



## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: A PRODUÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR(A)

José Aparecida de Freitas\*

**Resumo:** Este texto tem por objetivo problematizar a formação continuada dos professores da educação profissional e tecnológica enquanto produtora dos sujeitos professores que trabalham em um campus do Instituto Federal sul-rio-grandense (IFSul). O debate se dá na análise de um dispositivo – a formação continuada de professores no referido câmpus – e os efeitos que as ações desse dispositivo produzem: a busca constante pelo controle dos docentes. As análises aqui apresentadas são desdobramentos da produção de dados de uma pesquisa de Mestrado que teve por objetivo acompanhar o processo de constituição dos sujeitos professores de um curso técnico, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em um câmpus do IFSul. Entendendo as resistências como práticas de liberdade na constituição desses sujeitos, busca-se para esse entendimento, em Michel Foucault, o conceito de *cuidado de si*, que o autor traz da Antiguidade como uma atitude do sujeito em inquietar-se, ocupar-se, preocupar-se consigo mesmo e com os outros ou, ainda, com o mundo. Demonstra-se que, ao resistir a esses jogos de verdade, colocados em prática pelo dispositivo formação continuada, os professores se constituem em sujeitos éticos, em relação ao código moral que lhes é prescrito.

120

**Palavras-chave:** Formação continuada de professores, Educação profissional e tecnológica, Resistências.

### CONTINUED TEACHER TRAINING IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: THE PRODUCTION OF THE TEACHER SUBJECT

**Abstract:** This text aims to problematize the continuing education of teachers of vocational and technological education as a producer of the subjects teachers who work in a campus of the Federal Institute of Rio Grande do Sul (IFSul). The debate takes place in the analysis of a device - the continuous formation of teachers in the said campus - and the effects that the actions of this device produce: the constant search for the control of the teachers. The analysis presented here is a result of the data production of a Master's research that had the objective of accompanying the process of constitution of the subject teachers of a technical course, in the modality of Youth and Adult Education, in an IFSul campus. Understanding resistances as practices of freedom in the constitution of these subjects, we seek for this understanding, in Michel Foucault, the concept of self-care, which the author brings of antiquity as an attitude of the subject in worrying, worry about oneself and others, or even the world. It is demonstrated that by resisting these real games, put into practice by the device of continuous formation, teachers are constituted in ethical subjects, in relation to the moral code that is prescribed to them.

**Keywords:** Continuing education of teachers, Professional and technological education, Resistances.

---

\* Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Licenciada em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Resp. Literaturas, pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Especialista em Gestão Escolar - Supervisão Educacional pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Docente e supervisora pedagógica no Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Venâncio Aires.



## Introdução

Este texto pretende discutir a formação continuada de professores da educação profissional e tecnológica como um dispositivo<sup>1</sup> cuja ação se volta para o governo dos docentes, problematizando as possibilidades de constituição desses sujeitos professores na relação ética consigo mesmos e com os outros. Para isso, proponho 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, produzindo subjetividades. Igualmente, focalizo a discussão nas resistências dos docentes à formação continuada dos professores em questão, entendendo-as como práticas de liberdade que os constituem como sujeitos éticos em suas relações com os códigos morais que lhes são prescritos.

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 campus do Instituto Federal Sul-rio-grandense - a temática da resistência dos professores à 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.

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 planejarem as aulas e manterem encontros de formação continuada.

A opção pelo método cartográfico, naquela ocasião, possibilitou-me 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>3</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 efeitos de análise, considero a formação continuada dos professores da educação profissional e tecnológica, no campus 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 aponto ao longo do texto para o dispositivo formação continuada de professores é regular condutas. Volto minha atenção, ainda, para as resistências que se constroem – e se desconstroem-nas relações de poder do território<sup>4</sup> de pesquisa, relacionando-as à preocupação que Foucault teve, em seus últimos escritos, com a ética, enquanto relação de cuidado consigo mesmo, visando a uma construção estética da vida – a vida como uma obra de arte – produzida, criada, mais do que fabricada. As resistências dos professores serão vistas, assim, como práticas de liberdade que os constituem.

### **O dispositivo formação continuada de professores**

122

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”. (SETEC, 2010, p. 14).

As instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, grande parte, das 19 *escolas de aprendizes artífices* instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha (PACHECO; SILVA, 2009). Destinadas “aos pobres e humildes” (BRASIL, 1999), essas escolas passaram, ao longo da história do Brasil, por várias transformações e Ministérios na administração pública: inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e passam, em 1930, para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1937, são transformadas em *liceus industriais*; em 1942, em *escolas industriais e técnicas* e, em 1959, em *escolas técnicas federais*, configuradas como autarquias.

As escolas técnicas<sup>5</sup> voltaram suas práticas discursivas, por muito tempo, à legitimação da educação profissional direcionada “às classes menos favorecidas,



estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional)” (BRASIL, 1999, p.02). Essa segmentação que acompanhou as instituições “tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as ‘elites condutoras’ e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com a educação profissional”. (BRASIL, 1999, p.02).

Os docentes que atuavam no ensino técnico, como “lecionariam para os pobres”, não necessitavam de formação pedagógica, uma vez que não fazia parte do discurso da época essa preocupação. Behrens e Carpin (2013, p. 105) apontam para uma preocupação muito recente com a formação pedagógica dos professores da educação profissional, datada de 1996, com a publicação da LDB 9394/96. Antes disso, conforme as pesquisadoras, a formação pedagógica desses profissionais era quase inexistente, sendo contratados professores “na maioria das vezes bacharéis e especialistas técnicos, sem conhecimento algum dos fundamentos pedagógicos e educativos”.

123

Em se tratando da formação continuada dos professores do campus 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) – afirmo que os efeitos, neste trabalho, são os modos como os professores se constituem em sujeitos. A problematização que trago, nesse sentido, é uma análise de como essa formação articula, em suas práticas discursivas, mecanismos pedagógicos que constroem os sujeitos de uma forma muito particular. Entendo que essa formação busca contribuir, enquanto dispositivo, para a constituição, para a melhoria, para o desenvolvimento e, eventualmente, para a modificação do sujeito (LARROSA, 2010, p. 39 – 40).

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

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



Em registros do diário de campo – tais como os grifados abaixo - encontrei o funcionamento, no campus 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. Dois colegas ainda trouxeram tablet e netbook. Com o tablet e um fone de ouvido (dividindo o fone...) dois colegas jogam ou assistem algo no tablet, enquanto o Diretor inicia a reunião. A cena permanece ainda por alguns minutos, até que, observados pelos colegas, os dois desligam o tablet, mas não parecem constrangidos. “Não se sabe do que o homem é capaz, enquanto ser vivo, como conjunto de forças que resistem”.* (FOUCAULT, 2011a).

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”.[...].*

*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 campus, que se utilizará do dispositivo formação de professores para manter os professores na ordem discursiva da instituição.

“Nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência, pois se não houvesse possibilidade de resistência – de resistência violenta, de fuga, de subterfúgios,



de estratégias que invertam a situação -, não haveria de forma alguma, relações de poder”. (FOUCAULT, 2012a, p. 270). Por isso, os modos de subjetivação dos professores movimentam-se entre resistir aos jogos de verdade<sup>6</sup> da instituição e entrar no jogo, resistindo e provocando, ao mesmo tempo, outros jogos. Há espaços para a liberdade: “só é possível haver relações de poder quando os sujeitos forem livres”. (FOUCAULT, 2012a, p. 270).

### **Resistências: a ética do cuidado de si**

Quando tratei, acima, sobre a ação do dispositivo formação continuada sobre os professores de um campus do IFSul, demonstrei, ainda que brevemente, como esse dispositivo se utiliza de estratégias para regular as condutas dos docentes, enredando-os nas relações de poder que legitimam o discurso institucional. O efeito dessa ação seria a fabricação do sujeito professor da educação profissional e tecnológica.

125

As anotações no diário de campo me levaram a pensar que esse processo não se desenvolve simplesmente através da “fórmula” dispositivo + estratégias de poder = sujeito governável. Não houve ação do dispositivo, que eu tenha observado, que não tenha assinalado alguma forma de resistência dos docentes àquela ação. Por isso desenvolvo uma análise de que a constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica é produzida historicamente pelos discursos institucionais e, no campus em questão, essa produção está além de uma fabricação do sujeito: constatei que as resistências dos professores se configuraram, nesta pesquisa, em uma construção estética de suas vidas.

É o que se poderia chamar “artes da existência”. Deve-se entender, com isso, práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 2012b, p.17-18).

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”. Segundo a autora, Foucault problematiza a constituição do sujeito por outros modos, de forma a se conduzir como sujeito ético.



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

A esse conjunto prescritivo Foucault (2012b, p. 33) chama “código moral”. Seguindo por esse pensamento, o autor entende por “moral” a relação entre o comportamento dos indivíduos e as regras e valores que lhe são propostos: “designa-se, assim, a maneira pela qual eles se submetem mais ou menos completamente a um princípio de conduta; pela qual eles obedecem ou resistem a uma interdição ou a uma prescrição”. Portanto, a “determinação da substância ética” (FOUCAULT, 2012b, p. 34) está implicada na “maneira pela qual é necessário ‘conduzir-se’ – isto é, a maneira pela qual se deve constituir a si mesmo como sujeito moral”.

Em uma passagem do diário de campo, registrei um momento de formação, planejado para os professores do campus pesquisado. Grifei no excerto os trechos em que se alternam a “obediência” e a “resistência” de alguns docentes às ações pensadas para lhes ensinar, de certa forma, valores, regras ou princípios de conduta que são legitimados nos discursos educacionais:

*Hoje a programação de formação dos professores no início do ano letivo não foi no câmpus. Sem que os colegas soubessem aonde iriam, organizamos uma visita a um Centro de Educação Integral, em outra cidade. Dois micro-ônibus partiram do câmpus pela manhã, para atividades durante todo o dia.[...].*

*Chegamos. Atrasados. [...]. Lanchamos ao ar livre. Burburinhos, conversas entre os professores. Expectativa. Após o lanche, palestra em um pequeno auditório, no formato de uma tenda. O tema era “a inteireza do ser”: autoconhecimento, equilíbrio, espiritualidade... observo os professores à minha volta (estávamos sentados como em uma plenária, uns à frente dos outros, mas eu e outros colegas sentamos em cadeiras sem pés, somente encostos e assento). Outros atrás de nós estavam sentados em cadeiras “normais”. Um professor, à frente, na 1ª fila, cochilava. A maioria silenciosamente ouvia. **Tivemos um momento de conversa em pequenos grupos; “o que esperávamos deste dia?”. “Equilíbrio” – eu disse a meu grupo – “vim em busca de equilíbrio”. “Que termine logo” – disse um colega. O grupo não o contradisse. Outras duas colegas também falaram em “energia”, “equilíbrio”, “recomeço”...***

*Enquanto a palestra recomeçava, pensei no colega que disse “que terminasse logo” aquele dia. “Fora da norma” – pensei. “O discurso educacional não normalizou esse colega, diria Foucault, que não quer entrar na ordem do discurso”... Pensei também que eu estou capturada por esse discurso... uma vez que respondi o que era óbvio, o que todo mundo disse.*



***Tento voltar minha atenção à palestra novamente. Um colega interroga o palestrante sobre uma possível dicotomia que ele havia apresentado entre corpo/espírito: “Difícil compreender as coisas com essa divisão” – disse o colega. Não houve resposta do palestrante, que pareceu concordar em certa medida com o colega.***

*Hora do almoço. Fomos ensinados a como nos alimentar lá: “comer só o necessário, com calma”... E fizemos direitinho. [...]. Antes do almoço uma reflexão/oração com todos de mãos dadas em volta das mesas e do buffet.*

*Depois do almoço, caminhada/trilha pelo mato do local. [...]. Nas paradas nas clareiras, conversas com o palestrante sobre o local, quem ali viveu muitos anos atrás, reflexões. Os professores gostaram dessa etapa. Deu pra notar nos comentários ao longo da trilha: “que lugar lindo!”, “uma experiência e tanto!”*

***Ao voltarmos ao mesmo auditório da manhã, menos gente... alguns professores (homens) não entraram, ficaram na rua conversando (na semana seguinte, conversando com um deles, ouvi que “lá fora estava bem melhor, jogamos conversa fora e contamos piada”. Outro colega, em outro momento, me disse: “não consegui entrar de tarde, [...], o que ouvi de manhã já foi muito pra mim, não concordo com a abordagem do palestrante”). [...]. (Diário de Campo, 07 de fevereiro de 2013).***

O registro acima foi um dos primeiros que realizei como produção de dados da pesquisa. As resistências dos docentes ainda eram apenas questionamentos, pistas que foram ganhando minha atenção à medida que a cartografia do território ia tomando forma. É interessante salientar isso porque, agora analisando novamente o mesmo excerto, com olhos talvez mais acostumados ou sensíveis às problematizações foucaultianas, visualizo palavras que remetem a um “culto a si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 13): *autoconhecimento, equilíbrio, espiritualidade, amorosidade.*

Foucault (2010) destaca que há uma certa tradição em dissuadir os indivíduos a conceder a todas essas formulações, a todos esses preceitos e regras um valor positivo, fazendo-os fundamento de uma moral. Quando os professores são conduzidos ao autoconhecimento, à busca pelo equilíbrio, à espiritualidade, à amorosidade, há aí a intenção de que se constituam sujeitos por essa moral - a moral que legitima como verdadeiro o discurso da instituição.

Mas houve resistências a esse discurso, como assinali no excerto apresentado. Estratégias foram utilizadas por alguns docentes em recusa ao “conhece-te a ti mesmo”. Ao buscarem possibilidades de fuga, os professores experimentaram a noção de “cuidado de si”. (FOUCAULT, 2010). Num primeiro momento, “conhece-te a ti mesmo” e “cuidado de si” parecem sinônimos. Porém, Foucault distingue esses dois princípios.





O “cuidado de si”, segundo Foucault (2010, p. 11-12) é uma “atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro”. É uma atitude para consigo, mas sempre em relação com os outros e com o mundo. Além disso, a *epiméleia heautoû* é uma certa forma de atenção, de olhar. Converte-se o olhar do exterior para si mesmo. Isso implica estar atento ao que se pensa, ao que se passa no pensamento. Foucault (2010, p. 12) designa, ainda, ao cuidado de si, algumas “ações exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos”. O autor cita como práticas e exercícios com esse fim: as técnicas de meditação; as de memorização do passado; as de exame de consciência, etc.

Foucault (2010, p. 4) admite que, na história da filosofia ocidental, a noção de “cuidado de si” não teve muita importância para a questão do conhecimento do sujeito por ele mesmo. Segundo ele, a questão do sujeito teve no preceito delfico “conhece-te a ti mesmo” – *gnôthi seautón* – “uma fórmula fundadora da questão das relações entre sujeito e verdade”.

128

Relaciono, a partir de Foucault (2010), as noções de “conhece-te a ti mesmo” e “cuidado de si” para entender como, atualmente, o conceito “conhecer-se a si mesmo” pôde fazer parte do discurso educacional de formação de professores no território desta pesquisa – aparecendo no último excerto do diário de campo – e, além disso, introduzir uma discussão que traz o conceito de “cuidado de si” para o âmbito deste trabalho.

A ética, para Foucault (2012b), é mais do que uma série de atos que seguem uma regra, lei ou valor. Ela implica uma relação consigo mesmo. Não há, segundo Foucault (2012b, p. 37), constituição de si mesmo como sujeito moral, sem os “modos de subjetivação” ou sem “práticas de si”, atividades sobre si – que não consistem em apenas “conhecer-se”, mas agir a partir disso – que asseguram essa subjetivação.

Foucault relacionou o cuidado de si a um conjunto de práticas que problematizaram a atividade e os prazeres sexuais na Antiguidade grega e latina. Realizou uma “genealogia do homem de desejo” (FOUCAULT, 2012b, p. 19) ao longo dos três volumes de *História da sexualidade*. O autor desenvolve essas questões em três momentos (FOUCAULT, 2010, p. 30): socrático-platônico; helenístico-romano e cristão.

Primeiramente, no momento socrático-platônico de surgimento do cuidado de si na reflexão filosófica, Foucault centra a discussão na relação do conhecimento de si e cuidado



consigo mesmo e com os outros, uma condição para participação na vida política da *polis* – “um privilégio político, econômico e social” (FOUCAULT, 2010, p. 31). As considerações sobre esse período, que compreende o século IV a. C., estão distribuídas no volume dois da *História da Sexualidade – O uso dos prazeres*, que “é dedicado à maneira pela qual a atividade sexual foi problematizada pelos filósofos e pelos médicos, na cultura grega clássica”. (FOUCAULT, 2012b, p. 19).

Em segundo lugar, há o período helenístico-romano, que se configura nos dois primeiros séculos de nossa era: “a idade de ouro da cultura de si, do cuidado de si mesmo” (FOUCAULT, 2010, p. 30) como prática de vida. O terceiro volume da *História da Sexualidade – O cuidado de si* é dedicado a essa problematização, a partir de textos gregos e latinos dessa época.

O terceiro momento, entendido como período cristão (a partir do século IV d. C.) compreende a “passagem, genericamente, da ascese filosófica pagã para o ascetismo cristão”. (FOUCAULT, 2010, p. 30). Em *As confissões da carne* Foucault trataria da “formação da doutrina e da pastoral da carne”. (FOUCAULT, 2012b, p. 19). Porém, este volume da *História da Sexualidade* não foi publicado, a pedido do autor, antes de seu falecimento.

O cuidado de si, estudado dessa maneira por Foucault, são procedimentos e técnicas pelas quais são elaboradas as relações consigo, exercícios pelos quais o próprio sujeito se dá a conhecer e práticas que permitam transformar seu modo de ser. (FOUCAULT, 2012b, p.39).

Ocupar-se consigo mesmo implica, então, inquietar-se consigo mesmo, preocupar-se consigo mesmo. O cuidado de si é o desenvolvimento das “técnicas de si” que, segundo Foucault (2012b, p. 18-19), são práticas que levaram a antiguidade grega a problematizar seus valores estéticos e critérios de existência, através da sexualidade, estabelecendo regras, dando opiniões, conselhos para se comportar como convém. Porém, Foucault (2012b, p. 29) explica que, “no pensamento antigo, as exigências de austeridade não eram organizadas em uma moral unificada, coerente, autoritária e imposta a todos da mesma maneira”. Elas propunham, mais do que impunham, estilos de moderação ou de rigor que tinham origem em diferentes movimentos filosóficos ou religiosos.

O objetivo dessas práticas de si, de uma forma comum, é uma “conversão a si”. Foucault (2011b, p. 69) entende que “não é que se necessite interromper qualquer outra



forma de ocupação para consagrar-se inteira e exclusivamente a si”. O que o autor ressalta é que, nas atividades que se desenvolve, o fim principal deve ser buscado no próprio sujeito. Assim, a “conversão a si” é uma trajetória em que, “escapando de todas as dependências e de todas as sujeições, acaba-se por voltar-se para si mesmo, como um porto abrigado das tempestades”.

Na possibilidade que Foucault admite de escapar das dependências e das sujeições é que me apoio para dizer que o “porto”, o “abrigo” em relação às prescrições que o discurso institucional propõe aos professores configurou-se, na pesquisa, nas resistências desses docentes ao jogo de verdades a que estão expostos. Observei esses modos de subjetivação no território de pesquisa e os registrei no diário de campo:

*Após os avisos, um professor se manifesta pedindo a palavra. Palavra concedida, **ele propõe ao grupo que nossas reuniões sejam mais pedagógicas, onde se discute a prática docente** e que colegas que se dispersam na reunião, usando notebooks, por exemplo, se concentrem mais. **A proposição gerou polêmica. Entre opiniões contrárias e favoráveis, argumentos como o de que as reuniões são mal aproveitadas, muito administrativas, há pouco estudo, ou seja, os professores estão “cansados” do formato das reuniões, em sua maioria.** O “clima” ficou pesado. Alguns colegas se exaltaram um pouco defendendo suas posições. Conclusão: necessidade de conversar, acertar ponteiros, “lavar roupa suja”, talvez.*

*Notei resistência de alguns professores em aceitar as normas/regras da instituição (que vêm sendo colocadas em circulação desde o início das atividades do câmpus, em 2010). **O corpo fala. Ao se abstrair do que está sendo dito lá na frente, imergindo no computador, o(a) professor(a) diz: “eu não aceito”, “eu não ligo”, “eu não vou ser assim, como querem que eu seja”.** [...].*

*A formação do professorado, esses “espaços institucionalizados de reflexão, (...) de produção e mediação da experiência de si, pretendem formar e transformar não apenas o que o professor faz ou sabe, mas sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho” (LARROSA, 2010, p. 49-50). **O professorado do IFSul neste câmpus está buscando/constituindo um “estilo de existência” (ARAÚJO, 2008, p. 179)? Ou seja, “essas estilizações da vida, esses trabalhos de si consigo mesmo para constituir um eu fora dos modelos e dos códigos impostos” (ARAÚJO, 2008, p. 179)?** (Diário de Campo, 13 de março de 2013).*

130

Foucault (2011a, p.106) defende que “pontos de resistências estão presentes em toda a relação de poder”. Por isso, do poder nunca se escapa totalmente, nem haverá *uma* forma de resistência que, se opondo a ele, o vencerá. “De um poder relacional fica mais difícil escapar, porque se está nele”. (ARAÚJO, 2008, p. 167).

No excerto acima, grifei alguns desses pontos de resistências, marcados por diferentes estratégias que os colocam em ação: o professor que, declaradamente, decide criticar as reuniões da escola e, inclusive, os colegas que não se concentram durante esses



trabalhos; os colegas que se defenderam das “acusações” de falta de concentração e os “calados” que, em sua imersão no computador, também resistem. “Pontos de resistências móveis e transitórios [...] que se deslocam, rompem unidades e suscitam reagrupamentos, percorrem os próprios indivíduos, recortando-os e os remodelando”. (FOUCAULT, 2011a, p. 107).

Se a noção de cuidado de si mesmo requer a atividade sobre si, a inquietação consigo e com o outro para modificar-se, transformar-se, constituir-se sujeito frente a um código moral, penso que as resistências, enredadas em jogos de verdade como esse que registrei, constituem-se em possibilidades de subjetivação para além da sujeição.

Ao resistir, os professores se constituem sujeitos ativos, que se ocupam consigo mesmos e se inquietam uns aos outros – sempre em relação com os jogos de verdade que procuram envolvê-los - aproximando-se do preceito de cuidado de si que Foucault problematiza.

131

## Considerações finais

Encaminho-me para o final deste texto pensando que as resistências foram se desenhando no território desta pesquisa, nas linhas do diário de campo, sem que eu pudesse, num primeiro momento, identificar muito bem qual era seu papel na constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica. Uma vez que “resistir” fazia parte de quase todas as anotações, fui percebendo que, assim como o poder, as resistências - no plural, como as define Foucault (2011a) – estão em toda parte, fazem parte dos discursos em que circulam.

**Esses pontos de resistência estão presentes em toda a rede de poder.** Portanto, não existe, com respeito ao poder, *um* lugar de grande Recusa – alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário. **Mas resistências, no plural**, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; **por definição, não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder.** (FOUCAULT, 2011a, p. 106, grifos meus).

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 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.

Será possível resistir a esse jogo<sup>7</sup>? Onde há jogo, então, há confrontos, há disputa por um resultado que seria “ganhar” ou “perder”. O território desta pesquisa é local de disputas, de produção de verdades que estão em jogo, como o serão quaisquer territórios. Aqui analiso os confrontos que são gerados a partir da circulação de um discurso institucional que pretende conduzir ou induzir o comportamento dos professores, principalmente identificando onde se chocam os interesses de docentes e de equipe gestora – os pontos de resistências.

Foucault (2012a, p. 270) afirma que, no entanto, 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.

As resistências supõem um sujeito que cuida de si, tomando esse cuidado como uma ação sobre ele mesmo, que o transforma em uma “forma de sujeito”, em relação aos jogos de verdade que o interpelam: “sujeito louco ou são sujeitos delinquente ou não” (FOUCAULT, 2012a, p. 268), ou, nesta pesquisa, sujeito professor da educação profissional e tecnológica.

Nem completamente governados, nem absolutamente criadores de nós mesmos. Oksala (2011) entende que, embora Foucault tenha insistido que a resistência era sempre inerente ao poder, ele deixou em aberto a questão sobre os meios pelos quais os sujeitos poderiam criar resistências ao poder normalizador.

“Importa ter um estilo de existência” (ARAÚJO, 2008, p. 179). Mas isso não deve ser tomado como uma solução para todos os problemas aos quais o indivíduo está exposto. Segundo Araújo (2008), os problemas são postos em determinada época e solucionados por ela. Então, a solução não está em uma “volta aos gregos”, pois a época deles não é a que se vive hoje. Uma inspiração nos gregos? Talvez. Os gregos inspiravam Foucault em um aspecto, conforme Araújo (2008, p. 180): “o da estetização do sujeito. Para constituir-



se como sujeito moral de seus atos não se deve ter a pretensão [de] uma moral universal, pois não há verdade triunfante ou final feliz”.

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

A reação dos professores, nesta pesquisa, às ações do dispositivo formação continuada, não formam um padrão de resistência. Concordando com Foucault, digo que houve reações diferentes para situações diferentes. Como as anotações no diário de campo mostraram, alguns docentes recusaram, em alguns momentos, o jogo que lhes era proposto. Em todos os casos verdades construídas historicamente no IFSul entraram em conflito com verdades que constituíram cada professor ao longo de sua história educacional (na escola ou fora dela).

133

Algumas vezes se aceitou, em parte, as regras do jogo. Mas “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, 2012a, p. 276). Portanto, o território desta pesquisa é – e talvez continuará sendo - afetado e se reconfigura constantemente, em função das disputas que nele se movimentam quando as resistências dos professores insistem em modificar os rumos prescritos para suas condutas.

## NOTAS

<sup>1</sup> 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. [...]”.

<sup>2</sup> Entendo 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> 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.



<sup>4</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>5</sup> Tendo em vista as várias denominações instituídas às escolas profissionais da rede federal ao longo da história dessas instituições, adotarei para elas a denominação “escolas técnicas”.

<sup>6</sup> Foucault (2012b, p.12-13) propõe-se o estudo desse jogo que se estabelece nas relações de poder e que constitui o sujeito em relação de si para si. É o que o autor chama de “jogos de verdade”: jogos entre o verdadeiro e o falso, através dos quais o ser se constitui historicamente como experiência, isto é, como podendo e devendo ser pensado. (FOUCAULT, 2012b, p. 13).

<sup>7</sup>Foucault define “jogo” como um conjunto de regras de produção de verdade. “Não um jogo no sentido de imitar ou de representar...; é um conjunto de procedimentos que conduzem a um certo resultado, que pode ser considerado, em função dos seus princípios e das suas regras de procedimento, válido ou não, ganho ou perda.” (FOUCAULT, 2012a, p. 276).

## REFERÊNCIAS

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

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, v. 61, n. 1, 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v61n1/v61n1a04.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

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

BEHRENS, Marilda Aparecida; CARPIM, Lucymara. A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. In: PRYJMA, Marielda (Org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Editora UTFPR, 2013, p. 103- 135.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer cne/ceb nº 16/99*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 8 de dez. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf). Acesso em: 20 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. 2008. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007.../2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 20 fev. 2017.

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.

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



- \_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito*. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011a.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. São Paulo: Graal, 2011b.
- \_\_\_\_\_. A filosofia analítica da política. In: \_\_\_\_\_. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 36 – 54.
- \_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. In: \_\_\_\_\_. *Ditos & escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a. p. 258 – 280.
- \_\_\_\_\_. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 13.ed. São Paulo: Graal, 2012b.
- KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Lílíana da (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2012.p. 76 – 91.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 35 – 86.
- OKSALA, Johanna. *Como ler Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- PACHECO, Eliezer; SILVA, Caetana Juracy Rezende. Institutos Federais: um futuro por armar. In: SILVA, Caetana Juracy Rezende (Org.). *Institutos Federais lei 11.892, de 29/12/2008: comentários e reflexões*. Natal: IFRN, 2009.p. 07 – 11.
- SETEC. Secretaria de educação profissional e tecnológica. *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. MEC /SETEC, 2010. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12503&Itemid=8](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=8).
- VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
-