. 278).

A pesquisa possui um caráter bibliográfico constituído a partir de teorizações pós-estruturalistas e pós-críticas compreendendo assim, a ciência e a escrita, bem como as identidades, como inacabadas, instáveis e flutuantes. Nesse sentido, além de Foucault, embasamo-nos, sobretudo, nas produções de Silva (1994, 1996, 1999 e 2000), Apple (1997), Apple e Teitelbaun (1991) e Paraíso (2019). Recorremos à análise de manchetes jornalísticas, a fim de problematizar as interferências e ataques que os/as docentes e a sua profissão vêm sofrendo, tomando por base os pressupostos da abordagem qualitativa.

O texto inicia com uma introdução, que apresenta o percurso da pesquisa. Em seguida, discute como o currículo atua ativamente na produção de sujeitos e grupos particulares. Posteriormente, focaliza na subjetivação docente, mais especificamente, em como o currículo subjetiva e contorna a docência, fazendo, concomitantemente, problematizações acerca da profissão docente e análise de manchetes jornalísticas, que atravessam a educação, o fazer docente e o constituir-se professor/a. Por fim, apresenta as considerações finais e as referências que fundamentaram o estudo.

Currículos e Práticas Culturais

“O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades.” (Silva, 1999, p. 12)

Nessa seção, pretendemos compreender o currículo como conjunto de práticas culturais que produzem subjetividades. Os Estudos Culturais e o pós-estruturalismo nos dão indicações de como esse artefato molda e forja identidades individuais e coletivas. Estes estudos foram fundamentais para compreender o currículo de uma forma mais ampla e complexa. A partir das teorizações de Foucault, passamos a compreender melhor como a escola articula dois potentes domínios de subjetivação: saber e poder (Veiga-Neto, 2007). Ademais, alguns estudiosos foucaultianos vêm analisando os instrumentos que compõem a escola a fim de compreender melhor seu poder de subjetivação de forma mais específica, o currículo é um deles.

Silva (1996), em seus textos, elucida o caráter político e (re)produtor do currículo. Para ele, o currículo não é neutro ou desinteressado, e sim almeja produzir um determinado tipo de

sujeito e sociedade. O desejo, em grande medida, é de manutenção dos corpos e da conjuntura social. Posto isto, podemos apontar o poder contido neste instrumento. Ele trabalha na regulação dos sujeitos, para manter a estrutura, as hierarquias e as desigualdades, pois “[...] por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade” (Silva, 1999, p. 11)”. Nessa mesma linha de pensamento, Veiga Neto (2007, p. 86) afirma que “os documentos oficiais se ocupam em propor poderosos exercícios de autonarrativa e auto-julgamento, cujo resultado será a fabricação de determinadas subjetividades moldadas às demandas de uma sociedade neoliberal”. Podemos aqui, compreender os currículos como documentos oficiais, e assim, analisá-los a partir desses pressupostos de regulação, controle e fabricação planejada. Ou seja, a partir dos processos disciplinares e da vigia, os sujeitos - neste caso, professores-, passam a se autogovernar, se controlar, para adequarem-se às normas e condutas desejadas exteriormente.

Ao mesmo tempo que o currículo (re)produz cultura, ele é fruto dela, é produzido por ela, nas tramas e relações sociais e de poder. Por isso, não podemos enxergar o currículo separado da cultura, do poder e das ideologias. Esses segmentos são interdependentes. Nesse sentido, o currículo não é fixo e imutável, ou seja, ele pode ser construído em outros moldes, com outras formas de subjetivação, que respeitem as diversidades postas na escola e na sociedade, que leve a reflexão sobre as desigualdades e violências. Portanto, dizer que é possível não é o mesmo que dizer ser fácil. O currículo é um campo de luta, de contestação, de disputas (Silva, 1996). Por trás do currículo existem grupos que desejam manter a estrutura e as relações de poder, mas também existem grupos que almejam transformar cenários, subverter conjunturas, fazer deslocamentos.

Como supracitado, o currículo é constituído por relações de poder e acaba mantendo essas relações. A seleção dos conhecimentos e conteúdos corporifica o jogo de poder que o currículo é envolto (Silva, 1996). Quais conhecimentos estão no currículo? Esses conhecimentos são produzidos por quem? Quais finalidades da apropriação desses conhecimentos? E quais conhecimentos não ocupam o currículo? Por que alguns conhecimentos não estão no currículo? Alguns conhecimentos são descartados ou reduzidos, para que outros sejam valorizados. Isso é poder, isso é interesse.

Os processos de significação e representação elucidam também como o currículo é carregado de poder (Silva, 1999). As formas como os sujeitos e grupos sociais são representados na escola, por meio das narrativas, discursos, livros didáticos e outras práticas e artefatos,

produzem significados e representações - em grande parte, reducionistas e estereotipadas quando tratados de grupos historicamente e socialmente marginalizados (mulheres, negros, LGBT+, indígenas, etc.). A produção de Michael Apple (1997), em *Conhecimento Oficial*, foi fundamental para compreendermos que as representações nos livros didáticos, sejam em imagens ou textos, possuem intencionalidades de regulação dos corpos, de evitar transgressões, de conservar padrões de cultura e moralidade.

Desse modo, precisamos analisar e refletir permanentemente sobre como alguns grupos, como as mulheres, a comunidade LGBT+, os negros, as pessoas com deficiência, os indígenas, etc. estão sendo representados nos discursos e materiais escolares. Em outros casos, esses sujeitos e grupos nem sequer representados estão, apenas não estão, são excluídos, silenciados. Silva (1999) diz que essa marginalização, essa não representação acaba por produzir o “outro”, o “diferente”, que é, quem deve evitar, quem não se deve ser. Silva (2000, p. 99), reforça o supradito dizendo que a estratégia mais comum utilizada nas práticas pedagógicas e pelo currículo:

consiste em apresentar aos estudantes e às estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas. Aqui, o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico. Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença culturais, essa estratégia as reforça, ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade.

Por isso, atualmente, mais do que nunca, é indispensável reconhecermos a complexidade e pluralidade humana, e acima de tudo, que nos comprometemos com ela, e com a diminuição das hierarquias e violências postas. Se mantermos os saberes e as representações que estão no currículo de forma passiva e acrítica não vamos conseguir fazer deslocamentos. Será preciso muita luta, força e resistência coletiva. É preciso considerar o caráter multicultural da sociedade. Em consonância com nossa escrita, para Moreira (2001, p. 3):

Considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Implica, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios ou silenciadores da pluralidade cultural, que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, como buscam homogeneizá-las em conformidade com uma perspectiva monocultural. Tais reflexões, tão propagadas e ao mesmo tempo tão criticadas, têm informado o que se considera uma prática pedagógica multiculturalmente orientada, oposta às intenções de homogeneização, competitividade e produtividade que norteiam as políticas educacionais liberais.

Diversos teóricos nos dão pistas de como atuar profissional e socialmente para modificar

o cenário atual. Considerando o caráter multicultural, ou melhor, intercultural do currículo - reconhecendo e valorizando a pluralidade cultural, e não apenas tolerando- tensionando os representantes políticos e elegendo sujeitos comprometidos com uma metamorfose educacional e social, estaremos mais próximos de uma virada cultural, e da diminuição de hierarquias e violências que atravessam corpos e grupos subalternizados.

Em suma, o currículo apresenta-se como um artefato de produção de subjetividades. Ele envolve poder, interesses, significados, representações, cultura e identidade. Cada perspectiva curricular busca produzir um sujeito e uma sociedade específicos. Na conjuntura atual, com a força do capitalismo e neoliberalismo, os currículos, em grande parte, vêm buscando produzir sujeitos estritamente produtivos e conformados (Silva, 1996), porém podemos pensar em alternativas outras, em novas formas de subjetivação, em deslocamentos, em subversões, pensando a justiça social, os direitos, a cidadania, a coletividade, os espaços públicos (Silva, 1999). Podemos criar currículos outros, práticas outras, subjetividades outras. O neoliberalismo e o neoconservadorismo nos cercam, mas sempre há como escapar, inventar, transgredir. Buscamos aqui um currículo e uma educação com mais traços de liberdade, autonomia e diversidade, um currículo que potencialize a vida, que represente todos e todas na sua totalidade e complexidade, um currículo que balance as estruturas, um currículo que desloque grupos marginalizados para o centro.

Currículo e Profissão Docente

[...] não são apenas os corpos discentes que são objeto detalhado e cuidadoso de governo no currículo. Tende-se a esquecer o quanto os corpos docentes estão submetidos a um processo similar de disciplinamento, domesticação e sujeição (Silva, 1996, p.175).

Escolhemos iniciar a presente seção com esta epígrafe, pois ela sintetiza muito bem a discussão que faremos a partir daqui. Muito vem sendo teorizado e problematizado sobre como o currículo molda e subjetiva os discentes, mas pouco tem se produzido e tensionado acerca deste processo de sujeição na docência. Nesse sentido, objetiva-se nesta seção descrever como o currículo subjetiva e dá contornos à profissão docente, bem como problematizar a profissão docente a partir dos estudos sobre currículo.

A partir das análises de Foucault, pudemos reconhecer e compreender a transição da chamada “sociedade disciplinar” para a “sociedade do controle”. Durante muito tempo vivemos em uma estrutura social onde as instituições (prisões, escolas, fábricas...) estabeleceram normas e condutas, prescrevendo comportamentos normais e/ou desviantes. Estas instituições,

de certa forma, eram responsáveis únicas pela manutenção da disciplina. Ou seja, nesse caso, havia uma força exterior agindo sobre os corpos. Porém, paulatinamente, esse regime disciplinar foi sendo alterado, de modo que os próprios sujeitos foram interiorizando o jogo social e se autogovernando, numa espécie de alienação independente. Assim, a força exterior foi substituída por uma força interior, sutil e que camufla o poder (Hardt; Negri, 2000). O que nos importa aqui é compreender como a prática docente é afetada com essa metamorfose, é refletir como isso impacta a atuação de professores e professoras.

A escola e a educação transformam-se junto dos cenários sociais, ou sob outro prisma, transformam-se para atender cenários sociais desejados. Nos tempos atuais, a educação apresenta-se enviesada de um caráter estritamente neoliberal e com um retorno do tecnicismo. O projeto educacional neoliberal deseja desresponsabilizar o Estado e entregar a educação às empresas privadas, pois seu objetivo maior é a produtividade, a eficiência e a gerência, ou seja, a manutenção e consolidação da estrutura capitalista (Silva, 1996). Com isso, os currículos vão, concomitantemente, sofrendo modificações e, por consequência, a prática docente é afetada.

Laval e Dardot (2016) compreendem o neoliberalismo não apenas como uma questão ideológica ou econômica, mas, sobretudo, como uma racionalidade que é ensinada e internalizada, envolvendo práticas, comportamentos, sanções, elogios, que potencializam a individualidade, a competitividade e uma autodisciplina disfarçada de autonomia. Os mesmos teóricos apontam que esse modo de governo - neoliberalismo- afeta todas as instituições, ou seja, a escola também. Ou seja, a escola vai se aproximando das regras e funcionamento do mercado e, assim, trabalhando para a manutenção do capitalismo e da lógica neoliberal. Submeter a educação e a escola à racionalidade neoliberal, de modo algum significa mais liberdade e autonomia, mas sim mais controle, mais governo (Silva, 1996). Esse forte atravessamento neoliberal no campo da educação trouxe consigo alguns efeitos, especialmente, para o professorado. A intensificação do trabalho docente, a burocratização do ensino e a empresarização da escola são alguns deles.

Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) destacam que a intensificação do trabalho docente se dá pela influência do neoliberalismo no contexto educacional, onde a qualidade, as competências e os resultados são privilegiados, em detrimento da autonomia e da autoria. Por questão da cobrança, vigília e demandas exacerbadas, os professores e professoras passam a “tomar atalhos”, fazendo assim apenas o “essencial”. Desse modo, o trabalho é mecanizado e os aspectos quantitativos passam a ter mais valor do que os qualitativos. A intensificação consome grande parte do tempo dos/das docentes, o que contribui para o isolamento, ou seja, distancia

grupos e coletivos que, conseqüentemente, enfraquece lutas, resistências e rebeldias. Aqui, as habilidades coletivas perdem lugar para as “habilidades gerenciais”. É a empresarização e burocratização da escola e do trabalho docente. Portanto, essa dominação externa, retira a criação e autoria dos professores e professoras, e eleva o cansaço e o desânimo (Apple, 1997).

O conceito de empresarização escolar surge a partir da intervenção capitalista e empresarial no campo educacional, seja por meio da responsabilização de sujeitos pelo seu sucesso ou fracasso, seja pela inserção de termos empresariais como empreendedorismo, gerência e eficiência (Bernardes; Voigt, 2022). A burocratização na docência, também não foge desses termos, bebe do neoliberalismo e da estrutura capitalista. Quanto mais demandas e burocracias, mas trabalho mecanizado e menos reflexão crítica sobre a práxis (Giroux, 1997). Ou seja, são conceitos distintos, mas ao mesmo tempo similares, por virem do mesmo lugar e possuírem a mesma intencionalidade: fortalecer ainda mais a perversa e cruel estrutura capitalista e suas relações.

No Taylorismo, como as funções de trabalho são divididas, onde se passa a desconhecer o todo da produção, os sujeitos têm suas funções cognitivas e de criação limitadas, consequência denominada desqualificação. Esse processo vinha acontecendo somente nas indústrias e empresas, porém atualmente vem ocupando outros espaços como a escola. Desse modo, os professores vêm, paulatinamente, perdendo sua autoria e compreensão ampliada dos processos de ensino e aprendizagem, e tornando-se meros reprodutores de livros didáticos, conhecimentos, moralidade e estruturas (Apple, 1997). Em consonância, para Hargreaves (1994, p. 118) essa intervenção resulta em uma “[...] sobrecarga crônica e persistente, que reduz áreas de discernimento pessoal, inibe o envolvimento e o controle sobre o planejamento de longo prazo, e promove a dependência de especialistas e de materiais produzidos externamente.”

Estes tipos de movimentos intervencionistas não terão conseqüências apenas para a capacidade dos professores em controlar seu próprio trabalho. Está-se tornando também muito claro que eles estão tendo alguns resultados muito problemáticos em termos do tipo de conteúdo que está sendo enfatizado no currículo. (Apple; Teitelbaun, 1991, n.p.)

Para alguns conhecimentos serem enfatizados no currículo, outros precisam ser reduzidos ou excluídos. Esse é um dos motivos que evidencia o poder envolvido nesse artefato social. Ademais, essas escolhas e não escolhas denunciam a ideologia de grupos que constroem os currículos (Silva, 2000). É impossível falar de currículo sem falar de conhecimento. Desde a criação do campo do currículo, o conhecimento é tratado/visto como o objeto central desse

campo de pesquisa e teorização. Por trás do conhecimento que é priorizado e o que é menosprezado no currículo está uma luta por representação, significação, subjetivação e diferenciação (Paraíso, 2019). Posto isso, é indispensável enxergarmos o currículo oficial como um artefato cultural que produz subjetividades, que forja identidades, tanto discentes, quanto docentes.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e outras avaliações em larga escala também influenciam fortemente a prática e identidade docente. Esses instrumentos, além de desconsiderar as especificidades locais e regionais, exercem uma força no professorado para atender os conteúdos que compõem as provas (Ghisleni; Munhoz; Giongo, 2016). Uma prática educativa pensada somente nas avaliações em larga escala, pode enfraquecer a formação humana e integral, e contribuir com o fortalecimento do neoliberalismo e da estrutura capitalista e, por conseguinte, com a ampliação das desigualdades, distanciamento de grupos e reforço de hierarquias. Ao mesmo tempo, esses mecanismos atuam como ferramentas para avaliar se o professorado está seguindo as demandas do currículo formal. Nesse sentido, “o exame não apenas torna a individualidade humana visível, ele a localiza numa rede de escrita, transcrevendo os atributos e suas variações em formas codificadas, possibilitando que eles sejam acumulados, somados, normalizados, que se tire sua média e que sejam normalizados - em suma, documentados” (Rose, 1998, p. 39). Ou seja, a partir da avaliação dos/as discentes os docentes, automaticamente, também são avaliados. Para Foucault, (2004, p. 209): o exame:

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. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade.

O Estado e as secretarias de educação vão criando mecanismos a fim de disciplinar e normatizar (ou normalizar) o trabalho e a identidade docente. A inserção dos pontos como registro dos horários, o estágio probatório, as avaliações da prática docente (tem-se referências de casos, que dependendo da avaliação, o/a professor/a em caráter temporário é impedido/a de trabalhar na rede novamente) e os diários online para postagem de notas e planejamentos evidenciam algumas dessas estratégias regulatórias. Além disso, essas instituições produzem discursos e elaboram programas responsabilizando apenas as/os docentes pelo seu desempenho profissional, inclusive, por vezes, utilizando de salários baseados por “mérito” (Feldfeber, 2007). Essas propostas importadas do neoliberalismo e do capitalismo, acabam por promover

a conformação do professorado, a competitividade e o julgamento entre eles.

Além da burocratização, perda de autonomia e autoria, intensificação do trabalho docente e empresarização da escola, por meio do Estado, secretarias e empresas, as professoras e professores estão constantemente sendo disciplinados e vigiados e, portanto, subjetivados, por outras instituições e sujeitos: pela gestão escolar e coordenação pedagógica, por seus pares e, atualmente, com a força da extrema direita e do neoconservadorismo, intensificaram-se os olhares e interesses dos grupos políticos, famílias e próprios alunos sobre a prática docente. Reforçando o supracitado, Popkewitz (1998, p. 116-117) destaca que:

[...] existem atores diferenciados que se tornaram parte dos processos de governo. Se examinamos os padrões nacionais, por exemplo, as organizações profissionais assumiram a responsabilidade de monitorar a conformidade, trabalhando com os editores de livros didáticos, secretarias estaduais de educação e instituições de avaliação. Esse monitoramento não é realizado através de qualquer processo legal mas, em vez disso, através da construção de uma rede de atores que inter-relacionam associações civis e agências governamentais.

Os/as professores/as estão constantemente submetidos a estratégias e mecanismos de disciplina e (auto)governo no espaço escolar. Esse processo disciplinar utiliza “[...] enquadramentos físicos, espaciais e temporais, [...]num controle de sua proximidade de outros corpos, de seus movimentos, de seu ritmo” (Silva, 1996, p. 175). Não há um disciplinamento apenas sobre a prática docente em si, mas também acerca da postura desses sujeitos, suas vestimentas, expressões, modos de falar e se relacionar com os outros (colegas, alunos, famílias). A regulação constante dos corpos docentes contribui para a autoregulação, autovigilância, autodisciplina, ou seja, para que internalizem o controle. Nas palavras de Rose (1998, p. 43), “através da auto-inspeção, da autoproblematização, do automonitoramento e da confissão, avaliamos a nós mesmos de acordo com critérios que nos são fornecidos por outros”. Assim, o professorado vai adequando-se às normas exteriores e tendo sua subjetividade forjada em prol dos desejos de grupos dominantes. Todavia, na medida em que os sujeitos são submetidos a múltiplos processos disciplinares, também internalizam o controle. Desse modo, constitui-se não mais apenas uma subjetividade que é disciplinada pelo outro, mas sim, uma questão de autogoverno, ou seja, um modo de conduzir a si mesmo a partir dos jogos e mecanismos exteriores (Foucault, 1993) . De acordo com Foucault (2004, p.164):

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma

política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.

É importante refletirmos também como as práticas de gestão e coordenação pedagógica dão contornos e subjetivam a docência. Historicamente, as práticas de gestão e coordenação pedagógica funcionam como possibilidades de vigília do Estado, muitas vezes manifestada pelas secretarias de educação que desenvolvem estratégias de cobrança e intensificação do trabalho das/as professoras/es.

Ademais, uma ferramenta importante de subjetivação docente nestes contextos é a adjetivação e comparação, ou seja, os/as bons/boas, os/as ruins, os/as explicadores/as, os/as repassadores/as, os/as inteligentes (Schuler, 2016), ou ainda, os/as que possuem ou não domínio de turma. Esse processo de adjetivação produz existências, tenta fixar identidades, pois segundo Foucault (2002), a partir da virada linguística entende-se que as palavras não são exatamente as coisas e suas representações, mas tem o poder de produzir as coisas das quais falam. “Daí a necessidade de ficarmos atentos aos discursos que têm funcionado como regimes de verdade e os efeitos de poder e de subjetivação que vêm produzindo” (Schuler, 2016 p.146). Afinal, (Hall, 1992, p.293), “é o poder, mais do que os fatos sobre a realidade, que tornam as coisas ‘verdadeiras’”.

Ninguém escapa dos processos disciplinares, mas será que todos professores e professoras são vigiados da mesma forma? Será que os marcadores de raça, gênero, sexualidade, classe, faixa etária, etc. não interferem nos processos de vigia e subjetivação docente? Algumas teorizações nos trazem alguns apontamentos das formas que alguns corpos passam a ser mais visados que outros e podem ser tratados de formas distintas.

Os homens são disciplinados de maneira distinta das mulheres na Educação Infantil, há uma vigia maior sobre os corpos docentes masculinos nessa etapa. Estes não podem demonstrar afeto, precisam estar sempre com as portas abertas como forma de autodefesa, e em alguns casos não podem sequer realizar ou participar da higiene das crianças (Pereira, 2016). A feminização do magistério é uma das causas para a regulação desses sujeitos, pois eles são vistos como estranhos nesses espaços. Além disso, essa feminização, elucida a desvalorização da classe por preconceito de gênero, pois pesquisas apontam que profissões constituídas majoritariamente por mulheres (e atreladas ao cuidado) são pouco valorizadas. Certamente, os marcadores de raça, etnia, sexualidade, geração e outros - interseccionados entre si-, também fazem diferir a vigia e os processos disciplinares sobre os corpos docentes e a sua constituição enquanto profissionais.

Atualmente, com o fortalecimento dos movimentos de extrema direita e do neoconservadorismo, outros grupos passaram a vigiar as práticas docentes. Certamente, o movimento Escola Sem Partido, substanciou os ataques à classe dos/as professores/as. Por pouco educadores/as são acusados/as por “ideologia de gênero” e por doutrinação marxista. Assim, a opinião é transformada em conhecimento. O problema é a proporção e o espaço que estes grupos reacionários e seus discursos vem alcançando, inclusive chegando aos currículos formais, e retirando discussões fundamentais, sobretudo, relacionadas à gênero e sexualidade (Paraíso, 2019). E quando se retira determinado conteúdo de um currículo, de alguma forma, se deslegitima o trabalho docente, desautoriza a discussão. Isso causa medo nos professores e professoras, um medo que pode paralisar.

Nos últimos anos, os/as docentes vivenciaram experiências que nos fazem lembrar a docência na ditadura civil militar no Brasil: professores/as sendo filmados/as, afastados/as do cargo, perseguidos/as, e até mesmo exonerados/as, juntamente da exclusão de determinados debates dos currículos oficiais, especialmente relacionados à gênero e sexualidade. Essas práticas regulatórias vão dando contornos à prática educativa e produzindo subjetividades passivas, conformadas e amedrontadas.

Nesse sentido, podemos concordar com Britzman e Silva (1996, p. 80), quando dizem que “O conhecimento e as pessoas são considerados perigosos, contagiosos e predatórios”. Ou seja, há um temor absurdo sobre determinadas discussões e sobre a representação de determinados sujeitos na escola. Como dito anteriormente, esse temor está ligado ao medo de uma possível mudança nas estruturas sociais e nas relações de poder. Por isso, criam-se mecanismos para produzir um pânico moral que cega e reproduz violências, preconceitos e exclusões. Como consequência, professores e professoras vêm constantemente munindo-se de conhecimento (Paraíso, 2019) e buscando brechas e fissuras no currículo como forma de autodefesa e resistência. Destarte (Paraíso, 2019, p. 1418):

[...] mais do que mapear como os grupos reacionários vão ampliando seus espaços de atuação, destruindo liberdades, provocando medos, controlando os currículos escolares e convencendo alguns que não há saídas, interessam-me as resistências construídas todos os dias por professoras/es, nas escolas e em outros espaços, às imposições dos grupos reacionários. Afinal, é a criação inventiva que nos fará sair desse abismo a que fomos atiradas/os.

É necessário analisarmos e compreendermos como estes grupos reacionários vem, permanentemente, interferindo no trabalho docente, na educação e no currículo, e quais estratégias utilizam para obter esse atravessamento. Mas, sobretudo, é preciso darmos

visibilidade às práticas educativas subversivas e resistentes, e aos docentes que, diariamente, lutam e praticam uma educação pautada na justiça social e na defesa da vida e de subjetividades outras. Pois acreditamos que esses/as profissionais e movimentos rebeldes, podem potencializar outros/as profissionais e movimentos, criando uma rede potencialmente transformadora.

Em síntese, “estamos todos testemunhando ou experimentando algumas importantes transformações que terão um forte impacto sobre como realizamos nossos trabalhos e quem decidirá se estamos realizando-o bem ou não (Apple; Teitelbaun, 1991, n.p.)”. As avaliações em larga escala, as avaliações dos/as professores/as, a interferência de políticos neoliberais e neoconservadores e famílias na prática docente, a vigia dos alunos, dentre outras práticas, evidenciam tais impactos e processos disciplinares que a classe do professorado está sendo intensamente submetida nos tempos atuais.

Por isso, é fundamental que compreendamos os processos que estamos constantemente sendo submetidos e as tramas de poder que os envolvem, para de algum modo confrontá-los. Uma prática inventiva, autônoma, comprometida, atenta e reflexiva é urgente nos tempos atuais. Isso está longe de ser uma situação de não governo, pois esta é impossível. Significa não ser governado desta forma, com estes preceitos (Foucault, 2002). É sobre não aceitar tudo que está posto, é sobre preocupar-se com a sua prática e com a sua identidade. Para tanto, o coletivo de educadores/as pode discutir estratégias de compreensão e desvelamento das tramas de poder que envolvem a práxis educativa e a subjetividade docente. A compreensão do currículo como um artefato interessado, social e produtor, auxilia os professores/as a perceberem como são submetidos aos processos disciplinares.

Assim, uma formação pós-crítica apresenta-se como um possível caminho de ampliação, abertura e reflexão. Do mesmo modo, uma postura foucaultiana (Silva, 1994) pautada na desconfiança permanente dos regimes de verdade e na fuga de enquadramentos que padronizam e hierarquizam pode ser uma possibilidade de potencialização de traços de autonomia e liberdade na docência. Além da desconfiança permanente, um projeto que lute contra a padronização e exclusão de subjetividades, precisa preocupar-se em contestar e identificar suas condições produtivas e suas estruturas de poder, pois senão, acaba apenas substituindo um modo de governo por outro (Silva, 1996). A partir de teorizações pós-estruturalistas e pós-críticas, podemos coletivamente produzir subjetividades outras, docências outras, práticas outras, relações outras, lugares outros.

Considerações finais

Discutimos nesse artigo, como o currículo produz subjetividades, mais especificamente, como esse artefato cultural subjetiva e dá contornos à docência. Os professores e professoras têm tido sua prática atravessada pela lógica neoliberal e pelos ditames do neoconservadorismo de modo cada vez mais sistemático. Essa interferência desestabiliza a autoria e os traços de liberdade e autonomia desses/as profissionais, tornando-os meros reprodutores de planos alheios. Planos estes, voltados estritamente para o mercado de trabalho, para a conformação, para a manutenção de uma estrutura excludente e violenta. Em outras palavras, a prática docente vem sendo forçada a reproduzir as violências e hierarquias sociais.

Apontamos no texto, algumas instituições e grupos que, atualmente, trabalham ou contribuem com a regulação do fazer docência e das subjetividades docentes: o Estado, com as avaliações em larga escala; As secretarias de Educação, com as avaliações docentes e cobrança de bons resultados nas avaliações em larga escala; Os grupos políticos reacionários, inclusive, chegando aos currículos formais; As famílias, que em alguns casos, amedrontam professores e professoras pautados no fundamentalismo moral; Os próprios alunos, vigiando as práticas desses profissionais - em alguns casos até gravando; A gestão escolar e a Coordenação Pedagógica, na disciplinarização dos corpos docentes, suas vestimentas, movimentos, planejamentos, fazendo comparações, etc.; entre outros.

Mas, felizmente, há ainda quem ousa resistir e lutar. Temos nas salas de aula - e, ao mesmo tempo, fora dela-, docentes criando estratégias, fazendo fissuras e buscando brechas no currículo para (re/des)construir uma escola e uma sociedade diferentes - e da diferença-, potencializando a produção de subjetividades outras. Paraíso (2019), chama essa resistência de prática inventiva. Uma prática inconformada, desconfiada, fundamentada, comprometida e, sobretudo, que acolhe e defende a vida.

De algum modo, ninguém escapa dos processos disciplinares, mas será que todos professores e professoras são vigiados da mesma forma? Um professor hétero passa pelos mesmos processos de regulação que um professor gay? Uma professora branca é vigiada da mesma forma que uma professora negra? Ou seja, será que os marcadores sociais (raça, classe, gênero, sexualidade, grupo etário, condições físicas e psicológicas, etc.) podem influenciar na forma como são disciplinados, vigiados e subjetivados? Trouxemos neste artigo, algumas considerações acerca dessas questões, mas estas cabem ser melhor investigadas e problematizadas em outras pesquisas, deixamos aberto.

Referências

APPLE, Michael Whitman. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

APPLE, Michael Whitman.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo. **Teoria & Educação**, v. 4, n. 62-73, n.p., 1991.

BERNARDES, Ana Cristina Rodrigues; VOIGT, Mery Richter. A empresarização escolar: reflexões sobre empreendedorismo e currículo. **Retratos Da Escola**, v. 16, n. 34, p. 111–125, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1467>. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRITZMAN, Deborah; SILVA, Tomaz Tadeu da. O que é esta coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. **Educação & realidade**, v. 21, n. 1, p. 71-96, 1996. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/232048>. Acesso em: 17 fev. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **Olho da História**, v. 22, n.p., 2016. Disponível em: <https://oolhodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/04/dlneoliberalismo.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

FELDFEBER, Myriam. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la “agenda educativa” en América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pZhpvyXbJn6j9h9FYKsJ9Js/?lang=es>. Acesso em: 01 mar. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz F. B. Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. 29. ed. Tradução Raquel Ramallete. Vozes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul (orgs.). Michel Foucault: Uma trajetória filosófica. 2. ed. Tradução Vera Portocarrero e Gilda Gomes Carneiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. p. 231-239.

GHISLENI, Ana Cristina; MUNHOZ, Angélica Vier; GIONGO, Ieda Maria. Acerca da avaliação: governamentalidade e processos de subjetivação docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 2, p. 551-564, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8628>. Acesso em: 12 abr. 2024.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1997.

HALL, Stuart. “The West and the Rest: Discourse and Power”. In: HALL, Stuart; GIEBEN, Bram (orgs.) **Formations of modernity**. Londres: Polity Press & Open University, 1992. p. 275- 320.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. Tradução Berilo Vargas. **Império**. Editora Record,

2000.

HARGREAVES, Andy. **Changing teachers, changing times: teachers' workand culture in the postmodern age.** London: Cassell, 1994.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/reestruturacao-curricular-e-auto-intensificacao-do-trabalho-docente>. Acesso em: 05 mar. 2024.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, v. 17, n. 1-3, p. 39-52, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6727/672770864007.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

PARAÍSO, Marlucy Alves. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Revista e-curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1414-1435, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45925>. Acesso em: 29 fev. 2024.

PEREIRA, Maria Arlete Bastos. **Professor homem: o estrangeiro na educação infantil.** Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2016.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis: Vozes, 1998, p. 95-142.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SCHULER, Betina. Docência e modos de subjetivação: dissoluções genealógicas e o cuidado de si. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 40, p. 129-152, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/9851>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação: estudos foucaultianos. **Rio de Janeiro: Vozes**, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidades terminais: as transformações na política e na pedagogia da política.** Petrópolis: vozes, 1996.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular.** Autêntica Editora, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu et al. A produção social da identidade e da diferença. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, p. 73-102, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação.** 2ª ed. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Ricardo Luiz de Bittencourt. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente na Universidade do Extremo Sul Catarinense. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2014915666381882>

Igor Machado da Rosa. Graduado em pedagogia pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Professor da Rede Municipal de Ensino de Sombrio, Santa Catarina. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9616236588953362>

Como citar

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de; ROSA, Igor Machado da. PRÁTICAS EDUCATIVAS ESCOLARES E OS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE.

Revista Espaço do Currículo, v. 18, n. 3, e71358, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.71358.