

CARTAS PEDAGÓGICAS: DENÚNCIA DOCENTE AO SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSINO NO ESTADO DE MATO GROSSO

PEDAGOGICAL LETTERS: A TEACHERS' DENUNCIATION OF THE STRUCTURED TEACHING SYSTEM IN THE STATE OF MATO GROSSO

CARTAS PEDAGÓGICAS: DENUNCIA DOCENTE AL SISTEMA ESTRUTURADO DE ENSEÑANZA EN EL ESTADO DE MATO GROSSO

Luana dos Santos Nogueira Garcia¹ 0000-0001-5508-0149
Maritza Maciel Castrillon Maldonado² 0000-0001-6574-4463

¹ Universidade do Estado de Mato Grosso – Cáceres, Mato Grosso, Brasil; luana.garcia1@unemat.br

² Universidade do Estado de Mato Grosso – Cáceres, Mato Grosso, Brasil; maritza@unemat.br

RESUMO:

O objetivo deste texto é pensar as cartas pedagógicas como um gesto ético, estético e político de resistência diante da implementação do Sistema Estruturado de Ensino na rede estadual de Mato Grosso. Inscrito no campo das pesquisas qualitativas de inspiração pós-estruturalista, o estudo toma como material empírico cartas escritas anonimamente por professoras da rede, analisadas como práticas discursivas atravessadas por relações de poder. Ao serem compreendidas como escritas da experiência, as cartas permitem acompanhar modos singulares de viver a docência em um contexto marcado pela padronização, pelo controle e pela intensificação da vigilância. Conclui-se que tais narrativas operam como *contradispositivos*, produzindo deslocamentos nos modos de subjetivação docente e abrindo fissuras nos regimes de verdade que sustentam a política educacional em questão.

Palavras-chave: cartas pedagógicas; experiência docente; SEE-MT.

ABSTRACT:

This article reconceptualizes pedagogical letters as ethical, aesthetic, and political acts of resistance in response to the implementation of the Structured Teaching System in the state education network of Mato Grosso. Grounded in qualitative research informed by post-structuralist perspectives, the study examines letters anonymously written by public school teachers as discursive practices shaped by power relations. By approaching these letters as writings of experience, the article traces singular ways of inhabiting the teaching profession within a context marked by standardization, control, and intensified surveillance. These narratives are understood to function as counter-dispositives, producing shifts in processes of teacher subjectivation and opening fissures in the regimes of truth that sustain the educational policy under analysis.

Keywords: pedagogical letters; teaching experience; SEE-MT.

RESUMEN:

Este artículo reconceptualiza las cartas pedagógicas como gestos éticos, estéticos y políticos de resistencia ante la implementación del Sistema Estructurado de Enseñanza en la red pública estatal de Mato Grosso. Enmarcado en el campo de la investigación cualitativa de inspiración posestructuralista, el estudio analiza cartas escritas de manera anónima por profesoras del

sistema público, concebidas como práticas discursivas atravessadas por relações de poder. Al comprenderlas como escrituras de la experiencia, el texto permite acompañar modos singulares de habitar la docencia en un contexto marcado por la estandarización, el control y la intensificación de la vigilancia. Se sostiene que estas narrativas operan como contradispositivos, generando desplazamientos en los procesos de subjetivación docente y abriendo fisuras en los regímenes de verdad que sostienen la política educativa en cuestión.

Palabras clave: cartas pedagógicas; experiencia docente; SEE-MT.

Introdução

Nossos direitos enquanto trabalhadores na rede estadual estão sendo retirados e estamos vivendo uma verdadeira barbárie (Denúncia 1).

Escrevemos este texto movidas por inquietações que emergem da escola, espaço em que atuamos como professoras e testemunhamos diariamente as dores e as delícias (Maldonado, 2017) da realidade pedagógica. Inquietações que brotam nos encontros, nos silêncios, nos olhares e, sobretudo, naquilo que não é (ou não pode ser?) dito no contexto da implementação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE) na rede estadual de Mato Grosso. Conforme evidenciam as denúncias que atravessam este texto, a implementação do SEE tem produzido restrições às condições de trabalho docente e tensionado direitos historicamente conquistados. Ao acompanhar diretamente esse processo, percebemos que a fala docente não tem circulado livremente. Há pausa. Há medo. E dizemos mais, há riscos. Nesse cenário, a palavra, ora silenciada, ora controlada, acaba circulando por caminhos outros, menos imperceptíveis, mais seguros. Cabe-nos acompanhá-las. Afinal, como nos lembra Larrosa (2002, p. 22),

Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que as palavras fazem coisas conosco. 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.

Se as palavras fazem coisas conosco, é importante pensarmos como elas passam a circular num *espaçotempo*¹ capturado por dispositivos de controle, vigilância e monitoramento. Isso implica reconhecer que a circulação da palavra é regulada por relações de poder que delimitam o que pode ou não ser dito no interior da escola. Foi nesse movimento, atravessadas por leituras e pelas inquietações que em nós surgiram, que pensamos na possibilidade de ouvir as professoras ora citadas, utilizando-nos de *cartas pedagógicas*. As experiências e memórias

¹ Com base na estética de escrita proposta por Alves e Garcia (2000), ao longo deste texto faremos uso da junção de termos e palavras que expressam, simultaneamente, uma relação de reciprocidade e de dicotomia entre si.

de professoras que atuam na rede estadual de Mato Grosso serão assim contadas, ou melhor, escritas, como um gesto amigável, mas também ético, estético e político.

Este estudo inscreve-se no campo das pesquisas qualitativas de inspiração pós-estruturalista, tomando as cartas pedagógicas como material empírico e como dispositivo² de problematização. As cartas foram produzidas por professoras da rede estadual de Mato Grosso, mediante convite aberto para escrita anônima, com a finalidade de registrar experiências vividas no contexto da implementação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE). A preservação do anonimato constituiu condição ética fundamental, considerando o cenário de vigilância e temor relatado pelos participantes. As narrativas foram analisadas não como documentos que espelham uma verdade objetiva sobre a política educacional, mas como práticas discursivas situadas, atravessadas por relações de saber e poder, que produzem modos de subjetivação docente. Inspiradas nas contribuições de Foucault (1979, 1987, 2004, 2008), Larrosa (1994, 2002) e nos estudos da memória e da narrativa, buscamos acompanhar os efeitos dessas escritas, atentando para o que dizem, para o que silenciam e para os deslocamentos que operam na experiência de si e na constituição coletiva da docência. Foram analisadas 29 cartas, vindas de professoras que habitam escolas públicas estaduais das 5 regiões do estado de Mato Grosso. É válido ressaltar que, embora tenhamos relatos de professores homens, a grande maioria das cartas recebidas foi de professoras mulheres, por isso optamos por utilizar a palavra professoras, no feminino.

Diante do medo de falar abertamente sobre a implementação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE), as cartas foram pensadas como denúncias anônimas, permitindo que as professoras escrevessem sem se identificar, preservando sua identidade profissional. A escrita da carta torna-se, nesse sentido, um gesto cuidadoso, por meio do qual as professoras podem se expressar, sem se expor inteiramente. Escrever, aqui, é uma forma de resistir, de não se deixar silenciar, constituindo a carta como espaço de escuta, memória e produção de sentidos.

Empobrecimento das experiências

Acompanhar essas palavras que circulam por caminhos *outros*, exige sensibilidade para perceber o silêncio quando a escola nos restringe a falar, opinar, questionar. Trata-se de um silêncio aprendido no cotidiano escolar. Pensando bem, é um silêncio ensinado. Ensinado a partir de três advérbios, que representam muito bem quando o assunto é falar: “Quando falar”,

² Para Foucault (1979, p. 244), dispositivo é “um conjunto resolutamente heterogêneo, que comporta discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, enfim: dito e não-dito.”

“como falar” e “onde falar”. Assim, aprende-se a medir a palavra, a conter o gesto, a regular as condutas. Um corpo atento se compõe, à medida que forças “o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (Foucault, 1987, p. 29). Isso atinge diretamente a experiência. Quando não se pode narrar o que se vive, algo da própria experiência se interrompe, se empobrece. Benjamin (1994, p. 114) afirma que estamos “pobres de experiências comunicáveis”, ou seja, não partilhamos mais as nossas experiências. Tudo nos acontece, mas não transformamos esses *acontecimentos*³ em memórias coletivas.

No *espaçotempo* escolar, é perceptível esse empobrecimento da experiência quando vemos a prática docente ser atravessada por exigências de controle e monitoramento contínuos; quando a experiência pedagógica é desvinculada para a lógica da prova, da plataforma e do índice. Uma denúncia detalha como a intensificação da vigilância tem reorganizado as decisões pedagógicas. Vejamos:

O aumento de exigências sobre os professores é perceptível. Mais trabalho escolar e extraescolar. Tem havido uma intensificação da vigilância sobre os profissionais escolares e, a partir disso, mais trabalhos têm sido desenvolvidos. Nesse aspecto, cursos de formação, embora em grande parte inúteis e desnecessários, têm sido realizados com mais incidência e sob maior cobrança (como fiscalização de acesso a plataformas). Além disso, a exigência coletiva por pontuação nos termos da GR tem feito profissionais abandonarem avaliações ruins de alunos e a possibilidade de retenção a fim de garantir maior índice de aprovação e pontuação para GR (Denúncia 2).

Junto a isso, quando o assunto é formação pedagógica, temos cursos técnicos e superficiais, dissociados do cotidiano escolar, produzindo impactos diretos sobre o tempo e o corpo docente. Como aponta a denúncia 3: “O que vem ocorrendo na vida concreta dos profissionais é uma avalanche de formações online desconectadas com a realidade, pessoas trabalhando doentes para não perderem pontos. Em relação aos índices, penso que não temos ainda dados suficientes para avaliar”. A formação, nesse contexto, deixa de constituir-se enquanto espaço de troca e partilha de experiências, operando como instrumento de mensuração de pontos, resultando em precarização do trabalho docente.

As experiências em sala de aula, os *encontros*, os imprevistos, tudo aquilo que “fura o instituído”, está sendo, pouco a pouco, substituído por informações. Melhor dizendo, por um excesso de informações, de responsabilidades, de obrigações, que não afeta e nem suscita

³ Entendemos o *acontecimento*, a partir de Deleuze (2004), como aquilo que se manifesta no sentido, o que se apresenta por um instante e nos chama a pensar de modos outros.

acontecimentos. Para Benjamin (1994), a arte de narrar o vivido, o experienciado, torna-se cada vez mais rara, devido a difusão de informações: A “cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (Benjamin, 1994, p. 203). Nesse contexto, a experiência perde sua potência. Restando agora dados fragmentados, sentidos vazios.

No cotidiano escolar, especialmente no contexto da implementação do Sistema Estruturado de Ensino (SEE), esse empobrecimento da experiência se torna perceptível quando a palavra e até a autonomia docente, passam a ser substituídas por formulários, planejamentos, relatórios e registros prontos e padronizados. O que era para ser vivido e experienciado em sala de aula, pela arte e pela potência do *encontro*, passa a ser o domínio do quantificável, mensurável. A experiência, nesse movimento, torna-se índice, desempenho e resultado. Como outras denúncias registram:

A verdade é que estamos cada vez mais adoecidos com tantas demandas (formações, busca ativa, prazos, alimentação de sistema). Mal conseguimos planejar nossas aulas. Os cursos e formações favorecem apenas os componentes curriculares de língua portuguesa e Matemática. As demais áreas ficam a mercê de formações ‘inventadas’ para ‘encher linguiça’. Nossos estudantes não são avaliados em sua formação integral (Denúncia 4).

Tem muitos cursos excelentes disponíveis na plataforma AVA DEP, mas acredito que deveriam ser realizados de forma mais efetiva, com leituras e discussões em grupo. Não tenho tempo para cursá-los adequadamente, pois diariamente trabalho mais de 10 horas na escola, atendendo pais, alunos, professores, DRE... Faço os cursos concomitantes com os atendimentos supracitados, muito difícil...(Denúncia 5).

Percebe-se que o tempo de planejar, de pensar sobre a ação, de criar e ressignificar, vai sendo substituído por demandas externas e padronizadas, meramente técnicas. A sensação de empobrecimento da experiência também aparece quando outra denúncia afirma: “o foco se desloca para o cumprimento de metas estipuladas, deixando de lado a importância do desenvolvimento de competências e do aprofundamento do conhecimento” (Denúncia 6). De modo semelhante: “Não temos nem mesmo a autonomia de adaptações necessárias... isso é lamentável pra não dizer algo pior” (Denúncia 7). Aqui é nítido: o fazer pedagógico é substituído por roteiros previamente estabelecidos, o ensinar transforma-se em execução daquilo que está prescrito, desconsiderando os tempos, espaços e ritmos docentes e discentes.

As cartas pedagógicas, anteriormente citadas, são tentativas de romper com esse empobrecimento da experiência. Ao escrever uma carta, mais especificamente, uma carta que

narra o que tem vivenciado diante da implementação do SEE, o professor não responde a um mero protocolo ou cumpre uma meta; ele narra aquilo que o atravessou, o tocou, o modificou, abrindo brechas para que a experiência seja narrada e partilhada, constituindo memórias coletivas. Assim, a escrita da carta assume um lugar importante, pois ela documenta “como o entrevistado, ou a entrevistada, quer ser visto(a), ou o que ele(a) quer falar para nós” (Alberti, 2012, p. 164). É por isso que, ao lidarmos com essas narrativas, “precisamos ter claro para quem ela fala e por que ela fala” (Alberti, 2012, p. 162). Essa pergunta não se responde de forma apressada. Ela exige escuta, pois é perpassada por experiências únicas, singulares e também porque são situadas num contexto específico. Como lembra Hannah Arendt (1983, p. 70) “contar uma história é sempre contar a história de uma vida”. Nesse sentido, as cartas escritas pelas professoras não são apenas registros, depoimentos ou desabafos, são narrativas de vidas que se escrevem a partir da/na/com a escola, constituindo uma forma de nos aproximarmos das experiências vividas no cotidiano escolar, potencializando silenciamentos e resistências que, muitas vezes, não aparecem nos discursos oficiais. Ou que não percebemos, por estarmos tão ocupados com a incessante tarefa de produzir evidências...

Memória, narrativas e resistência

Ao escrever, algo se produz, pois, como afirma Alberti (2003, p. 3) “a linguagem produz, fabrica e significa”. É nesse movimento que a memória passa a atuar, reorganizando e ressignificando a experiência. Por meio dela, “o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem (tanto no tempo como no espaço), conferindo-lhe sentido” (Candau, 2011, p. 61). Esse trabalho da memória não acontece de forma linear ou estável. Ele é “uma maiêutica da identidade, renovada a cada vez que se narra algo” (Candau, 2011, p. 76). Cada narrativa desloca, reabre, reorganiza e não acontece de forma isolada, uma vez que “esse trabalho da memória nunca é puramente individual” (Candau, 2011, p. 77). A memória se faz no *entre*, em relação com o outro, na troca de experiências.

A memória também acontece nos espaços, ou seja, “se entrelaça aos espaços habitados” (Guimarães Neto, 2006, p. 149-150), produzindo marcas, desterritorializações e reterritorializações (Deleuze; Guattari, 1997). É nesse entrelaçamento que contar se torna um ato criador, que “dá a ver” (Guimarães Neto, 2006, p. 150), conferindo sentidos e significados. Nesse sentido, narrar é, também, traçar trajetórias, pois essa memória narrada não é apenas significação: ela se constitui como *acontecimento*. Como diz Alberti (2021, p. 36), a memória

é “ação” e ao ser narrada abre fissuras nos discursos oficiais totalizantes, fazendo emergir possibilidades que escapam à homogeneização e padronização.

Logo, é possível compreender que a memória não é um fim, mas um percurso. Como aponta Guimarães Neto (2006, p. 144), “a memória não é um fim em si mesma, mas um caminho de aprendizagem, descobrindo ou revelando objetos e pessoas que não possuem a chave do segredo de suas existências, mas remetem a uma rede de relações culturais, produtoras de signos que dão sentido ao mundo”. A memória, assim, não fixa; não encerra, mas abre novas possibilidades, justamente porque se volta para o processo de aprendizagem que desencadeia, mobilizando signos, produzindo paradoxos e interrupções.

A partir das cartas escritas pelas professoras do estado de Mato Grosso, podemos perceber como “as memórias individuais são resistentes ao trabalho de enquadramento da memória oficial” (Alberti, 2021, p. 9). Esses escritos expõem tensões e silenciamentos, isto é, trazem à tona experiências que não aparecem nos discursos oficiais institucionalizados. As cartas pedagógicas, nesse sentido, não são depoimentos neutros e imparciais sobre o Sistema Estruturado de Ensino (SEE). São narrativas produzidas em um contexto de coerção, vigilância e controle, possibilitando documentar o cotidiano escolar que perpassa a experiência docente. Que deixam à mostra rastros, marcas, resquílios de uma educação gestada, a partir de um projeto neoliberal.

Os resquílios desse gerencialismo na educação são perceptíveis na denúncia a seguir:

A Gratificação por Resultados (GR) da SEDUC não atingiu plenamente seus objetivos. Muitos profissionais pagam outras pessoas para fazerem os cursos exigidos, e a gestão escolar, em alguns casos, evita registrar atestados médicos para não prejudicar os índices de absentismo. Essas práticas distorcem os dados e comprometem a qualidade da educação, mostrando que a GR está gerando mais problemas do que melhorias (Denúncia 8).

Vejam como essa política de bonificação, ao priorizar metas e indicadores, acaba comprometendo a ética do trabalho docente e a própria qualidade dos dados produzidos. Em vez de dialogar sobre a realidade da escola, o que se produz é o mascaramento dos dados. É nesse contexto de produção e mascaramento de dados, que as cartas pedagógicas emergem como um *contradispositivo*.

O conceito de *contradispositivo*, tal como pensado por Agamben (2014), pode ser entendido como aquilo que, em vez de reforçar os mecanismos de captura e controle, atua na direção oposta, de modo a desfazer, suspender e até mesmo desarmar os efeitos dos dispositivos, conduzindo de modo contrário ao que está predeterminado e abrindo fissuras que

restituem “ao uso comum aquilo que o sacrifício tinha separado e dividido” (Agamben, 2014, p. 45). Nesse sentido, ao narrar suas experiências, mesmo que de forma anônima, as professoras produzem *contradispositivos*, que não enfrentam diretamente os dispositivos que nos governam, mas podem suspendê-los, desarmá-los e abrir brechas, restituindo à palavra, ao afeto e ao cuidado aquilo que havia sido capturado.

No próximo subtítulo, problematizaremos as cartas pedagógicas como práticas que operam diretamente nos modos de subjetivação docente. Escutar essas narrativas implica atender para seus silêncios, pois nem tudo pode ser dito, nem todas as experiências encontram lugar na carta pedagógica.

As tecnologias do eu através das cartas pedagógicas

Quando propusemos a escrita de cartas pedagógicas enquanto possibilidade de pesquisa, nosso objetivo era o de “falar com” e não “falar sobre” as professoras da educação básica. “As palavras do filósofo e psicanalista Daniel Lins, na introdução de uma palestra são indicativas. Mas como seria esse falar com? Se falar sobre ainda guarda certa distância, falar com deve ser falar de perto, bem perto, sem distância. Junto” (Veiga, 2015, p. 192). Acompanhando os movimentos, os dizeres e não dizeres, captando as práticas, construindo um mapa aberto com as narrativas, com a pesquisa e até conosco mesmas enquanto pesquisadoras. Afinal, também atuamos sobre nós mesmas. Constituímo-nos enquanto sujeitos a partir das mais diversas práticas e relações sociais. Sendo assim, a própria pesquisa se configura como uma prática de si. As narrativas e seus silêncios nos atravessam e nos constituem. As cartas operam sobre nós, pesquisadoras, fazendo-nos partícipes dos mesmos jogos de saber e poder que aqui problematizamos.

O Sistema Estruturado de Ensino não atua apenas sobre as práticas pedagógicas. Ele incide diretamente sobre os corpos. Principalmente, corpos docentes. Corpos que con/formam (será?) com as portarias, leis, ajustes, atribuições que lhes impõem cotidianamente. São corpos que estendem o tempo de trabalho para além do horário escolar. Horas que não se registram. No WEBPonto⁴, o excesso é omitido, a falta, contudo, é imediatamente descontada. É uma contradição que, infelizmente, se naturaliza no *espaçotempo* escolar. Os corpos docentes estão cansados, despotencializados.

É nesse cenário de desgaste e precarização que emergem também reivindicações por

⁴ O Sistema Biométrico de Controle de Frequência (WEBPonto) é uma ferramenta online, desenvolvida pela Coordenadoria de Tecnologia de Informação da SAS/SEGES, cujo objetivo é o controle de frequência e jornada de trabalho de servidores em exercício da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

reconhecimento profissional, conforme expresso:

Transformar o valor da GR em melhoria salarial beneficiaria toda a categoria, garantindo que o aumento fosse incorporado ao salário base. Isso não só proporcionaria um reajuste anual mais justo, mas também seria refletido na aposentadoria, assegurando um ganho contínuo e digno para os professores ao longo de suas carreiras e após a aposentadoria (Denúncia 9).

Desvalorização. Sobrecarga. Desgaste. Exaustão. Instabilidade. Cansaço. Medo. Frustração. Culpa. Tensão. Ansiedade. Silenciamento. Adoecimento. São palavras que definem o corpo docente. Como sintetiza uma das denúncias: “*Os profissionais da educação estão trabalhando doentes*” (Denúncia 10). Este mesmo corpo, exausto e sobrecarregado, que escreve cartas fora do horário escolar. A carta nasce, assim, desse corpo institucionalizado, controlado, regulado, que, ao escrever, atua sobre si. É nesse ponto que recorremos a Foucault e Larrosa, para nos ajudar a pensar sobre os modos pelos quais os indivíduos atuam sobre si mesmos, ou melhor, como as professoras ao escreverem as cartas, se produzem, se moldam, se vigiam. Nesse contexto, a escrita da carta é uma prática na qual o professor produz uma relação consigo mesmo, relação essa “na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si” (Larrosa, 1994, p. 37). Mas, como dissemos anteriormente, somos constituídos histórico e socialmente, a partir do encontro com o outro e com o mundo, no interior das relações sociais. Somos resultado da articulação entre discursos, práticas, memórias, saberes e experiências que nos atravessam e nos constituem, moldando nossas formas de *serestaragir*. Conforme Larrosa (1994, p. 42, grifo nosso) a “experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de **fabricação** no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito e as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”. Pensar dessa forma, possibilita abandonar as velhas certezas que estruturam as sociedades modernas, permitindo-nos enxergar para além das verdades universais, reconhecendo que a nossa identidade não é inata, essência ou produto transcendental, mas continuamente fabricada e modificada por práticas e relações de saber e poder.

Bem, escrevemos esse parágrafo, para explicar que o indivíduo professor, é um ser histórico-social, cuja identidade é fluída, cambiante e híbrida. Ele é subjetivado pelos discursos e pelas relações sociais que o moldam e o assujeitam, constituindo-se como sujeito. Um sujeito que exerce práticas de si, transformando o seu próprio eu, o seu pensamento, o seu corpo, a sua alma e, por fim, a sua conduta. Foucault (2008, p. 35-36), conceitua esse processo como *tecnologias do eu*. Em suas palavras, ele as definem como

[aquelas práticas] que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade”.

O indivíduo passa, portanto, a governar a si mesmo. É, nesse contexto, que se inscreve a escrita das cartas pedagógicas. Cartas que, nas palavras de Larrosa (1994), podem ser entendidas como um dispositivo pedagógico de autorreflexão, de autoexpressão e de autocontrole.

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 assembléia 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 (Larrosa, 1994, p. 54).

Nesse sentido, as cartas pedagógicas podem ser compreendidas como um desses lugares de constituição ou de transformação da experiência de si. Quando o professor se senta para escrever uma carta, para além de uma escrita acadêmica, descritiva ou profissional, ele faz uma escrita ou narrativa confessional. Trata-se de uma narrativa na qual o sujeito é convocado a produzir um discurso verdadeiro sobre si mesmo. Como afirma Foucault (2004, p. 156),

a confissão designa a fala do dirigido, no sentido de que ele precisa produzir um discurso verdadeiro sobre si mesmo, dirigido a um Outro (seu diretor de consciência, seu confessor etc). O dirigido deve se tomar a si mesmo como referente de um discurso verdadeiro e revelar a um Outro, essencialmente silencioso, o que se passa em seus desejos, em seus pensamentos.

A escrita abre frestas para que o professor reveja o seu interior e, assim, se narre, se descreva, se posicione... Inclusive, abre possibilidade para que pense no que pode ser dito e o que deve ser silenciado. Nesse processo, a narrativa assume um papel importante, pois é uma prática que interfere diretamente na constituição do sujeito. Como destaca Larrosa (1994, p. 64), o discurso funciona como “um operador que constitui ou modifica tanto o sujeito quanto o objeto da enunciação”, de modo que é “participando dessas práticas de descrição e redescricao de si mesma, que a pessoa se constitui e transforma sua subjetividade”. A narrativa, assim, é regulada, controlada e ordenada, mas nunca completamente capturada.

Que escritas serão essas? Uma escrita que os convida a se moverem, a exercitar sentidos

outros sobre si e em relação consigo mesmo. Ação que remete o dizer-se e o julgar-se. Dessa forma, a escrita de si é produtora. Parafraseando Larrosa (1994, p. 45) “[o professor] produz textos, mas, ao mesmo tempo, os textos produzem [o professor]”. As cartas mostram, assim, que governar a si mesmo é também uma forma de ser governado, é um modo de subjetivação e, ao mesmo tempo, como afirma Foucault, citado por Larrosa (1994, p. 83), “o objetivo principal não é descobrir o que somos, mas refutar o que somos”, tecendo, assim, outras possibilidades de desconstrução e reinvenção do próprio ser. Há desvios. Há dessubjetivações. Há outros olhares. Talvez um certo olhar de peixe, uma vez citado por Manoel de Barros (1993), que não se fixa, que vê de lado, por baixo, pelas frestas.

Nas cartas, a resistência docente não será expressa como um enfrentamento direto, ela é tecida nos interstícios, no silêncio do cotidiano, nas fissuras que escapam ao controle. Como nos lembra Garcia (2020, p. 23), essas práticas podem indicar “linhas de fuga, ou seja, ‘escapes’ no espaço escolar, dos quais burlam regras e normas já estabelecidas, para seguir novos caminhos e encontrar novas possibilidades”. Todavia, as linhas de fuga aqui não significam abandonar ou alçar novos voos, mas inventar modos outros de *seragirestar* no interior do próprio dispositivo, fazendo com que os discursos e as práticas institucionalizadas, sejam tensionadas.

Contudo, cabe um parêntese para enfatizar que a escrita, ao mesmo tempo em que pode abrir fissuras, pode produzir também normas, identidades. As cartas podem operar através dos regimes de verdade, dos quais tanto problematizamos. As tecnologias do eu, nesse sentido, devem ser compreendidas de forma ambivalente: há assujeitamento, mas há também possibilidades e (re)invenção.

Conclusões

As cartas pedagógicas, aqui utilizadas como intercessoras “para que o pensamento seja ‘forçado’ a pensar” (Maldonado; Neves; Vieira, 2024, p. 3), afirmam-se como um gesto amigável, mas também ético, estético e político de resistência aos desafios impostos pela implementação do Sistema Estruturado de Ensino, na rede estadual de Mato Grosso. Mais do que simples registros ou desabafos, as cartas operam como *contradispositivos* que tencionam regimes de verdade e os mecanismos de controle que atravessam o cotidiano escolar. Ao escrever, as professoras produzem deslocamentos na experiência de si e na própria compreensão da docência, reinscrevendo-a no campo da memória, da narrativa e da ação. As cartas não são como o romance, no qual se encerra a história com um ponto final ou oferecem

sínteses conciliatórias. Como afirma Benjamin (1994, p. 201), “o narrador retira da experiência o que ele conta” e é justamente essa experiência, singular e coletiva, que resiste à lógica da padronização e da mensuração. Nesse cenário, a palavra, ora silenciada, ora vigiada, ora autorizada, encontra outros meios de circular, de “se dar a ver e a ler” (Guimarães Neto, 2006, p. 154), restituindo à docência aquilo que os dispositivos tentam capturar: o tempo do encontro, do pensamento, da criação.

Ao narrar o cotidiano escolar, as professoras tensionam os modos de dizer e de fazer instaurados pelo Sistema Estruturado de Ensino, fazendo emergir outras formas de *serestaragir* na prática docente. Essa resistência se constrói no ordinário, nas brechas e na escrita que escapa ao controle. Nesse sentido, a escrita não apenas denuncia, mas anuncia a possibilidade de um vir a ser; instaura um tempo *outro* e interrompe a continuidade do que está sendo. A palavra aparece como potência, como espaço de criação, memória e resistência; como uma “construção realizada a partir do presente” (Alberti, 2021, p. 14). Este texto não pretende encerrar o assunto nem oferecer respostas fechadas. Ao contrário, reafirma que as cartas pedagógicas permanecem como escritas abertas, inacabadas, que continuam produzindo perguntas mais do que respostas. Se algo se conclui, é que narrar a experiência docente, em contextos de intensificação do controle, é já um ato de resistência. E, talvez seja nesse gesto, aparentemente simples, mas radicalmente ético, estético e político, que resida a possibilidade de sustentar a docência como prática viva, coletiva e inventiva.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O amigo & O que é um dispositivo?** Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2014.

ALBERTI, Verena. De “versão” a “narrativa” no Manual de história oral. **História Oral**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 159-166, 2012. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/263/295>. Acesso em: 9 jan. 2026.

ALBERTI, Verena. Tradição oral e história oral: proximidades e fronteiras. **História Oral**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 11-28, 2021. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/113>. Acesso em: 9 jan. 2026.

ALBERTI, Verena. Narrativas na história oral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 22., 2003, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: ANPUH-PB, 2003. p. 1–7.

ALVES, Nilda Guimarães; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARENDDT, Hannah. **Condition de l’homme moderne**. Paris: Calmann-Lévy, 1983.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 1993.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**. Entrevista concedida a Claire Parnet em 1988. Produção de Pierre-André Boutang. Paris: Éditions Montparnasse, 2004. DVD.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade**. Organização de Frédéric Gros. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Tecnologías del yo**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. Disponível em: https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17637/material/Foucault_Vigiar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf. Acesso em: 12 jan. 2026.

GARCIA, Luana dos Santos Nogueira. **Usos de artefatos culturais e tecnológicos nos espaçostempos de uma escola pública do Estado de Mato Grosso**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2020.

GUIMARÃES NETO, Regina Beatriz. A cidade simbólica: inscrições no tempo e no espaço. **Estudos Ibero-Americanos**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 143-155, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/1306>. Acesso em: 9 jan. 2026.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2026.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço pantaneiro: cenário de subjetivação da criança ribeirinha**. Curitiba: CRV, 2017.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon; NEVES, Luciene; VIEIRA, Wallace Santos. Cineclube (re)existência apresenta: uma pi(n)tada de teoria queer na escola. **Dialogia**, São Paulo, n. 51, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/25228>. Acesso em: 25 fev. 2026.

VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da. **Fiar a escrita: políticas de narratividade – exercícios e**

experimentações entre arte manual e escrita acadêmica. 2015. 540 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SOBRE O(S)/A(S) AUTOR(ES)/A(AS)

Luana dos Santos Nogueira Garcia. Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Docente da rede estadual e municipal de Cáceres, Mato Grosso. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7582728302473060>

Maritza Maciel Castrillon Maldonado. Pós-Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente na Universidade do Estado de Mato Grosso. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4975506800952806>

Como citar

GARCIA, Luana dos Santos Nogueira; MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. CARTAS PEDAGÓGICAS: denúncia docente ao sistema estruturado de ensino no estado de Mato Grosso. **Revista Espaço Currículo**, v. 19, n. 1, e78040, 2026. DOI: 10.15687/rec.v19i1.78040.