

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

LETÍCIA FARIAS CAETANO

“NO QUE VOCÊ ESTÁ PENSANDO?": O DISCURSO DO MAL-
ESTAR DOCENTE PRODUZIDO NO FACEBOOK E A
FABRICAÇÃO DOS MODOS DE SER PROFESSOR NA
CONTEMPORANEIDADE

RIO GRANDE - RS
2017

LETÍCIA FARIAS CAETANO

“NO QUE VOCÊ ESTÁ PENSANDO?”: O DISCURSO DO MAL-
ESTAR DOCENTE PRODUZIDO NO FACEBOOK E A
FABRICAÇÃO DOS MODOS DE SER PROFESSOR NA
CONTEMPORANEIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Rio Grande – FURG, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.

Linha de pesquisa: Espaços e tempos
educativos

Orientadora: Dra. Kamila Lockmann

RIO GRANDE - RS
2017

Ficha catalográfica

C128n Caetano, Letícia Farias.
“No que você está pensando?”: o discurso do mal-estar
Docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser
professor na contemporaneidade / Letícia Farias Caetano. – 2017.
135 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio
Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio
Grande/RS, 2017.

Orientadora: Dr^a. Kamila Lockmann.

1. Mal-estar docente 2. Facebbok 3. Discurso
4. Governamento 5. Subjetivação I. Lockmann, Kamila II. Título.

CDU 371.13

Letícia Farias Caetano

“NO QUE VOCÊ ESTÁ PENSANDO?”:

O discurso do mal-estar docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rio grande – FURG, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 24 de fev. 2017.

Profa. Dra. Kamila Lockmann – Orientadora

Prof. Dr. Maurício dos Santos Ferreira – UNISINOS

Profa. Dra. Maria Renata Alonso Mota – FURG

AGRADECIMENTOS

*Não é sobre ter
Todas as pessoas do mundo pra si.
É sobre saber que em algum lugar
Alguém zela por ti [...].
Não é sobre chegar no topo do mundo
E saber que venceu.
É sobre escalar e sentir
Que o caminho te fortaleceu.
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações.
E assim ter amigos contigo
Em todas as situações.
A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso, eu prefiro sorrisos
E os presentes que a vida trouxe
Pra perto de mim.
(Ana Vilela, 2016)*

Eis que chega o momento de agradecer. Difícil tarefa essa em que o pesquisador deixa de lado suas indagações sobre o objeto de pesquisa e tenta articular em palavras alguns sentimentos por pessoas e acontecimentos tão especiais que o constituíram no que é hoje. É exatamente isso que tento fazer agora e, de antemão, confesso que talvez seja o momento mais difícil desse longo processo de escrita.

Em primeiro lugar, quero agradecer àquela que me ajudou a tornar esse trabalho possível. Sem ela não teria feito metade do que produzi. Àquela que me acompanha desde minha graduação, que apostou e confiou em mim e que tem uma importância fundamental na minha formação acadêmica. Dedico meus primeiros agradecimentos, enquanto sou tomada por uma grande emoção a qual não conseguirei expressar em palavras, à minha querida orientadora e amiga, Kamila Lockmann. Minha *profe* querida, és muito mais do que uma orientadora. És para mim fonte de inspiração! Sempre incansável e obstinada, com uma grande *vontade de saber*, tornou simples conceitos e teorizações tão complexas. Sempre muito generosa, soube entender as minhas angústias, os meus medos e as minhas fraquezas. Me guiou, me incentivou quando nem eu mesma acreditava em mim. Soube me deixar ir quando precisei me afastar e esperou com calma e confiança a minha volta, me ajudando a seguir em frente. Não sei quantas vezes já te agradei por tudo que venho aprendendo contigo. És para mim exemplo de mulher, de profissional, de força, de coragem, de determinação... Obrigada pela parceria, amizade e pela

relação respeitosa e carinhosa que construímos durante esta caminhada, que espero estender-se por toda a vida!

Aos professores que aceitaram compor a Banca de Qualificação e de Defesa dessa Dissertação, professora Maria Renata Alonso Mota e professor Maurício dos Santos Ferreira. Primeiramente agradeço a professora Maria Renata que, assim como a Kamila, me acompanha desde minha graduação e que também sempre acreditou e apostou em mim. Obrigada Maria Renata, não só pelo olhar atento e cuidadoso e pelas contribuições que dedicaste a este trabalho, mas, principalmente, por todas as aprendizagens que compartilhamos no curso de Pedagogia e no grupo de estudos. Agradeço também ao professor Maurício, que tive o prazer em conhecer e que, desde o início, se mostrou muito generoso e atento à minha escrita, contribuindo gentilmente para o refinamento desta pesquisa.

Agradeço também àquela que talvez tenha sido umas das primeiras incentivadoras deste trabalho. Àquela que, literalmente, me fez sentar em frente ao computador e que me ajudou a construir o projeto para a seleção do Mestrado. À minha grande e querida amiga Camila Bottero Corrêa. Uma amizade que iniciou durante o curso de Pedagogia e que se intensifica com o tempo! Acredito que nem eu nem tu imaginávamos que essa relação iria se tornar tão verdadeira e bonita como a que viemos construindo. Éramos tão diferentes: eu, esposa e mãe, recomeçando os estudos; tu, uma jovem, recém-formada no ensino médio, cheia de planos, mas também com muitas incertezas do que queria para si. De repente nossos caminhos se cruzaram e de lá pra cá estabelecemos uma amizade de muito carinho, cumplicidade e respeito. Obrigada por tudo Camila! Por todo o incentivo e por cada palavra de conforto. Obrigada por ter tornado essa trajetória mais alegre e bonita. Obrigada pela leitura sempre atenta ao meu trabalho e pelas inúmeras contribuições que fizeste ao longo dessa escrita. És parte fundamental desta conquista!

À Alessandra Amaral da Silveira, pela leitura atenta e pelas contribuições feitas na escrita do projeto para a seleção do mestrado. Obrigada pelo teu carinho, incentivo e generosidade!

Agradeço ao GEIX – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/exclusão – coordenado pela professora Kamila Lockmann, pelas aprendizagens adquiridas nesse processo de formação. Por todas as pessoas que passaram pelo Grupo, especialmente a Camila e as queridas amigas e colegas de estudo, Rosimar, Emiliane, Priscila e Paola. Obrigada pela forma generosa com que sempre me receberam, pelas contribuições feitas nesse trabalho, pelas aprendizagens que compartilhamos sempre acompanhadas de muito chimarrão, rapadura e bom-humor.

À Chirly Duarte, Lilian Bastos, Fabiele Presa e as demais colegas de trabalho pelas palavras de incentivo e o carinho de sempre. Obrigada!

Também agradeço a Joana Kucharski e Thais Rubira, amigas de longa data, pelas quais, de maneira singular, cultivo um grande carinho e apreço. Amigas verdadeiras que guardo no coração, que sei que posso contar a qualquer hora e nas quais encontrarei um ombro amigo, uma palavra de carinho e um abraço sincero quando eu mais precisar. Sei o quanto vocês torcem por mim e o quanto estão felizes por esta minha conquista. Minhas amigas, minhas confidentes, minhas irmãs! Obrigada por tudo, amigas!

À Emanuelle e Raissa pela amizade e carinho de sempre. Agradeço à Emanuelle pelas nossas conversas, pela parceria que formamos e pelos muitos momentos descontraídos que passamos juntas. E à Raissa, essa menina que eu vi crescer e que hoje está presente nos momentos mais importantes da minha vida, sempre me incentivando e vibrando pelas minhas vitórias. Obrigada, minha querida!

Destino um espaço especial para uma amiga muito importante em minha vida: Tânia Regina Carvalho de Carvalho. Acredito que saibas o quanto és importante para mim. És muito mais que uma cunhada, muito mais que uma amiga, muito mais que minha comadre. És como uma irmã mais velha, aquela em que os irmãos se espelham e que serve de modelo pra vida! Vivi e aprendi tanta coisa contigo que não saberia mensurar nesse espaço. Talvez uma das aprendizagens mais importantes que compartilhaste comigo, e que possas não lembrar, seja o prazer pela leitura! Contigo aprendi a gostar de José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo, Machado de Assis, entre outros grandes autores da Literatura Brasileira, quando comecei a pegar emprestado os teus livros. Guardo com carinho o primeiro marcador de páginas feito à mão por ti, que me deste de presente quando era criança e que ainda hoje me acompanha em minhas viagens pelo mundo da leitura. Obrigada, minha amiga, por esse grande ensinamento e por tudo que vivemos juntas!

Dedico este momento àqueles que são para mim meu maior refúgio e minha maior fortaleza: minha família!

Primeiramente quero agradecer àqueles que são tão importantes em minha vida: meus primeiros educadores. Àqueles em que encontro o abraço mais seguro, as palavras mais doces, os sorrisos mais sinceros... Meus queridos pais, Jorge e Lenira. Vocês são meu exemplo de vida! Quero agradecer a tudo que sou e que aprendi com vocês. Ao meu pai, sempre tão forte e determinado, que me ensinou a ter garra e a lutar por tudo aquilo que desejo. À minha mãe, sempre tão meiga e carinhosa, que me ensinou o lado mais doce e sensível que um ser humano pode possuir. Carrego comigo cada aprendizagem e a parte melhor de cada um de vocês!

Aos meus filhos, Gabriel e Lara, meu mais precioso bem! Agradeço por vocês existirem em minha vida. Por vocês tento ser alguém melhor. Obrigada por me ensinarem a ser mãe; por entenderem as minhas ausências durante esses longos anos de muito estudo; por se preocuparem comigo e por cuidarem de mim com tanto carinho. Amo vocês, infinitamente!

Ao meu irmão, Joel Jatahy, por quem guardo um profundo carinho e admiração. Obrigada por tudo que aprendi contigo e por tudo que significas em minha vida! Obrigada por cuidar de mim e por me proteger. Saibas que sempre teremos um ao outro!

Agradeço ao meu sogro Ibrahim e a minha sogra Luiza, segundos pais que a vida me deu de presente, por todo o carinho que sentem por mim e por me ajudarem a seguir em frente em minhas conquistas.

Dedico cada linha deste trabalho ao homem que escolhi para partilhar a minha vida, Fabrício Diarle Corrêa Caetano. Ao homem que sempre esteve ao meu lado, me apoiando em todas as minhas decisões. A esse homem com um coração extremamente bondoso e que com seu bom humor, soube colorir e amenizar aqueles dias mais cinzentos e exaustivos. Que com sua infinita paciência soube superar meus pequenos momentos de irritação (talvez não tão pequenos assim!). Que soube entender as minhas fraquezas, mas que, por ser meu maior incentivador, nunca me deixou desistir. Nele encontrei meu porto seguro, o braço mais forte que me sustentou quando precisava desabar e a mão mais amiga que sempre me levantou e me ajudou a seguir em diante. Meu grande amigo, meu maior confidente, meu parceiro incondicional, meu palhaço favorito, meu grande amor! Obrigada por tudo que construímos juntos, pela família linda que temos, pelas perdas e conquistas que partilhamos durante todos esses anos. Obrigada por cada ensinamento, por cada ato de generosidade, carinho e amor. Meu parceiro fiel da vida. Te amo!

E aos demais familiares e amigos que, carinhosamente, sempre me apoiaram e torceram pelas minhas conquistas. Minha sincera gratidão!

À Universidade Federal do Rio Grande – FURG, ao Núcleo de Estudos em Pesquisa em Educação da Infância – NEPE, ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU e a todos os professores e colegas de estudo pelas aprendizagens que construímos durante toda minha formação acadêmica e à CAPES pelo financiamento dessa pesquisa.

RESUMO

Esta Dissertação tem por objetivo investigar o discurso do mal-estar docente produzido no *Facebook* e como este vem incidindo nos modos de ser e exercer a docência na contemporaneidade. Para isso, apoio-me nos estudos pós-estruturalistas e em alguns conceitos-ferramentas de Michel Foucault, tais como governo e processos de subjetivação. Analiso nessa pesquisa algumas postagens publicadas nas páginas “Professores Sofredores”, “Professora Indelicada” e “Pedagogia da Depressão”, durante o período de 2012 até junho de 2016, assim como os comentários dos professores feitos nessas páginas. A escolha por essas páginas deu-se devido ao maior número de seguidores. Ao selecionar meu material empírico, produzo cinco categorias analíticas, quais sejam: 1) *Professor, o salvador da nação: práticas pastorais reconfiguradas ao exercício docente contemporâneo*; 2) *Mal-estar docente*; 3) *Medicalização docente: a proliferação de doenças físicas e psíquicas como produtores da Biodocência*; 4) *“Desculpe o desabafo”: a sociedade da hiperconfissão como constituinte das “extimidades docentes”* e 5) *Entre a ironia e a contestação: possíveis movimentos de resistência e contraconduta*. Ao analisar o primeiro eixo percebi que alguns discursos sobre a docência vinculam-se as práticas do poder pastoral, estudado por Michel Foucault. Nesses discursos encontramos expressões como missão, vocação, amor, renúncia, sacrifício, etc., que aparecem associados ao exercício docente. Na segunda unidade analítica apresento algumas contribuições deixadas por Esteve (1999) ao discutir sobre o mal-estar docente. Nesse estudo, o autor traça alguns motivos que vêm agravando o processo de mal-estar sentido pelos professores: problemas de relacionamento entre colegas de profissão, pais e alunos, desvalorização salarial, excesso de atribuições destinadas à função docente, etc., são alguns dos indícios analisados. Ao olhar para os discursos dos professores no *Facebook* percebi algumas recorrências, aproximando-se das discussões de Esteve. Já na terceira unidade venho discutindo sobre o processo de medicalização docente. Nesta, visualizo que algumas causas sociais são transformadas em patologias, em descrições médicas que precisam ser diagnosticadas e tratadas com o uso de medicamentos. Muitos professores afirmam não conseguir exercer a docência sem o uso de remédios, indicando uma preocupante constatação. Essa recorrência discursiva aproxima-se das discussões de Caliman (2013), pois a autora afirma que estamos vivendo em uma era das cidadanias biológicas em que os corpos dos sujeitos são marcados por doenças. Assim, produzo o conceito que venho sustentando nessa pesquisa de *Biodocência*, pois entendo que algumas doenças físicas e também psíquicas vêm marcando e constituindo as formas de ser professor na contemporaneidade. Na quarta unidade dessa investigação analiso alguns desabafos dos professores feitos nas páginas virtuais. São queixas e lamúrias de seu exercício docente que são confessadas publicamente, esmaecendo as fronteiras entre o público e o privado, aproximando-se das discussões de Sibilia (2008) sobre o conceito de *extimidade*. E na última seção mostro como algumas postagens e narrativas dos professores estão associadas a um movimento de contraconduta, discutido por Foucault. São discursos fortemente marcados por um tom de ironia, ou que se manifestam de forma contrária ao que está posto em certos *memes*, criados pelas páginas. Assim, em cada categoria analisada, fui percebendo que o discurso do mal-estar docente produzido no *Facebook* vincula-se a outros tantos discursos, como o da missão, o da medicalização, o da hiperconfissão e o da contestação, e que todos esses discursos vêm operando estratégias de governo e agindo nos processos de subjetivação docente.

Palavras-chave: 1. Mal-estar docente. 2. Facebook. 3. Discurso. 4. Governo. 5. Subjetivação.

ABSTRACT

This dissertation aims to investigate the teacher malaise discourse produced on Facebook and how it has been influencing the ways of being and practicing teaching in the contemporary world. To that end, I rely on post-structuralist studies and on some of Michel Foucault's concepts-tools, such as governance and subjectivation processes. I analyze in this research some posts published in the pages "Professores Sofredores", "Professora Indelicada" e "Pedagogia da Depressão, during the period of 2012 until June 2016, as well as the comments of the teachers made on these pages. The choice for these pages was due to the greater number of followers. Selecting my empirical material, I produced five analytical categories, which are: 1) Teacher, the savior of the nation: pastoral practices reconfigured to the contemporary teaching exercise; 2) Teacher malaise; 3) Teaching medicalization: the proliferation of physical and psychic diseases as producers of Biodocence; 4) "Sorry for the outburst": the hyperconfession society as a constituent of the "teacher extimacy"; 5) Between irony and contestation: possible movements of resistance and counterconduct. In analyzing the first axis I noticed that some discourses about teaching are linked to the practices of pastoral power, studied by Michel Foucault. In these discourses we find expressions such as mission, vocation, love, renunciation, sacrifice, etc, which are associated with the teaching exercise. In the second analytical unit I present some contributions left by Esteve (1999) in discussing teacher malaise. In this study, the author outlines some reasons that have aggravated the process of malaise felt by teachers: problems of relationships among colleagues, parents and students, wage devaluation, excess of assignments destined to the teaching function, etc, are some of the indications analyzed. Looking at the teachers' discourses on Facebook I noticed some recurrences, approaching Esteve's discussions. Already in the third unit I have been discussing about the medicalization process of the teacher. In this, I visualize that some social causes are transformed into pathologies, in medical descriptions that need to be diagnosed and treated with the use of medicines. Many teachers say they cannot do teaching without the use of medication, indicating a worrying finding. This discursive recurrence is close to the discussions of Caliman (2013), since the author states that we are living in an era of biological citizenships in which the bodies of the subjects are marked by diseases. Thus, I produce the concept of Biodocence that I have been supporting in this research, since I understand that some physical and psychic illnesses have marked and constituted the ways of being a teacher in the contemporary world. In the fourth axis of this research I analyze some of the teachers' reactions to the virtual pages. They are complaints and laments of their teaching that are publicly confessed, blurring the boundaries between the public and the private, approaching the discussions of Sibilía (2008) on the concept of eximality. And in the last section I show how some posts and narratives of teachers are associated with a counterconduct movement, discussed by Foucault. They are discourses strongly marked by a tone of irony, or that manifest in a way contrary to what is set in certain memes, created by the pages. Thus, in each category analyzed, I realized that the teacher malaise discourse produced in Facebook is linked to many other discourses, such as the mission, the medicalization, the hyperconfession and the contestation, and that all these discourses have been operating strategies of governance and acting in the processes of teacher subjectification.

Key words: 1. Teacher malaise. 2. Facebook. 3. Discourse. 4. Governance. 5. Subjectivation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Campo de Status do Facebook.....	34
FIGURA 2: “Ser professor é ser condutor de almas, é lapidar diamantes”	50
FIGURA 3: “A riqueza de um país depende da educação de seu povo”	59
FIGURA 4: Não basta ser professor.....	60
FIGURA 5: A arma secreta da China	63
FIGURA 6: Carreira. Agora é com você!	63
FIGURA 7: O professor do futuro é você	64
FIGURA 8: O segredo dos bons professores.....	64
FIGURA 9: Não sou advogada.....	68
FIGURA 10: Nesta noite.....	70
FIGURA 11: “Qual seu último desejo, colega?”	72
FIGURA 12: Ser professor (a) é.....	74
FIGURA 13: Professor, não interessa como foi seu dia.....	75
FIGURA 14: Professor é como mãe.....	76
FIGURA 15: “Professor! O mundo pode não te aplaudir...”	80
FIGURA 16: “Meu Deus! Eu não tenho coragem de falar a nota dele”	83
FIGURA 17: “Não basta ser ameaçada por aluno.....	84
FIGURA 18: “Colega, me explica de novo...”	85
FIGURA 19: Professor de castigo na sala do diretor.....	86
FIGURA 20: “Aluno, você não será aprovado...”	88
FIGURA 21: “Mas nem fui examinado...”	93
FIGURA 22: Não sei o que vai “zicar” primeiro.....	96
FIGURA 23: Calma, professor.....	99
FIGURA 24: Um brinde a quem se aposenta sem tomar rivotril.....	101
FIGURA 25: Desabafo 1.....	104
FIGURA 26: Desabafo 2.....	106
FIGURA 27: Desabafo 3.....	108
FIGURA 28: Desabafo 4.....	109
FIGURA 29: Você pode substituir seu salário.....	114
FIGURA 30: Um brinde a quem se aposenta sem tomar rivotril.....	117

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	10
POR QUE COMEÇAR?	10
1.1 (Des)caminhos: entre inquietações e suspeitas... a aproximação com o problema de pesquisa	12
1.2 As pesquisas sobre docência: aproximações e distanciamentos.....	19
1.3 As escolhas metodológicas: o <i>Facebook</i> como uma rota alternativa	26
1.4 Discurso: uma ferramenta metodológica indispensável	36
CAPÍTULO II.....	42
UM OLHAR GENEALÓGICO SOBRE O OFÍCIO DOCENTE	42
2.1 De pastor das almas a salvador da humanidade	45
2.2 O professor a serviço da Nação: a crise do poder pastoral e a emergência da Razão de Estado	52
CAPÍTULO III	66
ENTRE POSTAGENS, CURTIDAS E COMPARTILHAMENTOS: A PRODUÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS, COM BASE NOS DISCURSOS PRODUZIDOS NO FACEBOOK	66
3.1 Professor, o salvador da nação: práticas pastorais cristãs reconfiguradas no exercício docente contemporâneo	68
3.2 Mal-estar docente	81
3.3 Medicalização docente: a proliferação de doenças físicas e psíquicas como produtores da <i>biodocência</i>	91
3.4. “Desculpe o desabafo...”: a sociedade da hiperconfissão como constituinte das “extimidades docentes”	103
3.5. Entre a ironia e a contestação: possíveis movimentos de resistência e contraconduta	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS	124

CAPÍTULO I

POR QUE COMEÇAR?

[...] A palavra pregressa pesa, esquiva-se, recusa-se a se deixar restituir, perdendo sua valia no ato mesmo de sua aparição. Letra morta, ela diz daquilo que deixamos de pensar, jamais do que, hoje, somos por ventura capazes de fazer ou do que poderemos vir a fazer com nosso pensamento. Os escritores são crias da escrita e, ao mesmo tempo, seus algozes [...] (AQUINO, 2011, p. 650).

Início as primeiras palavras de minha Dissertação de Mestrado tentando encontrar aquela expressão que melhor explicaria o sentimento que se apodera de mim neste momento de escrita. Ao aventurar-me em escrever esta primeira seção, trago como epígrafe um trecho do texto de Aquino (2011), no qual, ao falar sobre “A escrita como modo de vida”, sintetiza o embate de forças travadas entre pensamentos e palavras e as tensões geradas no processo de escrita. Palavras que nos escapam, que resistem, que parecem deixar de existir no momento em que tentamos enunciá-las. Talvez essas batalhas sejam travadas devido à ingenuidade em quisermos fixar, entre significantes e significados, nossos pensamentos, em acreditar que “a linguagem possa ser estável e segura” (VEIGA-NETO, 2011, p. 19); e pela ânsia que temos em tentar codificar nossas ideias em um agrupamento de letras, em um conjunto de palavras; como se fosse possível tal empreendimento.

Sendo assim, por mais que tente, não sei se conseguirei definir numa palavra o que acontece nesse processo de escrita, pois entendo que o sentimento só é absorvido por quem vive a experiência. Larrosa (2002) afirma que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21). Além disso, como audaciosamente escreve Aquino, a palavra dita (ou escrita) anteriormente perde “sua valia no ato mesmo de sua aparição” (2011). Ela já não fala mais do que se passa, tampouco, do que nos passa, pois, ao tentar decifrar o pensamento, este mesmo já deixou de existir, já não é mais aquele de antes, já se misturou com tantos outros.

E quem se atreve a enfrentar a relação de força e poder existente entre ideias e palavras converte-se em “alguém dobrado sobre si mesmo, guerreando contra aquilo que já não pensa, ou que pensa não mais pensar, mesmo sem ter o domínio exato daquilo que passou a pensar” (AQUINO, 2011, p. 650). Mas então o que explica a impavidez em quisermos fixar, estabilizar, enraizar nosso pensamento em um agrupamento de palavras que, muitas vezes, já não fazem o menor sentido, que já perderam o seu valor? “Escreve-se porque não se podem evitar as forças extraordinárias que aí se insinuam, que insistem durante algum tempo e que, então, evapora para nunca mais retornarem” (ibidem, p. 652).

Insistente e corajosamente, ao tentar expor meu sentimento em palavras – neste entrecruzamento de pensamentos e escrita – busco aquela que mais se aproxima da minha experiência: dor, angústia, sofrimento... Sim, esse processo inicial de estudo, pesquisa e escrita é extremamente sofrido, dolorido e angustiante. Pensar dói, estudar cansa! Paradoxalmente, algo me inquieta, me impulsiona e me incentiva a continuar. Seria a curiosidade ou a “vontade de saber”, que Foucault tão bem definiu, o que me motiva? Tomo emprestadas, mais uma vez, as palavras de Larrosa quando explica que “se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão” (2002, p. 26).

Sim, paixão! Talvez seja essa a palavra que tanto procurava para definir o que sinto neste momento. Esse sentimento avassalador e encantadoramente contraditório, capaz de gerar alegria e tristeza, prazer e dor, amor e ódio, euforia e desânimo... Tudo isso me move nesta pesquisa investigativa que me aventuro a enfrentar. Penso que o que gera todos esses contraditórios sentimentos, seja o fato de que, ao iniciar uma pesquisa, o pesquisador tem em mente alguns caminhos que poderá seguir, mas não tem a mínima ideia de onde irá chegar. E isso é exatamente o que nos move, o que nos incentiva, o que nos apaixona. E que sentido teria pesquisar ou escrever algo, se tivéssemos pré-definido todo o percurso? Foucault dizia que “[...] se tivesse de escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais a coragem de empreendê-lo” (FOUCAULT, 2010a, p. 289-290). Então, o que estou tentando explicar ao longo dessas primeiras escritas, é que,

Eu sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei e – por ser um campo virgem – está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei constitui a minha verdade (LISPECTOR, 1975, p. 17).

Assim como Clarice Lispector, percebo que as minhas incertezas são o que há de melhor em mim, o combustível que me anima e me movimenta. Minha única certeza, talvez, seja a de que o tema sobre a docência e o mal-estar docente, especificamente, me inquieta e me instiga a pensar; e é por esse caminho que inicio a minha jornada nesta pesquisa.

O que faço aqui – desde as articulações com o foco investigativo, as escolhas metodológicas, a seleção do material empírico, até a análise dos dados e os conceitos que me acompanham nesta pesquisa – é apenas uma opção, uma escolha, já que entendo que uma pesquisa pode tomar diferentes rumos, analisar os dados encontrados de diversos aspectos e tecer variadas formas de discussões... No entanto, escolho este caminho e não outro, pois acredito que venho me constituindo nesta estrada que tratarei de explicar na seção que segue.

1.1 (Des)caminhos: entre inquietações e suspeitas... a aproximação com o problema de pesquisa

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Início esta seção movida pelas palavras de Foucault para tentar justificar o uso da palavra “descaminhos” em minha trajetória investigativa. Penso que mais do que traçar um caminho definido que me levou a pensar no meu problema de pesquisa, seja mais pertinente relatar sobre as reviravoltas, os retrocessos, os desapegos, os recomeços, que me acompanharam durante minha trajetória acadêmica. São todos esses descaminhos que, paradoxalmente, ajudam a construir e trilhar meus próprios caminhos.

Sempre que eu pensava em educação e sobre o papel do professor na sociedade defendia com convicção que o professor era o responsável pela qualidade da educação e que somente a partir dela é que poderíamos ter um país melhor e mais justo para todos. Essa verdade foi construída a partir das experiências que até então conhecia e das vividas em tempos de escola. Por frequentar tanto instituições públicas quanto privadas durante minha vida escolar, entendia que o que diferenciava uma da outra não era tão somente a infraestrutura ou o material pedagógico oferecido, mas sim a atuação do professor em sala de aula.

Entrei para o curso de Pedagogia certa dessa “verdade” (e de tantas outras); e pensava que ali seria o espaço e o tempo em que iria aprender a ser uma boa professora e que iria fazer essa diferença acontecer. Ao longo dos estudos acadêmicos, fui sendo formada por uma teoria que dizia que a educação seria o caminho para a libertação, para a emancipação de todos e, cada vez mais ficava certa dessa “verdade” e do que entendia como minha “missão”.

Ao vincular-me como bolsista em uma pesquisa que questiona os discursos produzidos na atualidade sobre os processos de in/exclusão¹; já no segundo ano de Pedagogia, pude aproximar-me dos estudos pós-estruturalistas e das teorizações de Michel Foucault². A partir

¹ A pesquisa mencionada intitula-se “A educação inclusiva e a constituição da docência na contemporaneidade”, e foi coordenada pela professora Kamila Lockmann – FURG.

² Ao falar sobre teorizações, entendo que Michel Foucault não pretendeu construir uma teoria ou um conceito sobre um determinado assunto. Ao contrário de uma teoria, com suas leis solidamente sistematizadas e de caráter conclusivo, o filósofo opta por teorizações, ou seja, “uma ação de reflexão sistemática, sempre aberta/inconclusa e contingente, sobre determinadas práticas, experiências, acontecimentos ou sobre aquilo que se considera ser a ‘realidade do mundo’” (VEIGA-NETO, 2009, p. 86). Portanto, mais produtivo do que criar um conceito ou uma teoria é “perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e acontecem e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (VEIGA-NETO, 2011, p. 19).

disso, percebi que as “verdades” que carregava por longa data, e que acreditava serem naturais e inquestionáveis, não passavam de construções históricas.

Assim, fui entendendo que as “verdades” não transcendem de outro mundo, nem tampouco, partem de um ponto fixo naturalizado e cristalizado pela eternidade, mas são próprias deste mundo, construídas pelos sujeitos que aqui vivem e que são também constituídos por estas. Foucault (2014, p. 52) dizia que “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Entender um discurso, a partir da perspectiva teórica foucaultiana, é perceber que “nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos [...] Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos” (FISCHER, 2012, p. 74)³.

Foi a partir desta perspectiva que as suspeitas investidas em meu Trabalho de Conclusão de Curso foram possíveis de serem pensadas; nele questionei algumas verdades produzidas no presente sobre o papel atribuído à educação e ao professor e formulei algumas inquietações, quais sejam: de que forma a ideia de que é o professor o responsável pela qualidade da educação e de que somente essa será o caminho para o desenvolvimento e salvação do país foi sendo construída e tomada como uma verdade irreduzível do nosso tempo? Que professor é este que está sendo constituído e subjetivado a partir desses discursos? Quais são as atribuições que estão sendo colocadas como responsabilidade que atravessam a sua profissão?

A partir desses questionamentos, formulei meu problema de pesquisa que orientou o meu Trabalho de Conclusão de Curso, em que perguntava: quais os discursos que circulam sobre a profissão docente e que efeitos de verdade eles vêm produzindo na sociedade contemporânea? Acredito ser pertinente trazer o problema de pesquisa de meu Trabalho de Conclusão de Curso, pois este me possibilitou pensar outras inquietações que serão apresentadas no decorrer deste novo processo de pesquisa.

Nesse trabalho, realizado na graduação, analisei algumas propagandas veiculadas pelo Ministério da Educação (MEC) e campanhas criadas por emissoras como Rede Globo e RBS/TV acerca da educação e do papel do professor e também apliquei um questionário com graduandos concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) do ano de 2014.

A partir das análises feitas nesta pesquisa, pude perceber que a educação é tomada como a salvação dos problemas sociais e o professor é visto como o responsável para que essa

³ A compreensão de discurso, adotada neste trabalho, é apresentada na seção 1.4.

salvação aconteça. Em muitos dos discursos, veiculados pelas emissoras de TV, estava presente um caráter moral e ético atribuído ao professor e à sua função, ressaltando “o esforço da mídia para conferir positividade às fórmulas usadas para compor ‘modelos’ de ‘formas de ser’ e de agir” (SALCIDES, 2006, p. 205). Nesse sentido, entendo a mídia “como um campo discursivo constituído por conjuntos heterogêneos de enunciados, demarcando por formas próprias de regularidades e por sistemas de coerção e subordinação que se exercitam e possuem materialidade” (COSTA; SILVEIRA, 2006, p. 25-26). O discurso da mídia, assim como tantos outros produzidos em diferentes artefatos, fabrica modos de ser, de pensar e de viver na contemporaneidade.

Os discursos analisados nas propagandas e campanhas midiáticas eram reiterados nas respostas dos acadêmicos ao serem perguntados sobre seu papel na sociedade. A reverberação desses discursos mostra sua eficácia e seu poder, ao ponto de subjetivar esses futuros professores, agindo sobre seus modos de pensar e sobre suas condutas.

Além disso, percebi nesses discursos uma repetição de palavras como “autonomia”, “conscientização”, “libertação”, etc. Tais palavras não se repetem ao acaso, mas fazem parte de uma aparelhagem discursiva. Isso mostra o quanto os acadêmicos são subjetivados por discursos que circulam intensamente no Curso de Pedagogia, difundidos através da teoria crítica, que tem como objetivo a formação de sujeitos críticos, problematizadores do mundo, conscientes da realidade em que vivem.

Maria Manuela Alves Garcia (2001) fez um importante estudo sobre os efeitos que o discurso da teoria crítica produz na subjetivação docente e afirma que:

A tarefa “iluminadora”, “esclarecedora” e “humanizadora” é atribuída à escola e aos profissionais da Educação e do ensino. O esclarecimento das consciências com as verdades propiciadas pela ciência e pela (auto-)reflexão. O acesso a formas superiores de pensamento e existência individual e social. A produção do sujeito ou do cidadão racional, masculino, (auto-)reflexivo e autônomo, ou seja, o sujeito ou a classe social plenamente desenvolvidos. A redenção e a salvação de si mesmo e da humanidade, pelo poder libertador da razão e da ação (da agência humana), sintetizam os enunciados de pedagogias que se auto-intitulam pedagogias revolucionária, sócio-histórica, histórico-crítica, crítico-social dos conteúdos, libertadora, da conscientização, da autonomia, e da esperança, quando tratam das finalidades, das metas ou da teleologia da educação e do trabalho didático-pedagógico crítico e progressista (GARCIA, 2001, p. 41).

Esta tarefa humanizadora, conscientizadora e libertadora da Pedagogia Crítica tem por objetivo formar um sujeito que seja capaz de transformar-se e de transformar a sociedade em que vive. Professores engajados nessa vertente teórica “devem ser intérpretes e tradutores das necessidades e aspirações da população. Devem ser organizadores e problematizadores do

pensamento e do saber dos outros e desveladores de suas contradições” (GARCIA, 2002, p. 142). Há, portanto, um cunho social e revolucionário nesses discursos.

No decorrer do meu Trabalho de Conclusão de Curso, e a partir dos estudos que estava envolvida, fui convidada a olhar para esses discursos de outra forma, permitindo assim “liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (FOUCAULT, 1984, p. 14). Com isso, ao colocar essas verdades que são construídas sobre a educação em suspenso, fui percebendo-as não como um processo de libertação, de emancipação, mas, através da perspectiva teórica que adoto, como um processo de dominação, de condução das condutas, que uns exercem sobre os outros, até que estes outros saibam conduzir a si mesmos a partir de determinados princípios. Sobre dominação Veiga-Neto explica:

Em termos etimológicos, é fácil compreender a relação de dominação como uma operação em que uma parte quer trazer a(s) outra(s) para o seu domínio, ou seja, para a sua casa, seu domo, sua morada – do latim *domus*, *i*: casa, habitação, pátria. Para que isso aconteça é preciso conduzir esse(s) outro(s), isso é, governá-lo(s), impor a ele(s) um governo – do grego *kubernán*: guiar, dirigir, conduzir, controlar a ação ou o comportamento (originalmente de um barco, e, depois, de alguma coisa ou de alguém). Assim é que a dominação – sobre o(s) outro(s) – implica uma ação de governar ou um governo – sobre esse(s) outro(s) (2013, p. 20).

Nesse sentido entendo a dominação como a ação de conduzir a conduta do outro para aproximá-lo da minha cultura, da minha morada, do meu lar e, por isso, das minhas regras. A partir de deslocamentos que Veiga-Neto faz sobre alguns conceitos foucaultianos⁴, entende-se que as técnicas de dominação, que uns exercem sobre os outros, podem ocorrer por meio de relações de poder ou através da violência⁵, ou seja, para o autor “*relações de violência e relações de poder* podem ser compreendidas como *modalidades de relações de dominação* e que tais modalidades são qualitativamente – e não quantitativamente – diferentes uma da outra” (ibidem, p. 17. Grifos do autor).

Em seus estudos Veiga-Neto compreende que as técnicas de dominação podem ocorrer por meio da violência, em que não há a lógica do consentimento ou aceitação do outro. A resistência nesse tipo de dominação é maior, mas acaba sendo vencida pela força. Já a dominação por meio do poder ocorre pelo convencimento e existe o consentimento. A dominação por meio do poder é muito mais sutil e por isso, mais eficaz. A resistência existe, mas é muito menor do que na técnica de dominação por meio da violência.

⁴ Em algumas de suas obras, Foucault utiliza o termo dominação em oposição ao poder, mas este entendimento vai se modificando, o que mostra uma transitoriedade de seu pensamento.

⁵ Há ainda um outro entendimento sobre dominação por meio da tutela, mas este conceito, formulado por Veiga-Neto e Maura Corcini Lopes (2013), não será trabalhado nesta pesquisa. Para maior compreensão sobre este estudo ler Corrêa, 2017.

Neste trabalho debruço-me em analisar os discursos sobre a docência apoiando-me nas técnicas de dominação desenvolvidas por meio do poder, pois entendo que estes discursos são indiscutivelmente aceitos e, por isso, seu poder é mais sutil e muito mais eficaz.

Ao falar sobre o poder, Foucault descentraliza-o de qualquer instituição, lei ou instância governamental, por isso prefere falar em relações de poder, já que “o poder funciona e se exerce em rede” (FOUCAULT, 2014a, p. 284). Portanto as relações de poder são muito mais capilares do que qualquer instituição ou poder de Estado, pois atravessam e se ramificam em todo o tecido social:

As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade, há milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com frequência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes do Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só podem bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. O que seria o poder do Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, se não houvesse, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor – àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal ou tal ideia? (FOUCAULT, 2010b, p. 231).

O poder, para o filósofo, ao contrário de ser algo que interdita, que anula ou proíbe, é entendido como uma relação que “produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2014a, p.45). Nesse sentido, o poder deve ser considerado como “uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (ibidem). Sendo assim, não devemos entender o poder como algo negativo, já que ocorre na relação de embates e confrontos, que não se situam de um lado ou de outro (como se houvesse dominantes – detentores de poder – de um lado e dominados – submisso ao poder – de outro). “[...] não há no princípio das relações de poder, e como matriz geral, uma oposição binária e global entre os dominadores e os dominados [...]” (FOUCAULT, 2015, p.102). Nesta perspectiva, “o poder só pode ser concebido como algo que existe em relação, envolvendo forças que se chocam e se contrapõem” (MAIA, 1995, p. 89).

Ao trazer para este trabalho alguns conceitos-ferramenta de Foucault, penso que seja potente para essa pesquisa olhar para a educação enquanto arte de governo, de governo de si e de outros. Ao falar sobre governo, Foucault o define como “modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, nesse sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Sendo assim o termo governo não se fixa em um sujeito central ou em uma instituição, mas se espraia nas mais diversas esferas sociais e em suas diferentes

práticas. E é a partir desse entendimento que olho para os discursos sobre a educação na atualidade, enquanto modos de governo, pois produz ações de governo sobre cada sujeito. Esses discursos podem ser percebidos em diferentes espaços sociais, como na televisão e na internet, por exemplo.

Após fazer essa pequena digressão no texto para poder explicar como compreendo dominação, violência e poder, retomo a breve apresentação da minha trajetória acadêmica, com o intuito de mostrar como me aproximei desse tema de estudo.

Durante minha pesquisa de conclusão de curso, percebi um paradoxo que é formado pelos discursos em voga na atualidade: como o professor é convocado a assumir a responsabilidade de transformar o país num lugar mais justo e desenvolvido, ele acaba por assumir um papel imprescindível para a sociedade e, muitas vezes, por não conseguir dar conta de tamanha incumbência, esse mesmo professor é culpabilizado pelo seu fracasso, gerando, assim, um duplo movimento, que eu denominei, na ocasião do Trabalho de Conclusão de Curso, de *(des)valorização da função docente*.

Evidenciei, também, esse duplo movimento ao analisar algumas propagandas que convocavam a sociedade a abraçar a causa da educação; como se toda e qualquer pessoa estivesse apta a assumir o papel do professor, desprestigiando, com isso, sua profissão e, por outro lado, propagandas que exaltavam a figura do professor num movimento de supervalorização, como sendo este o profissional mais importante da sociedade, aquele capaz de acabar com todos os problemas sociais, através da educação, um verdadeiro redentor e salvador da humanidade. Ao analisar alguns discursos midiáticos, percebi que vão sendo criadas diferentes representações sobre o professorado: ora o grande mocinho, mártir da humanidade, ora o grande vilão, irresponsável e negligente no seu papel de educar.

Ao analisar a produção e circulação dos discursos sobre a educação e o papel do professor, em meu Trabalho de Conclusão de Curso, tantos outros questionamentos começaram a me inquietar, no entanto, não foram possíveis de serem analisados naquele momento. Quando conclui meu trabalho comecei a pensar sobre os efeitos que, esses e tantos outros discursos produzem no indivíduo e no fazer docente e formulei algumas inquietações que me levaram a prosseguir os estudos no Mestrado:

- Que efeitos os discursos que circulam na contemporaneidade, em diferentes espaços sociais, sobre a importância da educação produzem no professor?

- Como esses discursos vêm sendo construídos e de que modo, a partir da responsabilização colocada no professor, geram o mal-estar docente?

Assim, o objetivo de minha pesquisa consiste em investigar como os discursos contemporâneos sobre a educação e sobre uma imagem idealizada de professor, que circulam no *Facebook*, estão diretamente associados a uma condição de mal-estar que vêm produzindo modos de ser e exercer a docência na contemporaneidade. Com isso, formulo meu problema de pesquisa, qual seja:

*Como os discursos que circulam no Facebook sobre o professor vinculam-se a uma condição de mal-estar do trabalho, produzindo, assim, certas subjetividades docentes?*⁶

Penso que o que mais me inquieta, nesta nova pesquisa, é perceber que o mal-estar docente é narrado na atualidade como algo natural do professor, como se isto fosse comum à sua profissão; que todo professor deve carregar e, por isso, aceitar. Como se a missão do professor fosse carregar o fardo de suas mazelas. Tal discurso é amplamente reiterado nas redes sociais digitais e reafirmado pelos próprios professores.

Ao analisar essas questões, não me coloco de um lado ou de outro, como se estivesse julgando o trabalho do professor, assim como não pretendo encontrar soluções para o problema do mal-estar docente. Não é disso que se trata essa pesquisa. Minhas intenções são mais modestas: olho para os efeitos que o discurso sobre o mal-estar vem produzindo no professorado. Acredito, então, que minha pesquisa provém “[...] de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis” (BUJES, 2007, p. 16).

Com isso, não pretendo defender ou condenar a educação em nosso país, tampouco estou dizendo que “a escola não deva se comprometer em relação a um futuro melhor” (VEIGANETO, 2004, p. 67), ou que o professor deva abrir mão das responsabilidades que lhe competem. Busco, sim, desnaturalizar, desestabilizar, desacomodar o que está posto. Questionar, investigar, colocar sob suspeita para desconstruir tais verdades, talvez seja o caminho que pretendo prosseguir nesta trajetória investigativa. Nessa vertente, acredito que “uma das tarefas mais importantes que nos cabe é o próprio questionamento do lugar em que estamos situados, ou em que fomos situados na função de educadores” (RAGO, 2005a, p. 50).

Justifico a relevância que dou às questões que formulo neste trabalho, analisando-as sob três óticas diferentes: no modo como venho me constituindo enquanto professora e pesquisadora, assumindo uma forma de pensar e escrever; sobre a importância do tema de

⁶ No decorrer deste trabalho, explico como os discursos produzidos no Facebook se constituíram, para mim, em um potente material analítico.

pesquisa para a academia; e sobre a relevância das perguntas lançadas para o campo da educação.

Encerro esta seção retomando a importância que o termo (des)caminhos tem nesse pequeno percurso que fiz até então, enquanto acadêmica e recente pesquisadora, para justificar as reviravoltas que meu pensamento fez e continua fazendo, principalmente ao virar pelo avesso e desnaturalizar alguns conceitos e verdades que acreditara serem inquestionáveis, e que para mim eram tão caras.

Esse processo não foi fácil, ao contrário, ao desconstruir as minhas verdades desmanchava o terreno firme em que me apoiava e, o medo de não poder me agarrar em algo natural ou em crenças antigas, acabava por gerar muitas crises e a vontade de desistir. Só a partir do momento em que passei a me entender enquanto um sujeito histórico, produzida por relações de poder-saber-verdade, é que me permiti olhar para os acontecimentos enquanto produtores de subjetividades e de modos de vida. Nesse vai e vem de confrontos de ideias, considerei mais produtivo pensar em produções históricas do que em uma essência natural das coisas. Ao mudar os óculos teórico-metodológicos, pude olhar para o meu objeto de pesquisa de outro modo, confrontando-o, voltando a ele diversas vezes, estabelecendo novas relações, percebendo sua produtividade e procurando novas formas de inteligibilidade (BUJES, 2007).

E assim, nesse caminho repleto de dúvidas, crises, revoltas e reviravoltas; obstáculos, incertezas, retrocessos, recomeços... vou me constituindo, me reconstituindo, enquanto sigo caminhando e pensando.

1.2 As pesquisas sobre docência: aproximações e distanciamentos

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar, uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade de verdade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida (CORAZZA, 2002, p. 124).

Ao iniciar essa seção com as palavras de Corazza, percebo o quanto um tema de pesquisa está imbricado com o mais íntimo de nossas vidas, com o que somos, com o que sentimos e que, mais do que escolher um tema de pesquisa, sou escolhida por ele. Escolha que nos toma e que marca “o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/os; de onde descrevemos e classificamos [...]” (Ibidem, p. 124). Como cita Lockmann (2010, p. 22), a forma “como as palavras e as coisas

nos tocam, como nos inquietam, como nos produzem, como nos subjetivam, aquilo que provocam em nós mesmos é condição de possibilidade para a constituição de um problema de pesquisa”. É por esta vertente que venho me constituindo enquanto pesquisadora, sendo atraída pelos discursos contemporâneos e entendendo-os enquanto produção histórica. Dentro desta perspectiva que me constituo, pós-estruturalista, percebo que os estudos que venho fazendo, sobretudo dos textos de Foucault, me possibilitam multiplicar minhas perguntas e complicar meus pensamentos.

Penso, de antemão, ser pertinente esclarecer que este tema de pesquisa não surge ao acaso, tampouco nasce como algo inédito, ou antes, impensável, mas ao contrário, percebo o quanto o tema do professorado ganha notoriedade em nosso tempo a ponto de tornar-se o *locus* investigativo de muitas pesquisas; e que, por isso, torna-se uma questão pertinente para o meio acadêmico.

Diante da racionalidade neoliberal em que vivemos, em que há urgência na formação de capital humano⁷, ou seja, na construção de sujeitos autogovernados, autogeridos e empresários de si, o professor torna-se personagem protagonista. “Poucas vezes se esperou tanto dos professores quanto agora. Isso porque, também, nunca se exigiu tanto dos sujeitos” (FERREIRA, 2013, p. 4). Nunca antes o professor foi tão convocado a fazer a diferença, a construir uma sociedade mais próspera e desenvolvida, satisfazendo as demandas sociais; e sendo o responsável por formar sujeitos que aprendam permanentemente, por toda a vida (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009).

Ferreira (2013, p. 36) afirma que nessa racionalidade “não se forma um bom capital-humano sem o “elemento” docente”. Nessa discursividade empresarial e de mercado “para o qual a competição é o mote; vemos os professores serem capturados de variadas formas e a cada posição ocupada na rede discursiva, diferentes atribuições e valor social lhe são definidos” (Ibidem, p. 24). Tais atribuições exigem do professor uma intensificação de seu trabalho, e, por conseguinte, esta intensificação gera pressões, culpas, frustrações...

Entendo que a discussão sobre o mal-estar docente torna-se necessária para o campo da educação, pois nos permite reconhecer como os professores vêm se constituindo a partir desse discurso e de que forma esse discurso regula modos de viver a docência na contemporaneidade.

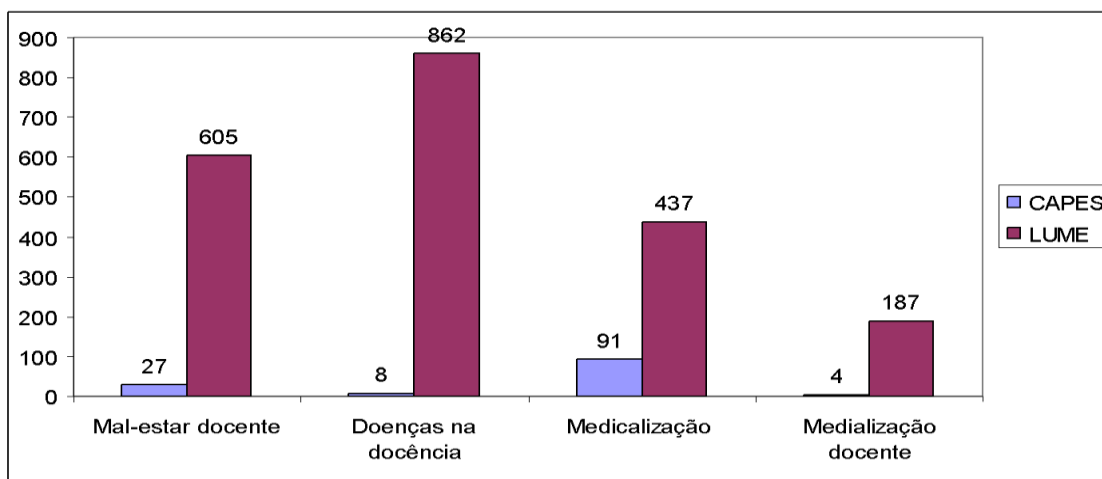
⁷ De acordo com López-Ruiz (2007), capital humano se refere a um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que se constituem em capital, ou seja, que se tornam valor de mercado. Nesse sentido, quanto mais investimentos os sujeitos atribuírem a si mesmos, mais valor eles terão. O capital “concretiza-se não em dinheiro ou mercadorias, mas em atributos humanos; o capital é investido em formas humanas” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 184). O homem, portanto, é o próprio capital.

Fiz um breve levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para saber se existiam muitas pesquisas sobre o que pretendo estudar. Iniciei esta busca a partir da expressão “mal-estar docente”, por compreender que ela configura-se na centralidade da minha investigação. Sobre esta expressão encontrei 27 registros de trabalhos. Após isso, também busquei outras expressões que se aproximam do que pretendo investigar. Assim, encontrei 8 registros sobre “doenças na docência”; 91 registros sobre “medicalização” e 4 registros sobre “medicalização docente”. Fiz esse mesmo levantamento no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME) e encontrei os seguintes resultados: “mal-estar docente” 605 registros; “doenças na docência” 862 registros; “medicalização” 437 registros e “medicalização docente” 187 registros. Percebi que muitos trabalhos se repetiam em diferentes títulos que pesquisei. Importa ressaltar que durante este momento da minha pesquisa tais temas eram relevantes de serem analisados e estudados. Ao longo deste trabalho, e a partir de seus redirecionamentos, algumas temáticas como “medicalização” e “medicalização docente” deixaram de ser o eixo central da pesquisa, tornando-se um eixo das minhas análises.

Ao fazer uma nova pesquisa utilizando nas palavras-chave o termo “Facebook”, tanto no Banco de Teses e Dissertações (CAPES), quanto no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME), encontrei um número expressivo de pesquisas (789 e 740 trabalhos, respectivamente). Entretanto, não encontrei nada que pesquisasse, especificamente, sobre o discurso do mal-estar docente materializado em páginas virtuais do *Facebook*.

Fiz também um levantamento das pesquisas realizadas na Universidade Federal do Rio Grande. Ao pesquisar no Repositório Digital da FURG, utilizando as mesmas palavras-chave, encontrei somente um trabalho de Dissertação sobre a temática do mal-estar docente. Tal trabalho, defendido no ano de 2013, sob autoria de Mirian Pereira Bohrer, intitulado: *Mal-estar docente: estressores e coping em professores de ciências*, faz parte do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e teve como objetivo investigar o mal-estar docente em professores dessa área e a possibilidade de aulas teóricas e práticas constituírem estressores em profissionais docentes. Também fiz um levantamento, utilizando o *Facebook* com palavra-chave e não encontrei nenhuma pesquisa com esta temática. Por não encontrar mais trabalhos no Repositório Digital de FURG a partir das palavras-chave selecionadas, organizei um gráfico para elucidar esta primeira busca a partir dos dados obtidos pela CAPES e no LUME⁸:

⁸ Tal levantamento foi realizado em Janeiro e Fevereiro de 2015.



Mesmo parecendo haver um grande número de trabalhos, ao ler alguns resumos percebi que os mesmos abordam outras problematizações, e não se debruçam, especificamente, sobre o mal-estar docente. Isso fez com que eu pensasse na importância de apresentar e problematizar tal temática, qual seja: de pensar como o mal-estar docente aparece nos discursos produzidos pelos professores na contemporaneidade e configura novas formas de ser e viver a docência hoje.

Percebo, ao iniciar a escrita desta pesquisa, o quanto é imprescindível uma minuciosa leitura do que está sendo produzido sobre esta temática, para que eu possa fazer algumas aproximações a alguns desses trabalhos e distanciar-me de tantos outros. Larrosa, ao falar sobre o processo de leitura e escrita diz que:

A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e excitados, traídos e transpostos, entremesclados com outras letras, com outras palavras. Os textos são entremeados com outros textos. Por isso, o diálogo da leitura tem a forma de um tecido que constantemente se destece e se tece de novo, isto é, de um texto múltiplo e infinito. Enfiar-se na leitura é enfiar-se no texto, fazer com que o trabalho trabalhe, fazer com que o texto teça, tecer novos fios, emaranhar novamente os signos, produzir novas tramas, escrever de novo ou de novo: escrever (LARROSA, 1998, p. 183).

Assim, ao “enfiar-me” nos textos que foram produzidos, procuro, como cita Larrosa, tecer meu próprio texto, costurando este com tantos outros pensamentos que me servem de inspiração e, por vezes, cortando algumas rebarbas que não são úteis para minha pesquisa.

A partir de uma redefinição do meu trabalho e do meu foco de análise, passei a trilhar outros caminhos, buscando outras pesquisas para apoiar meus estudos. Neste emaranhado de pensamentos, entrecruzo com alguns pontos antes pesquisados e que tem me ajudado a delinear minha pesquisa. Ao ler algumas dessas Teses e Dissertações, faço certas aproximações, sobretudo, a partir da Dissertação de Mestrado da Ana Lúcia Gonçalves Marcelino (2011); a Tese de Doutorado da Silvana Maria Aranda (2007); a Tese de Doutorado da Vera Regina

Serezer Gerzson (2007) e a Dissertação de Mestrado de Thais de Oliveira Sardá (2015), este último trabalho analisado após o redirecionamento da minha pesquisa. Acredito ser pertinente mencionar tais trabalhos, pois, nos dois primeiros citados, as pesquisas se voltam para a temática do professor e do mal-estar docente; o terceiro trabalho mostra o quanto a produção discursiva, sobretudo da educação, fabrica modos de ser e de se conduzir na contemporaneidade e o último trabalho pesquisa sobre a representação e gestão de identidade de sujeitos em redes sociais como o *Facebook* e *LinkedIn*. A seguir apresento um breve resumo destes trabalhos:

- *Adoecimento docente: narrativas do trabalho na busca do “que-viver”* (UFRGS, 2011) – Ana Lúcia Gonçalves Marcelino. Esta Dissertação tem por objetivo conhecer as correlações entre o adoecimento docente e seu contexto de trabalho e busca problematizar se o trabalho docente adocece e se este adoecer está relacionado ao ambiente e às vivências no cotidiano escolar. Narra experiências de sete professores da região metropolitana de Porto Alegre, no sentido de denunciar os sofrimentos vividos por estes (a)do(e)centes. Embora esta pesquisa se distancie do meu objetivo – já que não pretendo fazer um julgamento de valores sobre o ser e o fazer docente – penso que me ajuda a pensar sobre subjetivações docentes que são criadas a partir da construção de diferentes discursos.
- *Um olhar implicado sobre o mal-estar docente* (UFRGS, 2007) – Silvana Maria Aranda. Esta Tese objetiva analisar o que leva os professores a vivenciarem o mal-estar docente, entendendo este mal-estar como um traço da profissão na contemporaneidade. Justifica tal afirmação a partir dos relatos de professores da rede municipal, estadual e particular de ensino da cidade de Porto Alegre. Nestes, os professores relatam sentimentos de angústia e solidão frente aos problemas que enfrentam com alunos, comunidade escolar, colegas de trabalho e equipe diretiva. Tais sentimentos estão também relacionados aos alunos incluídos, pois os professores se dizem despreparados para lidar com estes “estranhos”. O texto utiliza os conceitos de Zygmunt Bauman e conclui que o mal-estar docente é um fenômeno histórico social, não recente, e que vem se constituindo a partir das transformações que a sociedade atravessa. Este trabalho contribui para eu pensar sobre o alargamento das funções da escola frente aos novos desafios que a sociedade contemporânea exige.

- *A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal – os discursos sobre educação nas revistas Veja, Época e Isto é* (UFRGS, 2007) – Vera Regina Serezer Gerzson. Nesta tese, a autora analisa os discursos produzidos pelas revistas como um dispositivo da governamentalidade neoliberal, que operam como instrumentos de relações de poder-saber neoliberais. As revistas, ao abordarem o tema da educação, não apenas publicam informações, mas prescrevem formas de ser, aprender, ensinar e, sobretudo, formas de ser e compreender o mundo. Valendo-se dos Estudos Culturais e do pensamento de Michel Foucault, a autora mostra que discursos como “excelência”, “competências” e “desenvolvimento” fazem parte de um projeto político neoliberal que tem na educação um dispositivo de governamentalidade. Acredito que tal pesquisa me possibilita pensar sobre os discursos contemporâneos que apontam a educação e, sobretudo, a ação do professor, como o caminho para a transformação social e para o sucesso. Tais discursos “empreendedorísticos” produzem um tipo de sujeito e também um tipo de professor que deve estar, mais do que nunca, preparado para dar conta de tamanhas incumbências.
- *A gestão de identidade dos sujeitos nos sites de redes sociais Facebook e LinkedIn* (UFRGS, 2015) – Thais de Oliveira Sardá. Nesta Dissertação a pesquisadora busca compreender a gestão de identidades de sujeitos nas redes sociais, *Facebook* e *LinkedIn* e quais as estratégias para a representação social nesses espaços. Para isso analisa, no período de dois meses, o perfil de 10 profissionais de Tecnologia da Informação (TI) nessas redes sociais e entrevista estes para compreender a relação com estas redes e suas gestões de identidades nesses ambientes virtuais. A autora faz um minucioso estudo das particularidades de cada uma dessas redes sociais; trabalha a partir de conceitos como representação social, performance, visibilidade e gestão de identidade e utiliza-se de autores como Sibilía, Bauman e Foucault. Embora tal pesquisa não trate sobre a docência, ou sobre o mal-estar docente, acredito que se torne importante de ser mencionada, pois trabalha com o mesmo material de análise que pretendo nesta pesquisa, neste caso específico, o *Facebook*.

Selecionei estas pesquisas por se aproximarem da temática que pretendo investigar no Mestrado, assim como no modo de fazer pesquisa e nas escolhas do material analítico, como é o caso da última mencionada. Ressalto que outros estudos são evidenciados no decorrer desta investigação.

Outras pesquisas, afinadas com a perspectiva teórica que me apoio nesse trabalho, são também importantes para pensar sobre algumas questões; entre elas, cito a Tese de Doutorado de Mauricio dos Santos Ferreira, *Espetacularização da carreira docente: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação* (UFRGS, 2015); para pensar na espetacularização da carreira como processo de condução da conduta docente aos princípios do mercado econômico e para a produção de uma *subjetividade docente superlativa*; a Tese de Doutorado de Morgana Domênica Hattge, *Performatividade e inclusão: no movimento todos pela educação* (UNISINOS, 2014), que me ajuda a pensar sobre o discurso da educação para todos enquanto uma metanarrativa do nosso tempo; a Dissertação de Mestrado de Simoni Timm Hermes, intitulada: *O atendimento educacional especializado como uma tecnologia de governo: a condução das condutas docentes na escola* (UFSM, 2012), que embora tenha como objeto de análise a educação inclusiva, traz em seu trabalho algumas teorizações foucaultianas, tais como: governo, processos de normalização, poder pastoral, dentre outras, e me ajuda a reconhecer o governo docente a partir das políticas de inclusão e como o professor se subjetiva a partir dessas políticas; a Tese de Doutorado de Carlos Ernesto Noguera-Ramirez, *O governo pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem* (UFRGS, 2009), que problematiza sobre as transformações econômicas, políticas e sociais ocorridas na Modernidade e a construção de uma “sociedade educativa” e a Tese de Doutorado de Dora Lilia Marin-Díaz, *Auto-ajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas* (UFRGS, 2012), que trata, dentre tantos assuntos, sobre a busca pelo sucesso e pela aprendizagem permanente, tornando o sujeito empresário de si, vinculando as práticas pedagógicas a práticas de condução do corpo e da alma.

Utilizo esses trabalhos, em razão de que todos partem de perspectivas teóricas foucaultianas para pensarem suas pesquisas e porque esses me ajudam a entender melhor algumas teorizações do pensador e articulá-las com a temática da educação e da profissão docente. Além desses trabalhos, as pesquisas do Professor Dr. Jarbas dos Santos Vieira são de grande valia e me ajudam a refletir sobre a temática da doença na docência. Dentre os projetos de pesquisa do professor Jarbas, destaco: *A constituição das doenças da docência (docenças)*, realizada no período de 2007 a 2009, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), no qual analisa a relação entre o adoecimento dos professores da rede municipal de ensino de Pelotas e o chamado mal-estar docente. Utilizo também o livro da Profa. Dra. Maria Manuela Alves Garcia, “Pedagogias críticas e subjetivação” (2002a), para pensar nas pedagogias críticas

enquanto tecnologias humanas e regulamento da conduta e do pensamento de professores e alunos⁹.

Tantas outras referências poderiam ser citadas neste momento, mas acredito que tenha mostrado o quanto o pesquisador é atravessado e constituído por diversos pensamentos que rondam os seus. Acredito que este trabalho não seria possível de ser pensado e pesquisado se não tivesse as contribuições de outros pesquisadores. Assim, enfatizo a parceria que estabeleço com estes trabalhos para pensar o meu. Como Veiga-Neto tão bem pontua, faço uma parceria *interessada e interesseira*¹⁰, já que ora me aproximo, ora me afasto desses pensamentos.

Encerro justificando que todo trabalho de pesquisa exige de seu pesquisador viver outras experiências. Exigem retrocessos, desapegos, e um constante repensar sobre seu próprio pensamento. “Há momentos na vida em que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se pensa e perceber de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou a refletir” (FOUCAULT, 2014b, p. 191). Se não fosse assim, do que valeria pensar, do que valeria pesquisar? Assim coloco-me a disposição de viver estas experiências, de aventurar-me, de reinventar-me, de deixar-me vulnerável e correr riscos, pois:

[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. (HEIDEGGER, apud LARROSA, 2002 p. 25).

E é nesse deixar-me levar, submeter-me, transformar-me, que venho, ainda que muito recentemente, constituindo-me enquanto pesquisadora, pois sinto que sou tocada por essas experiências; e tais sensações contribuem para a minha maneira de continuar pensando e escrevendo.

1.3 As escolhas metodológicas: o *Facebook* como uma rota alternativa

Assim como Silva (2011, p. 16), penso que “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder”. Ao decidir pelo que vou

⁹ Além do livro da autora, elenco também alguns de seus artigos como: “O sujeito emancipado nas pedagogias críticas” (GARCIA, 2001); “O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências” (GARCIA, 2002b); “Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente” (GARCIA E ANADON, 2009); e “O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente” (VOSS E GARCIA, 2014).

¹⁰ Veiga-Neto utiliza corriqueiramente este termo em suas aulas para expressar sua relação com o pensamento de Michel Foucault.

pesquisar, que autores estudar, que materiais irei analisar, que estratégias adotarei e que caminhos seguirei, estou permitindo que algumas coisas sejam visibilizadas e outras não, que determinadas vozes ecoem e que outras permaneçam no silêncio (FERREIRA, 2013). Esta escolha não ocorre ao acaso, mas está imbricada no meu modo de pensar e na forma como venho me constituindo enquanto pesquisadora.

Adotando esta percepção, não pretendo apresentar aqui uma linearidade metodológica, definida *a priori*, já que entendo este processo enquanto uma construção por (des)caminhos (BUJES, 2007). Nessa relação entre caminhos e descaminhos, penso ser pertinente mostrar as reviravoltas feitas até o momento, pois entendo que:

Uma tarefa muito importante no ato de pesquisar é registrar detalhadamente os trajetos percorridos, a fim de possibilitar uma reflexão sobre eles, além de efetuar eventuais correções nos caminhos investigativos. Nessa perspectiva, a própria metodologia de pesquisa se constitui em um objeto de análise. Ela precisa estar a serviço do problema de pesquisa e deve funcionar de modo a permitir a elaboração de possíveis respostas aos questionamentos da investigação. Isso requer do/a pesquisador/a, mais do que uma definição metodológica feita *a priori*, uma postura metodológica que prime pelo rigor, abertura, flexibilidade, reflexibilidade e ética. A dimensão ética é um aspecto extremamente importante que não pode ser negligenciado no processo investigativo (SALES, 2012, p. 127).

Ao adotar tal postura, durante o processo por escolhas metodológicas, algumas estradas foram percorridas, alguns obstáculos impediram o trajeto; certas paradas se tornaram obrigatórias e outros caminhos foram seguidos. “Não somos forçosamente perdedores se ousamos mudar, partir a linha, descobrir outros modos de pensar os problemas que identificamos como dignos e necessários de investigar” (FISCHER, 2007, p. 68-69). Por isso, as pausas e os retrocessos feitos até aqui, assim como os novos rumos trilhados, não são entendidos como um descrédito, ou algo que desqualifique meu trabalho, mas sim que evidenciam o meu pensamento em trânsito.

Num primeiro movimento de pesquisa, pensei em analisar os laudos médicos que são encaminhados à Secretaria da Educação de Rio Grande, comunicando o afastamento dos professores, para compreender o que estava sendo produzido por meio desses diagnósticos. Isso se tornava necessário, já que, num primeiro momento, meu problema de pesquisa era analisar: Como os discursos que circulam na Contemporaneidade sobre o papel do professor e da educação produzem efeitos sobre o professorado, constituindo uma espécie de mal-estar docente? E de que maneira os saberes da medicina e da psicologia vem descrevendo, narrando e classificando este mal-estar docente a ponto de produzir verdades sobre ele?

Para responder a tal questão, o laudo médico seria um potente material de análise, pois os saberes da medicina constituiriam um tipo de professor, subjetivando-o e implicando efeitos

em sua saúde. Nesse primeiro movimento de pesquisa, eu estava preocupada em entender que professor é este que está afastado de seu exercício em nosso município, quais as doenças que estão impedindo-o de exercer sua profissão e de que forma estas implicações vêm constituindo-o. Contudo, entre idas e vindas, trocas de e-mails e telefonemas, reuniões marcadas, esclarecimentos sobre a minha pesquisa, entrega de ofícios e espera por uma definição, fui comunicada de que a análise de tal material seria algo inviável. Por motivos éticos e sigilosos, fui impedida de ter acesso a esses laudos, mesmo me comprometendo de que as informações seriam estritamente utilizadas para fins de pesquisa e que a identidade dos/as professores/as estaria preservada.

Adotando um novo caminho, pensei em fazer um levantamento das escolas do município do Rio Grande com mais casos de afastamentos médicos, pesquisando esses dados através da Secretaria da Educação. A partir dessas informações, entraria em contato com as escolas, a fim de conversar com os professores que estão ou estiveram afastados por licenças médicas, procurando analisar como eles vêm se narrando a partir de um diagnóstico e da constatação de uma doença. Por questões burocráticas, que estavam atrasando o meu contato com esses dados, decidi abandonar tal proposta e trilhar outros rumos, um tanto quanto desconhecidos, mas também mais estimulantes e desafiadores.

Como venho enfaticamente apresentando em minha escrita, a palavra (des)caminhos percorre toda minha trajetória de pesquisa. Desde o modo como venho me constituindo enquanto pesquisadora, como o jeito que passei a olhar para determinadas coisas, até a maneira como venho formulando minhas perguntas, ordenando meus pensamentos... isso tudo vem sendo construído, destruído e reconstruído durante o trajeto. São essas (des)construções que tem me ajudado – e em muitos momentos, me desafiado – a produzir minhas ideias e colocá-las em constante movimento. Nesse vale fértil que venho percorrendo para construir esta pesquisa, acredito que a parte metodológica, especificamente, tem se tornado um caminho bem difícil, porém muito profícuo.

Assim como mencionei anteriormente, alguns obstáculos começaram a surgir durante meu caminho investigativo, os quais me obrigaram a pensar em novas possibilidades metodológicas e assim, em novos objetos de pesquisa, em novas perguntas, em novos estudos. Devido às voltas e reviravoltas encontradas até aqui, optei por analisar alguns discursos produzidos pela *internet*, principalmente em sites de redes sociais – neste caso específico, o

*Facebook*¹¹. Mas por que pensar no *Facebook* enquanto um artefato investigativo, um material de pesquisa? Primeiramente justifico tal decisão pela aproximação que passei a estabelecer com o material e como fui sendo atraída e capturada por esta ferramenta e sua maquinaria discursiva.

Na primeira década do novo milênio as mídias digitais foram ganhando a simpatia de novos e curiosos adeptos, tornando-se cada vez mais presente em nosso dia-a-dia, diluindo e esmaecendo as fronteiras do tempo e do espaço. Sites de relacionamento, como o Orkut e o *Facebook*, mudaram a forma de se relacionar com os outros e com o mundo. Nesta nova ordem social, uma pessoa que não tem um perfil em uma página virtual é quase como um ser estranho que não pertence a esta sociedade, que não faz parte deste mundo, que não existe! E foi envolvida por essa potente discursividade contemporânea que criei meu perfil no *Facebook*.

Ao construir o meu perfil no Facebook, informei num espaço intitulado: “Trabalho e educação”, que cursava Pedagogia. Logo, começaram a surgir no meu perfil algumas páginas que têm como tema a educação, os professores e a pedagogia, como sugestão para eu “curtir”. “Tais materialidades chegaram a mim sem que eu as buscasse: simplesmente apareceram em meu dia a dia como quem não quer nada – e ao mesmo tempo quer tudo” (MOZZINI, 2013, p. 21). Ao curtir algumas dessas páginas, passei a receber em meu perfil, suas atualizações. Deste momento em diante, tive acesso a tudo que era postado, compartilhado ou curtido nessas páginas. Foi então que comecei a olhar com mais atenção e estranhamento para o que estava sendo publicado nessas páginas, percebendo a força de seus discursos enquanto modos de *veridicção*, ou seja, passei a notar que estes espaços virtuais produziam certas verdades sobre a docência e a educação, capturando aqueles que participam destes jogos discursivos e fabricando novos modos docentes.

Pelo menos uma vez ao dia entrava em minha página para verificar as novas atualizações, tornando-se um hábito comum, como escovar os dentes, comer, dormir... Hoje percebo o quanto “*estamos sendo incitados a estarmos digitalmente conectados*” (MOZZINI, 2013, p. 16. Grifos do autor), pois se não postamos algo novo em nossa página virtual, podemos correr o risco de pensarem que sumimos ou fomos abduzidos para um planeta distante onde a internet ainda não se instituiu! “É preciso ser ‘visto’ para existir no ciberespaço” (RECUERO, 2009, p. 27). Para além de uma visão ingênua, penso que o *Facebook* vem incidindo sobre nossas condutas e sobre nós mesmos, por isso, acredito na potência deste artefato e seus efeitos

¹¹ O Facebook, criado em 4 de fevereiro de 2004, é considerado a maior rede social de todo o mundo. De acordo com o que foi publicado pelo Estadão, o Facebook superou a marca de 1,7 bilhão de usuários no ano de 2016. Destes, pelo menos 1,13 bilhão acessam o site todos os dias, o que indica um aumento de 15% se comparado ao segundo trimestre de 2015. Disponível em: <http://link.estadao.com.br/noticias/empresas.facebook-supera-1-7-bilhao-de-usuarios,10000065340> Acesso em: 19/10/2016.

nas relações de poder-saber-verdade que nos constituem enquanto sujeitos, nos molda e nos subjetiva:

Convivemos com um complexo e diversificado aparato tecnológico que nos permite saber mais de nós e do mundo, e que corresponde, também, a uma vigilância e a um olhar anônimos, incontroláveis a sua força e extensão. Mais do que isso: trata-se de um aparato que cada vez mais se sofisticava, no sentido de orientar, cuidar, instruir, formar. De subjetivar, enfim (FISCHER, 2006, p. 71).

Assim como Fischer, acredito na força das tecnologias já que se constitui enquanto uma rede de discursos, de enunciados, que produz algo, que fabrica coisas, que exerce poder, enfim. Ao criar um perfil no *Facebook*, somos convidados a dar informações da nossa vida pessoal, familiar, profissional, etc.; e quanto mais fornecemos informações sobre nossos modos de vida, mais somos “enredados” e capturados por esta rede social.

Posso afirmar, enfaticamente, que “não somos mais os mesmos, certamente” (FISCHER, 2006, p. 67). Somos reconstituídos constantemente pelas transformações tecnológicas que vêm alterando nossos modos de existência. As novas relações sociais e o jeito que interagimos e nos comunicamos, principalmente pelo acelerado avanço da internet, vêm moldando formas de ser e de estar no mundo, fabricando certas subjetividades, produzindo outros tipos de sujeitos, que são capturados e redefinidos. Inevitavelmente, os professores também são atravessados por este novo contexto sociocultural, constituindo-os e subjetivando-os. Tal argumentação já justifica o *Facebook* como um potente aparato de pesquisa.

Com isso não estou afirmando que todo professor é subjetivado pelos discursos produzidos no *Facebook*. Existem aqueles que não se curvam a essa maquinaria discursiva, uma vez que resistem às suas armadilhas. Tampouco quero levantar a bandeira contra as novas tecnologias, ou demonizar sua utilidade – resalto que visões binárias como certo ou errado, bem ou mal, progresso ou regresso, não fazem parte desta pesquisa – e sim passo a olhar para as redes sociais, problematizando-as enquanto um artefato cultural, que estabelece relações de poder-saber, que nos ensina, nos pedagogiza e produz diferentes modos de vida. Nesse sentido, entendo que a educação ocorre em diferentes espaços sociais, não se limitando apenas no espaço escolar. Um artefato cultural, como o Facebook, contém uma pedagogia cultural que produz e constrói significados sociais.

Entendo, portanto, que este artefato se configura num potente material de análise, pois os discursos produzidos no ciberespaço¹² evidenciam modos de ser e viver a docência na

¹² Segundo Lévy (2010, p. 17) “O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infra-estrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo”.

contemporaneidade e, por isso, optei por escolhê-lo como material de análise para esta pesquisa. Nesse sentido, entendo que:

As tecnologias digitais tendem e devem converter a cultura de massa em cultura interativa, colaborativa, promovendo ampliações infinitas na circulação e na criação de informações e conhecimentos. Um novo *Ethos*¹³, o *Ethos da mediação infocomunicacional* na era digital, acelera mudanças sociais promovidas pela globalização da cultura digital e realiza criativamente novos modos de ser e viver (COUTO; MELO; MOREIRA; XAVIER, 2008, p. 116-117).

Sendo assim, as redes sociais¹⁴ possibilitam a construção de novos sujeitos sociais, de novas relações e de outras maneiras de se expor e de interagir com o mundo. A partir desses novos movimentos de análise, foi necessária uma reestruturação e uma reformulação da minha pesquisa. Com isso, retomando meu problema de pesquisa, busco analisar: *Como os discursos que circulam no Facebook sobre o professor vinculam-se a uma condição de mal-estar do trabalho, produzindo, assim, certas subjetividades docentes?*

Entendo que minha pergunta seja possível de ser pensada, pois a rede social estabelecida no espaço do *Facebook*, ao falar sobre o professor, fabrica subjetividades, ao mesmo tempo em que os próprios professores reiteram esses discursos, pois narram suas angústias, confessam suas limitações e afirmam viver um mal-estar docente.

Ao pensar em um novo material de análise passo a “conversar” com outros autores e estudar e compreender outros modos de fazer pesquisa. Nessa reviravolta que minha pesquisa fez, tive que buscar outras leituras, mergulhar em outras discussões, pensar em outras possibilidades investigativas. Assim, fiz algumas aproximações com os estudos culturais¹⁵ e com o que alguns autores vêm chamando de pesquisa netnográfica, ou:

¹³ Importa ressaltar que, embora os autores utilizem a terminologia *Ethos* para designar as transformações sociais ocasionadas em uma determinada época e que este *Ethos* produz novos modos de ser e viver, é preciso fazer uma distinção quanto à nomenclatura e seus usos. De acordo com os estudos de Foucault, tratam-se de duas palavras distintas: *éthos* e *êthos* (ambas originárias do grego), em que *êthos* refere-se a questões comportamentais e culturais de uma determinada época, e *éthos*, refere-se a um comportamento pessoal, a uma maneira de ser e de se conduzir. Portanto, de acordo com o autor, ao pensar nas tecnologias digitais, podemos entender que elas produzem um *éthos* (um *éthos* coletivo, que pode ser compreendido como uma racionalidade de um tempo), que acaba incidindo no *êthos* de cada sujeito, em sua subjetividade. Para melhor entendimento, ler Lockmann (2017).

¹⁴ Por rede social compreendo uma forma de comunicação mediada pelo computador, ou seja, um “grupo de atores que utiliza determinadas ferramentas para publicar suas conexões e interagir. Assim, o Orkut ou o Facebook não são rede social, mas, sim, o espaço técnico que proporciona a emergência dessas redes. As redes sociais, desse modo, não são pré-construídas pelas ferramentas, e, sim, apropriadas pelos atores sociais que lhes conferem sentido e que as adaptam para suas práticas sociais” (RECUERO, 2014, p. 20).

¹⁵ Ao estabelecer aproximações com os Estudos Culturais passo a entender a cultura, não como saberes eruditos, elitizados e hegemônicos, mas como expressões culturais produzidas em diferentes esferas sociais. “Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, e passa a contemplar, também, o gosto das multidões [...] os Estudos Culturais expressam, então, uma tentativa de “descolonização” do conceito de cultura” (COSTA, 2005, p 108-109). A partir desse olhar dos Estudos Culturais “[...] todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural [...] todo conhecimento está estreitamente vinculado com relações de poder. (SILVA, 2011, p. 139).

“Etnografia digital”, “etnografia on-line”, “etnografia na internet”, “etnografia conectiva”, “etnografia da rede” são alguns termos utilizados para denominar uma forma específica da etnografia, aquela que se dá em ambientes virtuais. Essa metodologia consiste na “observação dos sujeitos em seu processo de construção de percepções e comportamentos na relação social em rede”. Os objetos da pesquisa netnográfica são as conexões e os fluxos produzidos no ciberespaço (SALES, 2012, p. 116).

Vale ressaltar que não tenho a pretensão de fazer uma etnografia ou uma netnografia, mas, talvez, seja possível afirmar que tal pesquisa seja de inspiração netnográfica. Nesse caminho, procuro compreender como os professores são subjetivados a partir dos discursos publicados em páginas criadas no Facebook, tais como: Professores Sofredores, Professora Indelicada e Pedagogia da Depressão. A escolha por essas páginas se deu devido ao grande número de acessos, “postagens”, “curtidas” e “compartilhamentos”. A seguir apresento uma tabela com as páginas citadas, ano de criação, o endereço eletrônico e o número de “curtidas”:

PÁGINAS	ANO DE CRIAÇÃO	ENDEREÇO ELETRÔNICO	NÚMERO DE “CURTIDAS” 25/11/2015	NÚMERO DE “CURTIDAS” 23/02/2017
Professores Sofredores	2012	https://www.facebook.com/Professores-Sofredores-310167222377505/?ref=ts&fref=ts	201.520	543.285
Professora Indelicada	2012	https://www.facebook.com/professoraindelicada01/?fref=ts	157.817	295.986
Pedagogia da Depressão	2012	https://www.facebook.com/PedagogiaDaDepressao/?fref=ts	122.768	183.637

Há ainda uma variedade de outras páginas que poderiam ser analisadas, mas considerei essas mais relevantes por alguns motivos: 1) Pela quantidade de curtidas que cada uma apresenta. Fiz um levantamento de várias páginas e percebi que as selecionadas são as mais acessadas e curtidas pelos internautas. A página que ficaria em quarto lugar nesta classificação apresenta um pouco mais de 45 mil curtidas (até o momento deste levantamento), o que demonstra uma grande diferença quantitativa em relação às três primeiras. 2) Além do critério quantitativo, optou-se também pelo critério qualitativo, pois percebi que as demais páginas começam a repetir conteúdo e, de certa forma, fazem referência aos conteúdos postados nas três primeiras. Diante desses dois argumentos, escolhi focar a análise apenas nas três páginas selecionadas, visto que elas já apresentam um universo bastante grande de postagens, opiniões, sentimentos e comentários acerca do fazer docente.

Compreendo que tais páginas narram formas de ser e exercer a docência na contemporaneidade e que os professores passam a tomar essas narrativas como sendo suas verdades. Nessas páginas, penso ser possível observar tanto os discursos que circulam na atualidade como verdades que acabam subjetivando os professores, quanto o próprio processo de subjetivação docente, visualizado a partir das narrativas produzidas pelos professores que expressam suas formas de ser, ver, viver e entender o mundo e a sua profissão.

Além disso, percebo que estas páginas funcionam como uma espécie de um confessionário contemporâneo, já que muitos professores as utilizam como um lugar de desabafo das experiências vividas em suas práticas docentes. O *Facebook* se torna um lugar em que as pessoas confessam as suas vidas, as suas experiências, os seus pensamentos e seus sentimentos. No campo do *status*, podemos perceber o quanto somos capturados por esta rede social, quando somos interpelados a dizer no que estamos pensando, fazendo e o que estamos sentindo. Tal interpelação me causou certo incômodo e me ajudou a pensar nesses novos modos de ser numa sociedade interativa, principalmente nos modos de ser docente, a ponto de me ajudar a compor o título deste trabalho: *“NO QUE VOCÊ ESTÁ PENSANDO?” O discurso do mal-estar docente produzido no Facebook e a fabricação dos modos de ser professor na contemporaneidade*. Abaixo, trago a imagem do campo de status do *Facebook* para elucidar como este se torna um espaço para práticas confessionais contemporâneas:



FIGURA 1: Campo de Status do Facebook

Fonte: www.facebook.com

Para Foucault, as práticas de confissão tornaram-se potentes técnicas de produções de verdades. “Neste âmbito, a confissão é retomada como reconhecimento por meio do qual o sujeito autentica em si mesmo pelo discurso suas próprias ações e pensamentos” (FOUCAULT, 2011, p. 146). Segundo o filósofo:

[...] a confissão passou a ser, no Ocidente, uma das técnicas mais altamente valorizada para produzir a verdade. Desde então nos tornamos uma sociedade singularmente confessanda. A confissão difundiu amplamente seus efeitos: na justiça, na medicina,

na pedagogia, nas relações familiares, nas relações amorosas, na esfera mais cotidiana e nos ritos mais solenes; confessam-se as próprias doenças e misérias; emprega-se maior exatidão para dizer o mais difícil de ser dito; confessa-se em público, em particular, aos pais, aos educadores, ao médico, àqueles a quem se ama; fazem-se a si próprios, no prazer e na dor, confissões impossíveis de confiar a outrem, com o que se produzem livros. Confessa-se – ou se é forçado a confessar (FOUCAULT, 2015, p. 66).

Diferentemente das práticas de confissão religiosa em que se confessava para um padre, ou dentro de um consultório médico, ou no divã de um psicanalista, vivemos hoje uma espécie de hiperconfissão, uma superexposição dos nossos sentimentos, pensamentos e ações. Tudo deve ser exposto e o *Facebook* torna visível esta exposição. Dal Bello (2011, p. 145) compreende que:

Se antes os mecanismos de identificação feriam a privacidade do indivíduo (moderno, romântico e introspectivo) e eram sentidos como uma verdadeira *invasão*, a larga adesão às redes sociais digitais parece testemunhar, na modernidade tardia, o arrefecimento do sentimento de “eu” em perfis e avatares publicizados nas instâncias midiáticas da visibilidade ciberespacial.

Há, nesse sentido, uma nova forma de se relacionar e de se expor com as pessoas, onde tudo passa a ser “publicado”, “postado”, “compartilhado”, “curtido” e “comentado” e, num simples “*clic*” cai no mundo da rede virtual, constituindo novos regimes de visibilidade que esmaecem a fronteira entre o público e o privado. Sibilía (2008) defende que vivemos em tempos de “*extimidade*” no “*expetacularizado século XXI*”, onde “gerou-se um verdadeiro festival de “vidas privadas”, que se oferecem despudoradamente aos olhares do mundo inteiro” (ibidem, p. 27).

Ao analisar o que está sendo produzido na *internet*, sobretudo no *Facebook*, não se torna relevante reconhecer se o que está sendo publicado é algo verdadeiro, reconhecido ou real, já que:

Nessa perspectiva, não interessa buscar a veracidade ou autenticidade exata das informações divulgadas no ciberespaço. Não importa também ficar interrogando se o que está sendo divulgado é falso ou verdadeiro. Não convém ficar à caça de *fakes* para denegri-los, desqualificá-los, delatá-los ou descartá-los. Afinal, na perspectiva pós-moderna, verdade e ficção, o eu e a/o outra/ “se diluem em um grande oceano sem barreiras, nem distinções”. Ao contrário, o que importa é identificar e analisar o que é efetivamente dito na *internet*, cruzando essas informações com as divulgadas em outros artefatos, como a televisão, o cinema, a literatura e a escola (SALES, 2012, p. 120).

Por isso mesmo, não me interessa nesta pesquisa quem fala, ou seja, a identidade do/a professor/a, mas perceber como este/a professor/a vem se subjetivando por intermédio de uma determinada ordem discursiva, materializada e retroalimentada pelas redes sociais, e que efeitos esse discurso produz no professorado.

Como mencionei anteriormente, alguns imprevistos ocorridos até o momento resultaram em uma grande reviravolta, tanto em meu problema, quanto ao modo de fazer pesquisa. Entendo que tal reviravolta funciona como um movimento de potencialização da pesquisa, uma vez que me sinto extremamente envolvida e motivada com as novas possibilidades que se anunciam.

Então, a partir de agora, delimito meu campo de análise: num primeiro movimento agrupei, selecionei e categorizei os discursos produzidos a partir das postagens criadas nas páginas do *Facebook* citadas anteriormente. Após, fiz uma análise dessas postagens, assim como dos *memes* criados nessas páginas.

De acordo com Recuero (2006; 2009) o termo *meme* foi utilizado pelo cientista britânico Richard Dawkins, em seu livro “O gene egoísta” (1976), onde, a partir de uma abordagem evolucionista de Darwin, compara o *meme* a um gene cultural que se multiplica, em maior ou menor intensidade, e que são compartilhados e transmitidos, por meios não genéticos, entre as pessoas:

[...] A abordagem memética segue o mesmo raciocínio da genética, se diferenciando no formato do elemento mínimo da transmissão: enquanto os genes são contidos em fitas de DNA, as ideias e informações propagadas através de memes são transmitidas por diversos veículos, não associando-se, portanto, a um meio específico. Sem o constrangimento imposto pelo suporte, qualquer ideia pode ser difundida através de memes, dependendo apenas de sua capacidade de propagar-se (MORAES; MENDES; LUCARELLI, 2011, p. 5).

Desse modo, “o meme é um replicador, que se propaga através das pessoas, por imitação” (RECUERO, 2006, p. 2). Em outras palavras, “o meme é uma unidade de informação com capacidade de se multiplicar com alta rapidez entre os usuários, podendo se tornar viral” (FREITAS, 2016, p. 50). Sendo assim, um *meme* postado em uma página virtual, independentemente de sua utilidade, poderá se tornar ou não viral ou uma epidemia quanto mais for compartilhado, curtido, comentado, entre os participantes dessa comunidade.

Além disso, analisei os comentários dos próprios professores nessas postagens. Acredito que analisar os comentários me possibilita reconhecer como o professor se “curva” a algumas verdades que circulam na contemporaneidade, evidenciando assim, um processo de subjetivação docente. Para Foucault, “curvar-se” a uma verdade é abandonar a si mesmo, é renunciar-se, é morrer um pouco:

A produção da verdade de si não é de modo nenhum polarizada e indexada à vontade de estabelecer uma finalidade de ser aquilo que sou, mas, ao contrário, se eu devo saber isso que sou, se devo produzir em verdade isso que sou, é porque devo renunciar a isso que sou. E é bem entre produção de verdade e renúncia de si que me parece ser aquilo que se poderia chamar o esquema da subjetividade cristã, ou melhor, o esquema da subjetivação cristã: um procedimento de subjetivação que é historicamente formado e desenvolvido no cristianismo e que se caracteriza de maneira paradoxal pela ligação obrigatória entre mortificação de si e produção da verdade de si mesmo (FOUCAULT, 2011, p. 136).

Ao produzir e confessar – e hoje, mais do que nunca, publicizar e compartilhar! – uma verdade sobre mim mesmo, estou agindo sobre o modo como me entendo enquanto sujeito (nesse caso, enquanto sujeito docente) e sobre minha conduta, promovendo uma autorreflexão e, para além, uma autotransformação, o que para Foucault é entendido como tecnologia do eu, em que “um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 56), ou, em suas palavras (FOUCAULT, 2008a, p 48) “[...] 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 [...]”. Sendo assim, ao refletir sobre como me entendo enquanto professor e sobre minha prática, volto o olhar para trás, ou para dentro de mim, a fim de descobrir ou desvelar uma verdade sobre mim mesmo; e, nesse processo de autorreflexão e autoconhecimento, estou me conduzindo, me governando, me subjetivando.

Penso que, ao analisar o discurso do professor nessas páginas virtuais, posso perceber de que maneira os discursos sobre o mal-estar docente ecoam nas vozes dos próprios docentes, pois entendo que há uma reiteração e uma reverberação de “verdades” sobre o papel do professor e uma certa “conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (ANDRADE, 2012, p. 179). Sendo assim, uma narrativa se une à outra e produz modos de perceber a docência do nosso tempo.

1.4 Discurso: uma ferramenta metodológica indispensável

Mas, o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo? (FOUCAULT, 2012a, p. 8).

A fim de problematizar as infinitas verdades produzidas no Facebook faz-se necessário trabalhar com o discurso enquanto ferramenta metodológica, entendendo-o não como um conjunto de signos que escondem significados, à espera de serem desvelados, mas sim, enquanto um conjunto de sentenças que produzem verdades, que fabrica subjetividades, enquanto uma prática discursiva. Nesse sentido entendo que o discurso:

[...] ultrapassa a simples referência das “coisas”, existe para além da mera utilização das letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera “expressão” de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria (FISCHER, 2001, p. 200).

Sendo assim, a prática discursiva é produzida a partir de uma ordem e regulada por ela, ou seja, “[...] a produção do discurso é ao mesmo tempo selecionada, organizada e redistribuída

por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (FOUCAULT, 2012a, p. 8-9). A materialidade discursiva ocorre nesse jogo do que é dito, quando é dito, de como é dito e por quem é dito.

Pensar no discurso enquanto uma ferramenta metodológica é entender que as contribuições deixadas por Foucault servem de ferramentas dentro de uma caixa de teorizações e que só devem ser usadas se realmente são úteis à análise. Por isso, não podemos pensar que o pensamento de Foucault é “pau para toda obra” (VEIGA-NETO, 2011, p. 19), mas que suas ideias nos servem de instrumentos para pensar nas produtividades discursivas, por exemplo. Nesse sentido o discurso torna-se uma ferramenta indispensável.

Mas, como traz a epígrafe dessa seção, onde está o perigo em as pessoas falarem e esse discurso se proliferar definitivamente?

O perigo, segundo o pensamento de Foucault, consiste em perceber que um discurso produz efeito e está imbricado nas relações de força e poder-saber-verdade, que estabelecem o que pode ser dito ou não dito, ou seja, o que é permitido ser “*dizível* em um dado momento” (BIROLI, 2013, p. 122). Sabe-se, portanto, “que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (FOUCAULT, 2012a, p. 9).

A partir dessas percepções, vejo o quanto os discursos produzidos sobre a educação e o papel do professor fazem parte de um jogo de veridicção, que são instituídos a partir de um regime discursivo, “[...] que força os indivíduos a um certo número de atos de verdade [...] que constrange os indivíduos a esses atos de verdade[...].” (FOUCAULT, 2014c, p. 85). Ao se construir uma materialidade discursiva esta exerce constrangimentos, tornando-se com isso, inquestionável e irreduzível, produzindo o que é entendido como o real, o verdadeiro, o sensato, a tal ponto que faz com que o indivíduo diga: “Se é verdadeiro, eu me inclinarei; é verdade, logo eu me inclino” (ibidem, p.88).

Em *A ordem do discurso* (FOUCAULT, 2012a, p. 51), o filósofo atenta que para se trabalhar com o discurso enquanto materialidade produtiva é preciso abandonar alguns preceitos, que, por ora, nos foram tão caros, como: “[...] o ponto da criação, a unidade de uma obra, de uma época ou de um tema, a marca da originalidade individual e o tesouro indefinido das significações ocultas”. É preciso abandonar a noção de essência oculta, de uma criação *a priori*, de um fundamento, de uma evolução contínua da história. Um discurso é feito de descontinuidades, de embates, de violência, de relações de força e poder que exercem regularidades que nos educam nos posicionam e nos moldam. “Esses são alguns dos perigos de

quando se fala, pois ao anunciarmos algo mais que nomear ou apontar posições, estamos, sobretudo, produzindo aquilo o qual dizemos” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 208).

Sendo assim, passo a olhar para a materialidade discursiva do mal-estar docente produzido no *Facebook* para compreender como esta produção se organiza e se redistribui a ponto de “[...] conjurar seus poderes e perigos [...]” (ibidem, 2012a, p. 8).

Neste caminho, arrisco-me a olhar para a ordem discursiva que foi construída sobre o professor e sobre o mal-estar docente, colocando-me numa posição duvidosa e olhando essa ordem com suspeita para o que se tornou verdadeiro, entranhando o que parece tão familiar, tão calmo, tão indiscutível. Adotar tal postura implica em:

Investir na problematização daquilo que nos é dado como salvação, como calma, para nossas inquietações sociais, teóricas e metodológicas. O convite é deixarmos para trás o lago sereno das certezas e mergulhar naqueles autores e teorizações nos quais encontremos fontes consistentes, ferramentas produtivas para a formulação de nosso problema de pesquisa, exatamente na medida em que eles nos convidem ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos [...] (FISCHER, 2007, p. 57-58).

Ao deixar-se viajar por outros mares e mergulhar por outras vertentes, torna-se imprescindível romper com o censo comum produzido em nossas relações cotidianas e, num esforço maior, abandonar as grandes teorias, os grandes filósofos, criadores de grandes conceitos científicos, reverenciados por muitas instituições e que, muitas vezes, moldam nossas formas de pensar e incidem em nossas produções acadêmicas. Nessa direção, abro mão das metanarrativas, das verdades absolutas e coloco meu pensamento em funcionamento, possibilitando olhar com certa suspeita para o que parece tão comum, tão natural, tão indiscutível...

É imprescindível olhar também para as relações de poder estabelecidas na produção discursiva; que não se situa de um lado ou de outro, mas que funciona:

[...] como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 2010b, p. 26).

Portanto, para Foucault o poder não é uma qualidade de alguns ou algo que se conquiste ou que se tem. Para ele o poder é uma relação, uma relação que induz, permite, proíbe, anula, autoriza, interdita, dificulta, facilita... para não fechar ou tentar estabelecer uma teoria sobre o poder, já que não era esse o propósito dos estudos do autor.

Ao analisar os discursos produzidos no *Facebook* não pretendo encontrar o “aquilo mesmo” sobre o mal-estar docente, tampouco irei desvelar a verdade sobre este tema. Ao

investigar esse discurso, reinvento tantos outros sentidos, a partir do olhar que lanço sobre eles. Sendo assim, essas narrativas se transformam em “documentos que adquirem diferentes significados ao serem analisados no contexto de determinado referencial teórico, época e circunstância social e cultural” (ANDRADE, 2012, p. 176).

Neste trabalho, adoto uma perspectiva analítica, e não valorativa. Por perspectiva analítica “[...] refiro-me a uma atitude intelectual que, não se limitando dentro de fronteiras paradigmáticas – ou seja, uma atitude que, não procurando amarrar marcos teóricos –, procura se manter aberta e olhar para além de si mesma esse olhar [...]” (VEIGA-NETO, 1995, p. 41).

Sendo assim, nesta pesquisa analítica, não busco na produção discursiva um julgamento de valor, como sendo certa ou errada, boa ou ruim; como se houvesse uma resposta única para as perguntas formuladas. Tampouco vou atrás de desvendar uma suposta origem do que seria a identidade docente, ou o papel do professor, nem indico soluções para o problema do mal-estar docente. Minhas intenções são mais singelas. Meus questionamentos se dão muito mais sobre os “modos”, as “formas pelas quais”, ou os “comos”, mais do que propriamente indagações sobre “quais são”, “o que é”, “por quê”, “para quê” (FISCHER, 2007, p. 56).

Desse modo, ao questionar sobre o papel do professor na atualidade, por exemplo, não pretendo buscar um significado verdadeiro e original sobre qual é o papel do professor, ou quais são os motivos do mal-estar docente, mas sim, de compreender como e de que forma, num determinado tempo histórico e social, o professor chegou a pensar ser este é o seu papel; e de que forma os discursos sobre o mal-estar produzem processos de adoecimento no professorado. Por isso, ao olhar para alguns discursos que são produzidos sobre o professor e para o que ele produz sobre si mesmo, não se tem a pretensão de encontrar a “verdade mais verdadeira”, “a verdade definitiva”, mas para “questionarmos por quais estratégias/mecanismos/artifícios ela veio a se constituir como tal” (BUJES, 2005, p. 191).

Assim, tento olhar para as práticas discursivas, um pouco da mesma forma como aprendi a olhar para o pensamento de Foucault “[...] não pelas respostas que ele é capaz de nos dar [...] mas tomá-lo, principalmente, pelo tipo de perguntas que ele faz nascer em nós” (VEIGA-NETO, 1995, p. 41). Entendo que o pensamento de Foucault não serve como “um grande remédio, ele é, sem dúvida um grande estimulador. Ele pode funcionar assim como Nietzsche funciona: como um catalisador, um mobilizador, um ativador para o nosso pensamento e nossas ações” (VEIGA-NETO, 2011, p. 16). Utilizo-me de Foucault pelo seu pensamento edificante que mantém o “espaço aberto para a sensação de admiração que os poetas podem por vezes causar – admiração por haver algo de novo debaixo do sol, algo que não é uma representação

exata do que já ali estava, algo que (pelo menos no momento) não pode ser explicado e que mal pode ser descrito” (RORTY, 1988, p. 286).

Ao analisar a materialidade discursiva produzida no *Facebook* olho para as postagens das páginas virtuais, citadas na seção anterior, e também para o que é produzido pelos professores, ao comentarem essas postagens. Assim aproximo esta análise com o que Foucault discutiu, na *Ordem do discurso*, acerca do *comentário*¹⁶, um procedimento que o próprio discurso põe em funcionamento, que exerce o controle, diferente de outros procedimentos que são externos ao discurso e que o delimitam. Diz ele:

[...] o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no texto *primeiro*. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito. A repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado [...] o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta (FOUCAULT, 2012a, p. 24-25).

Penso que olhar para o comentário, a partir desse entendimento, se torna produtivo para compreender a proliferação do discurso do mal-estar docente produzido no *Facebook* e perceber o quanto esses comentários reverberam o discurso primeiro; não no sentido de validar ou justificar esse discurso, mas de repeti-lo infinitamente. Assim ao comentar uma postagem sobre o professor, ou sobre o mal-estar docente, produz novos discursos acerca desses temas, ao mesmo tempo em que ecoo um discurso anterior ao meu; isso porque, o comentário “é parte constituinte do próprio discurso” (FERREIRA, TRAVERSINI, 2013, p. 214). As narrativas se repetem e “[...] se narram, conforme circunstâncias bem determinadas; coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo com um segredo ou uma riqueza” (ibidem, p. 21).

Assim, analiso o mal-estar docente enquanto um efeito do nosso tempo, ou seja, o quanto este discurso, fabricado pelo entrecruzamento de tantos outros, produz e regula modos de viver a docência na contemporaneidade. Ao pensar sobre o efeito de um discurso, não o percebo a partir de uma perspectiva dicotômica, que compreende o efeito como sendo a consequência de uma causa. Na perspectiva que adoto:

Um efeito não é, de modo algum, uma aparência ou uma ilusão. É um produto que se difunde e se expande sobre uma superfície. Este está estritamente co-presente à – e é

¹⁶ Para uma melhor compreensão sobre os procedimentos do discurso, discutido por Foucault em *A ordem do discurso*, ler Ferreira; Traversini (2013).

co-extensivo com – sua própria causa. Ele determina esta causa como uma causa imanente, inseparável de seus efeitos (Deleuze apud Rose, 1997, p. 245).

Causa e efeito, portanto, estão imbricados em uma mesma relação e coexistem a partir dessa relação. Efeito não é um resultado final, a consequência de uma causa, mas só é possível na relação que estabelece com a causa; sendo, enfim, um processo de imanência. Assim, quando olho para os discursos sobre o mal-estar docente enquanto efeitos, entendo-os como interdependentes e continuamente associados ao que poderia ser lido como sua causa. Esses efeitos são, por conseguinte, construções discursivas vinculadas em tempos históricos distintos e, por isso, torna-se indispensável olhar para alguns desses tempos, evidenciando a trama discursiva que os envolvem. É sobre isso que tratarei na seção seguinte.

A partir dessas possibilidades, apresentadas nesta seção, pretendo seguir com meus pensamentos, minhas inquietações, minhas “inconclusões”, por estes caminhos provisórios, incertos, (des)contínuos...

CAPÍTULO II

UM OLHAR GENEALÓGICO SOBRE O OFÍCIO DOCENTE

[...] meu projeto não é o de fazer um trabalho de historiador, mas descobrir por que e como se estabelecem relações entre os acontecimentos discursivos. Se faço isso, é com o objetivo de saber o que somos hoje. Quero concentrar meu estudo no que nos acontece hoje, no que somos, no que é nossa sociedade. Penso que há, em nossa sociedade e naquilo que somos, uma dimensão histórica profunda e, no interior desse espaço histórico, os acontecimentos discursivos que se produziram há séculos ou há anos são muito importantes. Somos inextricavelmente ligados aos acontecimentos discursivos. Em um certo sentido, não somos nada além do que aquilo que foi dito, há séculos, meses, semanas... (FOUCAULT, 2010c, p. 258).

Escolho as palavras de Foucault para iniciar este capítulo em que faço pequenos recortes de alguns acontecimentos históricos que elucidam os discursos sobre a educação e o papel do professor, para evidenciar o quanto esses discursos tornaram-se uma condição universal para o desenvolvimento da sociedade no presente, ou seja, buscarei explicar “como e por que sociedades como as nossas chegaram a considerar a educação de todos uma necessidade e a condição imprescindível para a plena realização humana e para a ‘salvação’ ou a ‘redenção’ da Humanidade” (NOGUERA-RAMIREZ, 2009, p. 22). Pretendo lançar este olhar histórico para a constituição desse discurso, a fim de problematizá-lo enquanto seu caráter salvacionista, uma vez que é isto que se apresenta fortemente presente em nossos dias e, também, nos discursos analisados nesta pesquisa.

Compreendo que o discurso universal sobre a educação não surgiu na contemporaneidade, mas foi construído historicamente, por isso, torna-se necessário compreender, mesmo que minimamente, seu processo de constituição. Com isso, não tenho a pretensão de ir atrás de um fundamento discursivo, ou de uma origem, de uma verdade eterna de onde tudo tivesse eclodido para a posteridade, mas sim, busco apenas “escutar a história, em seu próprio funcionamento, em sua própria materialidade” (VEIGA-NETO, 2011, p. 57). Desse modo, não há pontos fixos, nem portos de ancoragem, mas apenas “portos de passagem” (ibidem, p. 25). Assim,

[...] o caminho não é buscar, indefinidamente, um ponto originário e saber onde tudo começou. As datas e locais que fixamos não significam pontos de partida nem dados definitivos; são, antes, referências ligadas às condições de produção de um dado discurso, que se enuncia diferente, que é outro em cada um desses lugares e instantes. Não se trata, de forma alguma, de fazer uma interpretação cronológica nem de ir situando os elementos, como se fosse possível uma sequencialidade. Uma coisa é tratar de domínios como os de atualidade, memória e antecipação; outra é afirmar que há um “antes-agora-depois”, disposto numa linearidade fundamental (FISCHER, 2001, p. 220).

Dessa forma, desobriço e liberto a história da continuidade, da totalidade, da evolução e me afasto de tentar encontrar no passado uma resposta pronta, ou o que de fato aconteceu, para legitimar um acontecimento histórico. Assim, estabeleço com a história um tipo de relação parecida com o que Foucault definiu por genealogia. Neste caminho entendo que

A genealogia, exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados, exige paciência [...] A genealogia não se opõe à história como a visão altiva e profunda do filósofo ao olhar de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teologias. Ela se opõe à pesquisa da “origem” (FOUCAULT, 2014a, p. 56).

Procurar por uma “origem” seria o mesmo que pensar que existe o “aquilo mesmo”; prestes a ser desvelado, a ser descoberto, traduzido à luz da verdade, da consciência, da razão, ou o que estava escondido na escuridão, assim como num pensamento platônico. Ao contrário, ao adotar um método genealógico para pensar sobre a educação e o ofício docente, compreendo “que atrás das coisas há algo inteiramente diferente: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência” (ibidem, p. 58). A partir do pensamento de Michel Foucault busco rir dos discursos solenes que narram nossas origens como se estas estivessem inscritas num passado e eternizados por um discurso histórico legitimador do presente (RAGO, 2005a).

Importa ressaltar que não tenho a pretensão de fazer uma análise genealógica da história da educação. Isso demandaria uma intensa e extensa jornada investigativa, tornando-se inviável nesta pesquisa. Apoio-me, portanto, nesse olhar genealógico, para mostrar a relação que estabeleço com a história. Ao debruçar-me sobre alguns acontecimentos históricos, a partir de um olhar genealógico, destaco pequenas cenas, alguns episódios e fatos que me ajudam a entender melhor o presente e que contribuíram para a constituição do que hoje compreendemos ser a função da educação e o papel do professor na sociedade. É importante esclarecer que, ao dizer que busco compreender melhor o presente, olhando para alguns acontecimentos do passado, não significa o mesmo que dizer que olho para o passado para justificar o presente, mas sim que procuro “determinar os processos de montagem das peças mestras, seus engates, para que servem e a quem, a que sistemas de poder estão ligados, como se transformam e disfarçam, como contribuem, enfim, para tornar possíveis nossas condições atuais de existência” (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69).

Também, não pretendo contar a história dos grandes ídolos, dos mitos filosóficos, dos vultos históricos, das grandes revoluções. O que interessa saber, portanto, é como algo se tornou uma verdade de um tempo, ou como as pessoas passaram a dizer e a pensar determinada coisa, num determinado momento. Nesse sentido, pretendo “examinar as condições que, no passado,

possibilitaram a emergência ou surgimento de alguma coisa, de algum conceito, de alguma ideia, de alguma prática” (VEIGA-NETO, 2004, p. 68). Procuo compreender como “pensamos, definimos, argumentamos, racionalizamos, explicamos nossas práticas e agimos no interior de uma dada racionalidade” (RAGO, 2005b, p. 266). Assim, busco entender de que forma o professor foi sendo constituído como o salvador da humanidade e de que forma esse discurso vem produzindo efeitos na docência.

Ao destacar algumas cenas da história da educação farei uma seleção do que é pertinente neste estudo, já que entendo que “histórias são como holofotes e refletores – brilham parte do palco enquanto deixam o resto na escuridão” (BAUMAN, 2005, p. 26). Assim, não irei traçar uma linha cronológica dos acontecimentos, como se eu pretendesse mostrar uma evolução, tampouco tenho a ousadia de contar essa história em sua totalidade, mas sim, selecionei alguns fragmentos sobre a história da educação, destacando alguns acontecimentos e utilizando-me de autores como António Nóvoa, Carlos Noguera-Ramirez, Dussel e Caruso, entre outros, para guiar minha investigação. Penso que a escolha por esses autores não se deu ao acaso, ou de forma aleatória, nem tampouco, que o uso de seus textos seja para simplesmente justificar ou respaldar teoricamente meu trabalho – pois assim, não passaria de mera reprodução – mas ao contrário. Assim como Fischer (1996, p. 38), penso que “conceitos e teorias existem para serem mergulhados numa prática, para o entendimento de uma realidade que nos instiga, que nos acena em sua incompreensibilidade, em sua beleza, poesia ou mesmo em sua potencialidade destrutiva”. Assim, busco estudar tais autores para fazer e refazer meus próprios pensamentos, pois:

[...] mais do que repetir autores, citá-los no original, mostrar desenvoltura na compreensão e exposição de seus achados teóricos, nossa tarefa principal, como pesquisadores, será mostrar que certos conceitos são produtivos, que nos deixamos sujeitar por tais ou quais autores para inclusive questioná-los, para submeter suas concepções a um empírico que ferve em novas possibilidades de compreensão (FISCHER, 1996, p. 58).

Meu objetivo, portanto, não é fazer uma pesquisa histórica, mas procurar entender como a educação e o professor foram sendo narrados em diferentes tempos. Sendo assim, partindo de uma questão do presente que pretende analisar como o professor está sendo subjetivado pelos discursos contemporâneos e como esses vêm produzindo efeitos em sua conduta, volto brevemente meu olhar para o passado. Para isso, faço um percurso por diferentes vertentes teóricas, pois acredito na utilidade de suas produções. Penso que os trabalhos destes autores me ajudam a perceber a trajetória histórica da educação e que suas perspectivas teóricas não desqualificam ou tornam seus trabalhos improdutivos ou desnecessários. Assim, estabeleço uma relação nem tão próxima, nem tão distante com suas obras, aproveitando-me interessadamente

do que me convém. Quase o que Veiga-Neto definiria por uma “fidelidade infiel” (VEIGA-NETO, 2011).

Nesta busca por pistas deixadas sobre a educação e o papel do professor, busco estabelecer algumas relações com as discussões empreendidas por Michel Foucault em suas aulas do Curso *Segurança, Território, População*, em 1978. Assim, ao contar alguns episódios da história da profissão docente faço articulações com diferentes formas de poder, estudadas por Michel Foucault ao longo do Curso. Mesmo entendendo que o tema da educação não foi algo central nos estudos de Foucault – podendo ser percebido apenas como um tema transversal, um tema secundário – arrisco-me ao fazer aproximações de algumas teorizações do filósofo, para analisar determinados aspectos que podem ser evidenciados no campo da educação. Eis o que será tratado na seção que segue.

Cabe ressaltar que, ao fazer algumas aproximações com os estudos de Foucault e a função docente, não pretendo encontrar a origem de seu ofício – ou de buscar no passado as justificativas para responder as questões do presente – mas de pensar em pontos de articulação, ou, na esteira do filósofo, em alguns fios de proveniência, que possibilitaram a emergência de determinados discursos sobre a docência.

2.1 De pastor das almas a salvador da humanidade

*A base de toda a conquista é o professor.
A fonte de sabedoria, o professor.
Em cada descoberta, cada invenção,
Todo o bom começo tem um bom professor [...]¹⁷.*

Início esta seção apresentando um trecho de uma propaganda lançada pelo Movimento “Todos pela educação”, de grande circulação na mídia, sobretudo, no começo dos anos 2000¹⁸. Com o *slogan* “Um bom professor, um bom começo”, tal iniciativa pretendia valorizar a carreira docente e seu papel na sociedade. Ao trazer este trecho, procuro colocar sob suspeita alguns discursos contemporâneos sobre o ofício docente que, assim como esse, pretendem anunciar algumas verdades sobre o professor. Nesse sentido, busco problematizar estes discursos, mostrando que algumas características concebidas à função docente foram construídas ao longo

¹⁷ (Vídeo: “Todo bom começo tem um bom professor”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sw3xO_rfBb0).

¹⁸ Para compreender mais sobre o “Movimento todos pela Educação”, ler Hattge (2014).

da história e que, por conseguinte, não são inerentes à sua profissão. Características relacionadas à benevolência, amor, caridade, cuidado etc., podem estar relacionadas, sobretudo, aos acontecimentos históricos que, pelo Cristianismo (entre outros acontecimentos), deixaram suas inscrições no campo da educação e, principalmente, na produção de uma imagem de um bom professor.

Ao olhar para os acontecimentos históricos percebemos que é na Modernidade que se constitui o que entendemos hoje por educação, escola e papel do professor na sociedade. De acordo com Noguera-Ramírez e Marín-Díaz (2012, p. 18) “a Modernidade, entendida como um conjunto de transformações culturais, econômicas, sociais e políticas que aconteceram na Europa, a partir dos séculos XV e XVI, tem uma profunda marca educativa” (tradução minha). Neste contexto, tem-se também a emergência de um modelo institucional de criança que necessita de um modelo institucional de educação que a controle e a regule.

É na Europa moderna que surge o conceito de infância enquanto um categoria geracional que precisa ser educada. Se na Idade Média a criança era vinculada ao mundo dos adultos – vista como um adulto em miniatura¹⁹ – é no fim deste contexto histórico, na emergência de um novo mundo (o moderno) e de um novo conceito de família (a burguesa), que surge um “sentimento” com relação à criança e, com isso, um novo modo de educá-la, necessitando de um espaço institucional para que esta educação fosse efetivada. Assim,

A escola moderna nasceu no seio do movimento social e de suas interações culturais, com o objetivo de tomar a cargo a educação das crianças, da qual a escola, que existia já na Idade Média, não se ocupava especialmente. Não é senão a partir do século XV que ela vai pouco a pouco se transformar e ser utilizada para a educação das crianças, no sentido em que a entendemos hoje (NÓVOA, 1991, p. 111).

O modelo escolar então se adapta para receber e preparar esse novo sujeito: o sujeito infantil. A criança é entendida como algo a ser preparado para o futuro, como um *projeto* (NÓVOA, 1991), pois se entende que ela ainda não está pronta, não está acabada. Ora ela é entendida como um ser selvagem, que precisa ser corrigido, ora é vista como um ser inocente, que precisa ser protegido:

[...] colocamos “infância” entre aspas porque no século XVI está-se, todavia longe de sua delimitação enquanto etapa cronologicamente precisa [...] Em geral, as características que vão conferir a esta etapa especial da vida são: maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade de ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua “civilização”; fraqueza de juízo, que exige desenvolver sua razão, qualidade da alma, que distingue ao homem dos animais; e, enfim, natureza em que se assentam os germens dos vícios e das

¹⁹ O entendimento sobre a criança enquanto um “adulto em miniatura” foi defendido por Philippe Ariès ao fazer um estudo iconográfico das crianças na Idade Média e perceber – através dos quadros pintados na época – que as crianças não possuíam nenhuma peculiaridade que as diferenciavam dos adultos. Salvo algumas ressalvas, as ideias de Ariès são consideradas um marco nos estudos sobre um conceito de infância, criado na Modernidade.

virtudes – no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal – que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada. A inocência infantil é uma conquista posterior, efeito, em grande medida, da aplicação de toda uma ortopedia moral sobre o corpo e a alma dos jovens. Configura-se, pois a “meninice”, no âmbito teórico e abstrato, como uma etapa especialmente idônea para ser moldada, marcada, uma vez que se justifica a necessidade de seu governo específico que dará lugar à emergência de dispositivos institucionais concretos [...] (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992, p. 71-72).

A escola se torna a instituição necessária (através de práticas disciplinares e corretivas), pois deverá agir sobre a criança, em sua conduta, para que ela possa ser preparada para viver em sociedade. Nesse caso, a figura do professor é imprescindível para que a formação da criança se tornasse possível. “Cria-se uma ligação especial entre a criança e um adulto determinado: o preceptor e/ou o professor. Ele deve, na escola e pela escola, *garantir* a infância das crianças” (GHIRALDELLI Jr. 2009, p. 18. Grifo do autor). Portanto, a educação da criança não deveria acontecer nos lares ou na comunidade, mas através da instituição escolar e do professor “[...] que passa a ser o guardião da infância e da juventude” (ibidem).

No entanto, a escola elementar não possuía um método específico de aprendizagem para as crianças, já que utilizava os mesmos ensinamentos das escolas do tempo medieval, destinada ao ofício do sacerdócio. Por muitos séculos, a Igreja Católica manteve a tutela da escola e seus ensinamentos baseavam-se nos princípios cristãos. Pode-se afirmar que:

As tradições religiosas proporcionavam outro modelo que inspirou muitos pedagogos no momento em que perguntaram de que maneira a sala de aula deveria ser organizada: o pastorado. Tudo parece indicar que, àquela época, os pedagogos não viam numerosos conjuntos de alunos como uma “tropa”, mas sim como um “rebanho” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 63).

Percebo, assim, o quanto a Igreja influenciou no processo de educação dos jovens, já que muitos se convertiam à doutrina cristã e à formação missionária. A vigilância e o controle contínuo do poder da igreja estendeu seu domínio, não só àqueles que tinham por objetivo o ofício do sacerdócio, mas a todas as famílias, fossem elas oriundas da alta nobreza ou não. (VARELA & ALVAREZ-URIA, 1992).

Nesse sentido, faço algumas articulações sobre as funções destinadas à escola e ao professor, com o que Michel Foucault definiu como poder pastoral. Ao pensar sobre as formas de governo dos homens, o filósofo afirma que este tipo de governo tem sua origem no Oriente, primeiramente entre os hebreus e mais tarde no Ocidente, pelo cristianismo²⁰. O poder pastoral

²⁰ Em seu curso *Segurança, Território, População*, ministrado em 1978, embora tenha analisado o pastorado hebraico e suas características, Foucault se debruça precisamente em estudar o pastorado cristão, sendo este o modelo mais eficaz e mais contundente de governo dos homens do que o modelo hebraico. Neste curso, o filósofo não faz um estudo sobre o cristianismo, nem como religião, nem como instituição, mas pesquisa sobre as características deste tipo de poder e sobre um conjunto de técnicas de condução que foi se delineando em torno de uma instituição religiosa cristã e que se desenvolveu ao longo de quinze séculos. Nesta pesquisa, estabeleço

cristão se configura como um poder institucionalizado que deu lugar a uma nova forma de conduzir, de guiar, de manipular os homens durante toda a sua vida, regido por leis, mandamentos, técnicas e procedimentos.

No pastorado cristão, o pastor é sempre bondoso, zeloso, cuidadoso e conhecedor de seu rebanho. “O pastor está a serviço do rebanho, deve servir de intermediário entre ele e os pastos, a alimentação, a salvação, o que implica que o poder pastoral, em si, é sempre um bem” (FOUCAULT, 2008b, p. 171). É por isso que, “[...] o compromisso e a responsabilidade são o testemunho dos laços morais que unem o mestre pastoral a cada um dos indivíduos que estão sob seu cuidado” (GARCIA, 2002b, 63-64). Nesse tipo de poder, o pastorado cristão se relaciona com a salvação (o pastor guia pela vereda da salvação); com a lei (para que seu rebanho seja conduzido para a salvação, este deve seguir as leis de Deus) e com a verdade (para submeter-se à lei é preciso crer nela). Portanto, “o pastorado guia pela salvação, prescreve a lei e ensina a verdade” (FOUCAULT, 2008b, p. 221).

O poder pastoral é entendido como uma tecnologia de poder extremamente eficaz, duradoura e abrangente, que deixou suas inscrições nos tempos atuais. Em certo momento, sobre o poder pastoral, Foucault afirma: “Ele por certo foi deslocado, desmembrado, transformado, integrado a formas diversas, mas no fundo nunca foi totalmente abolido” (FOUCAULT, 2008b, p. 197).

Ao analisar algumas respostas encontradas no questionário realizado durante meu Trabalho de Conclusão de Curso, pude perceber o quanto a profissão docente articula-se às responsabilidades atribuídas a um pastor. Vejamos os excertos que seguem:

Procurar entender, ouvir, dar atenção, ser justo, antes de tudo comprometido com a profissão. Ser um estudioso das questões históricas acerca da educação, infância, economia... (AP, 1/2014).²¹

*Pra mim, o professor deve ser um profissional que **tenha a consciência de que tudo que ele faz deve ser em prol do aluno, da educação.** (AP, 3/2014).*

***Ter um olhar sensível e integrador para com seus alunos. Sensibilidade, competência, humanidade, técnica (domínio), afetividade.** (AP, 6/2014).*

*Para ser um bom professor ele deve **estar sempre atento às necessidades e especificidades das crianças.** Dar voz ao aluno, dar autonomia, etc. (AP, 9/2014).*

algumas relações com o poder pastoral cristão – me afastando de uma análise do poder pastoral hebraico – pois entendo que este tipo de poder deixou marcas no exercício docente, que podem ser percebidas até hoje.

²¹ Utilizei a nomenclatura AP (Acadêmico de Pedagogia) para preservar a identidade das pessoas envolvidas na referida pesquisa.

Nesses excertos percebo algumas características do poder pastoral reconfiguradas nas funções docentes atuais. Alguns dos princípios do poder pastoral são identificados nesses discursos como: o princípio da responsabilidade analítica (o pastor terá que prestar contas de cada uma de suas ovelhas e será interrogado por tudo de bom e de mal que tenha acontecido com elas); o princípio da inversão do sacrifício (o pastor abdica sua vida pelo seu rebanho, aceitando o que for para salvá-lo) e o princípio da correspondência alternada: as faltas do pastor devem ser edificantes para seu rebanho. O pastor, portanto, não deve ser somente um exemplo de virtudes, mas também, um exemplo de humildade.

Ele deve ser atento, justo, humilde, conhecedor de seus alunos e de suas vontades. Para isso “o pastor também tem a necessidade de conhecer o mais profundamente possível a *interioridade* de cada membro de seu rebanho” (GADELHA, 2013, p. 67). Assim, entende-se que:

Uma das figuras privilegiadas do poder pastoral pelo Estado Moderno, nas instituições educacionais, é a figura do professor-pastor. Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um dos seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro da sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no “seu” espaço [...] Para cumprir adequadamente a sua missão, o professor necessita conhecer o máximo possível dos alunos; fará diagnósticos de suas emoções, capacidades e inteligências, conversará com seus pais para saber detalhes iluminadores de seu passado e de seu presente; ganhará confiança de cada aluno para que ele lhe confie seus desejos, angústias e ilusões [...] (KOHAN, 2003, p. 88).

O professor é entendido como aquele que deve cuidar, zelar e conhecer cada um de seus alunos a fim de conduzi-los por um caminho próspero; um professor-pastor que é responsável pelo bom desenvolvimento de seu rebanho.

Outra característica do poder pastoral que aparece reconfigurada em tempos contemporâneos, diz respeito ao sacrifício total e incondicional que o professor deve assumir como parte de seu ofício, aceitando o que for preciso, em nome de sua “missão”. O pastor zela pelo seu rebanho e toda sua preocupação volta-se para as necessidades de suas ovelhas e nunca para as suas necessidades. A vontade do pastor é nula, ele se sacrifica pelo bem de seu rebanho e em nome de uma obediência infinita, nem que para isso o pastor tenha que abdicar de suas próprias vontades.

Essa forma de sacrifício incondicional do pastor em prol de seu rebanho é reconfigurado nos dias atuais e identificado a partir da intensificação do trabalho docente. Sobre isso, Garcia e Anadon (2009, p. 83) entendem que “a intensificação é apoiada voluntariamente pelas professoras e confundida com maior profissionalismo, sentimento que é estrategicamente mobilizado pelas exigências de profissionalização docente e pelo apelo a uma ética de

autorresponsabilização moral e individual pelo sucesso da escola”. O apelo moral e social reconhecido como um sacrifício docente, é aceito pelo professor como sendo sua verdade, colaborando, assim, para a intensificação e para uma autointensificação de seu trabalho.

Algumas características do poder pastoral podem também ser identificadas nos discursos produzidos através de redes sociais, como o *Facebook*²². Vejamos:

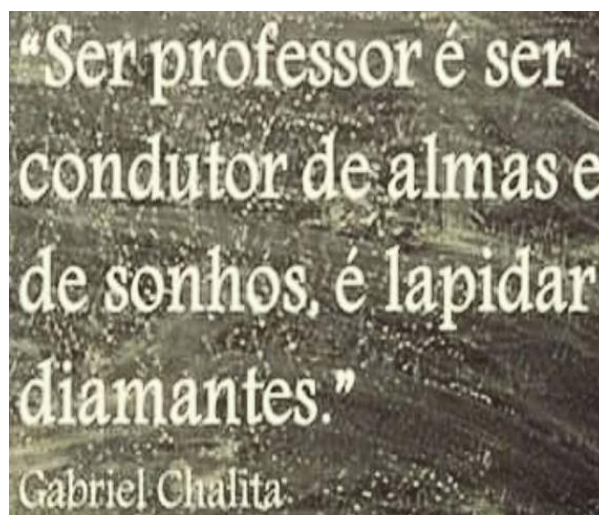


FIGURA 2

Página: Professores Sofredores. Publicado em 27 de Março de 2015 (arquivo pessoal).

Percebo nesses discursos publicados no Facebook um apelo moral e vocacional atribuído à profissão docente. O amor incondicional, a renúncia de si, o exemplo, a virtude são características do poder pastoral, entendidas como uma “missão docente”. Como se os professores fossem pastores em busca da salvação de seu rebanho, ou, na lógica atual, como se o professor fosse o herói da Humanidade, aquele capaz de garantir a salvação do mundo, em nome do amor pelo seu ofício. As imagens docentes, produzidas no presente, refletem imagens de sacrifício que,

[...] se naturaliza como um componente quase inexorável da profissão docente. O mestre da renúncia de si, do sacrifício pelo outro, como o peso das condições de trabalho e de vida, marcam grande parte das representações da profissão que circulam na sociedade. Ao aceitarem tais representações como naturais – e legítimas – as professoras acreditam demonstrar sua vocação, seu valor e, com isso, pensam conquistar o reconhecimento da sociedade (BALINHAS et al, 2013, p. 262).

²² Cabe ressaltar que as imagens apresentadas aqui servem para elucidar que determinadas características atribuídas ao pastor aparecem reconfiguradas no contexto contemporâneo. A parte analítica desses discursos será feita em uma seção posterior deste trabalho.

Sendo assim, a renúncia de si, o sacrifício incondicional, absoluto e infinito em prol da educação se configura como parte inerente à profissão docente e acaba por regular seu exercício: “[...] a regulação e a organização da docência configuram-se a partir e por meio da figura de um professor-pastor e essa derivação da pastoral cruza os espaços-tempos da docência na contemporaneidade” (HERMES, 2012, p. 91). Tais representações vêm sendo construídas historicamente e intensificadas pelos discursos contemporâneos. Uma imagem de doação e renúncia, que se transformam em grandes fardos atribuídos à ação docente.

É assim que, em nossa sociedade, “ser professor”, “educar” e “formar educadores”, por exemplo, tornaram-se atividades, à primeira vista, valorizadas socialmente, ou seja, significadas como dignas e importantes.

Dir-se-ia, mesmo, que seriam atividades fundamentais para o presente e o futuro dos homens. Observa-se, pois, uma valorização tal desse “quefazer” pedagógico que, sob os ombros dos profissionais da educação, terminaria por pesar uma enorme responsabilidade *moral*: a de civilizar uma vila, uma coletividade, uma cidade, um estado, um país e, em nossos dias, todo um mundo que inexoravelmente se globaliza. É dessa maneira, pois, que, em face de sua desmedida missão civilizadora, a tarefa de educar parece ter assumido uma extrema gravidade, podendo-se facilmente associar o educador à figura de um soldado e de um salvador. E, no entanto, não seria menos correto associá-lo também à figura de um *carregador de fardos*: tanto voluntarismo, tanta abnegação, tanta renúncia e, por que não dizer, tanta culpa... (COSTA, 2005, p. 1265-1266).

É a partir desse entendimento sobre a missão docente que o cargo atribuído à sua função se torna um peso excessivo, muitas vezes difícil de ser carregado. Tal responsabilização acaba por gerar culpa, frustração, ocasionando assim um mal-estar no exercício da sua profissão.

Ao olhar para as características do poder pastoral e perceber algumas dessas formas no exercício docente contemporâneo, não pretendo aplicá-las da mesma maneira como eram organizadas no passado. Obviamente estas características assumem outras roupagens dentro desta nova racionalidade política em que vivemos. Contudo, estabeleço algumas relações com esse tipo de poder, que me possibilita enxergar alguns fios de proveniência de alguns discursos contemporâneos sobre a profissão docente, visto que o objetivo deste capítulo é compreender como passamos a reconhecer no professor algumas responsabilidades sobre o futuro e o bom desenvolvimento do nosso país. Trata-se de destacar algumas condições que possibilitaram a emergência de determinados discursos sobre a docência. Uma dessas condições de possibilidade aparece vinculada ao poder pastoral cristão, representado pela igreja, mas existem outras. Nesse sentido, compartilho do pensamento de Nóvoa (1991, p. 120) ao afirmar que:

Os docentes não codificaram jamais, de maneira formal, um conjunto de regras deontológicas. Isso se explica por duas razões: primeiro, o comportamento ético lhes foi ditado do exterior, em princípio pela Igreja, depois pelo Estado; segundo, estas duas instituições exerceram, uma após a outra, o papel de mediadores da profissão docente, tanto em suas relações internas, quanto nas externas.

Entende-se, portanto, que não só a Igreja, mas também o Estado marcaram de modo significativo a profissão docente. Nessa mudança de regulação do exercício docente, algumas características do poder pastoral se somam às novas funções do professor, que agora tem a missão não só de cuidar de seu rebanho, mas a responsabilidade de produzir cidadãos úteis à lógica do Estado. Eis o que será tratado na próxima seção.

2.2 O professor a serviço da Nação: a crise do poder pastoral e a emergência da Razão de Estado

Alguns países mostraram uma grande capacidade de se desenvolver social e economicamente, nos últimos trinta anos. Nós perguntamos a pessoas desses países: qual é, na sua opinião, o profissional responsável pelo desenvolvimento? O PROFESSOR. “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos. Seja um professor!”²³

Um dos discursos sobre o professorado no presente está associado ao professor como o responsável pelo desenvolvimento do país. A propaganda citada no excerto foi criada pelo Ministério da Educação – e circulou na mídia no ano de 2009. Com o imperativo “Seja um professor!” a propaganda convoca todos os cidadãos brasileiros a abraçar a causa da docência, a fim de construir “um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos”. Entende-se que a educação e o ofício docente estão imbricados no processo de desenvolvimento de um país. Nesse sentido, mostrarei como esse discurso passou a ser entendido como função do professorado.

Como foi ressaltado na seção anterior, a instituição escolar se torna um espaço fundamental para a educação das crianças. Num primeiro momento o modelo escolar esteve a cargo da Igreja, durante os séculos XVI e XVII, e aos poucos foi cedendo lugar para o Estado, no fim do século XVIII:

No decorrer desse processo, marcado por transformações políticas e sociais profundas e por inúmeros embates, a instituição escolar passou a ser considerada, na sociedade ocidental, a forma mais adequada de educar as futuras gerações em detrimento de outras maneiras criadas até então para tal finalidade [...] a defesa da escolarização de todas as crianças foi ganhando força e fez com que o Estado passasse a ser visto como o responsável por essa atividade, devendo, dessa maneira, regulamentá-la e fiscalizá-la e, sobretudo, desenvolver ações com vistas a concretizar tal propósito (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 12).

²³ (Vídeo: “Valorização do professor”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=71BWfCl9flg>).

A imagem da docência associada à função sacerdotal foi aos poucos dando lugar à imagem do professor como um funcionário estatal, ou seja, o professor passa de um *corpo docente religioso* (de controle da Igreja), para um *corpo docente laico* (de controle do Estado) (NÓVOA, 1991), sem que um apague por completo a ação do outro: “o modelo do docente permanece muito próximo daquele do padre” (ibidem p. 119). Pode-se afirmar, portanto, que a gênese do ofício docente se configura a partir de um hibridismo entre a Igreja e o Estado.

Neste novo contexto social, o professor passa então a ser um profissional carregado de uma profunda marca política. Sua finalidade será a de assegurar os objetivos do Estado:

O problema em decidir acerca dos objetivos e sistemas educativos nunca esteve afastado da construção de novas identidades do professor. Como “servos do Estado”, disseminando a sua política, os professores eram a linha de frente de um Estado eficaz. Um novo sistema de educação não poderia ser disseminado sem novas tecnologias, a mais importante das quais era o professor (LAWN, 2001, p. 120).

Assim, a história da profissão docente é indissociável das relações políticas e dos interesses de um país. “A grande operação histórica da escolarização não teria jamais sido possível sem a conjugação de diversos fatores de ordem econômica e social; mas é preciso não esquecer que os agentes desse empreendimento foram os docentes” (NÓVOA, 1991, p. 123).

O deslocamento do poder pastoral para outra forma de governo, que poderia ser chamada de governo estatal, ocorreu a partir de diversos acontecimentos históricos no final do século XVIII, (expansão marítima, revolução industrial e os saberes científicos, por exemplo), sobretudo na Europa, que culminou no que Foucault denominou como crise do pastorado e na consequente emergência da Razão de Estado.

Muito dessa crise, que se intensificou durante o século XVI até o século XVIII, deu-se pela resistência de uma parcela da sociedade às formas de conduta do pastorado. As maiores formas de resistência e contraconduta deste período foram travadas por batalhas religiosas (pelo Protestantismo e pelo Catolicismo).

Retornando ao passado – sobretudo nos anos de 1500 – Martinho Lutero foi um dos protagonistas das tensões e batalhas religiosas travadas naquela época. Uma dessas batalhas ficou conhecida como a Reforma Protestante. Nesse movimento, o então ex-padre funda a Igreja Protestante como forma de protestar contra o absolutismo da religião católica. Traduz a Bíblia Sagrada (que até então era escrita em Latim) para o alemão, pois acreditava que “o acesso de todos à leitura é a melhor maneira de colocar o crente em contato com a divindade” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 58). Tal contato se daria de forma direta entre o crente e a divindade, dispensando a figura do padre.

Lutero critica o ensino das escolas e das universidades da época (administrados pela Igreja Católica) e defende o ensino da Música, História, Línguas e Matemática (HATTGE, 2014), criando:

A instituição de uma escola que atendesse melhor às necessidades da população e que propiciasse a construção de uma “obediência consciente” apresentava-se como uma estratégia para a afirmação dessa nova forma de religiosidade, que impelia, da mesma maneira, a Igreja Católica a repensar seus métodos de pregação e de ensino (HATTGE, 2014, p. 38).

A partir desse movimento a favor das escolas, houve um aumento expressivo das instituições de educação protestante, obrigando uma reação da Igreja Católica, chamada de Contrarreforma. As tensões religiosas travadas no decorrer do século XVI não fizeram desaparecer por completo o poder pastoral para entrar no lugar uma nova racionalidade política, ao contrário, Foucault entende que

[...] há uma intensificação do pastorado religioso, intensificação desse pastorado em suas formas espirituais, mas também em sua extensão e em sua eficiência temporal. Tanto a Reforma quanto a Contra-Reforma deram ao pastorado religioso um controle, uma influência sobre a vida espiritual dos indivíduos muito maior que no passado: aumento das condutas de devoção, aumento dos controles espirituais, intensificação da relação entre os indivíduos e seus guias (FOUCAULT, 2008b, p. 308).

Sendo assim, essas batalhas religiosas lideradas pelas igrejas católica e protestante, que poderiam afetar ou diminuir o poder do pastorado, ao contrário, serviram para intensificar e multiplicar ainda mais o seu poder.

O objetivo da Contrarreforma – com a educação jesuítica e métodos de ensino como o *Ratio Studiorum*²⁴ – era de formar o *gentil homem*, disseminando a fé e formando jovens missionários a partir da criação de centenas de colégios que se espalharam por todos os continentes, marcando fortemente a educação no Brasil durante dois séculos. Considerados os “soldados de Cristo”, os jesuítas foram os primeiros professores em nosso país, que tinham como missão evangelizar os índios, entendidos como “selvagens”²⁵. Percebe-se, nesse sentido, o quanto a educação é tomada como um instrumento de governo e condução das pessoas, por isso, é possível compreendê-la como uma estratégia de governo.

Em síntese, para produzir uma posição católica ou protestante de profunda convicção, ambas as Igrejas encontraram um espaço em desenvolvimento ao qual dedicaram atenção, cuidados, programas e controle: a escola. Para governar os fiéis sob a ameaça da existência de outra confissão, foi necessário um processo de afirmação de certas

²⁴ O *Ratio Studiorum* foi um método pedagógico, um plano de ensino e aprendizagem publicado pelo Padre Jesuíta Aquaviva em 1599 (ARANHA, 1996). Tratava-se da elaboração de um documento, com regras sobre a prática pedagógica e métodos de ensino.

²⁵ No intuito de agir sobre a conduta dos índios e convertê-los aos costumes cristãos e europeus, são criadas as missões ou reduções: um conjunto de aldeamentos que mantinham os índios sob o domínio da Igreja, a fim de afastá-los dos interesses dos colonizadores. Nessas missões os índios eram catequizados e mantinham o sustento dos padres, através do trabalho agrícola (ARANHA, 1996).

disposições, atitudes e ideias. *Em função de suas características de duração, perseverança e constância, o processo de escolarização aparecia como forma maciça ideal para atingir esse objetivo* (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 62. Grifos dos autores).

É a partir das batalhas religiosas lideradas pelos dois movimentos – Reforma e Contrarreforma – que o poder pastoral entra em crise, possibilitando condições para a emergência da razão de Estado. A crise acabou por gerar um questionamento sobre a forma de governo, que Foucault definiu como sendo “revoltas específicas de conduta” (2008b, p. 256). Entende-se que o que estava sendo contestado eram as maneiras pelas quais as pessoas estavam sendo conduzidas; o que não significa o desaparecimento da condução, mas a reivindicação por outro modo de ser conduzido. As reivindicações, portanto, geravam-se em torno de: “Por quem aceitamos ser conduzidos? Como queremos ser conduzidos? Em direção ao que queremos ser conduzidos?” (FOUCAULT, 2008b, p. 260). Tais reivindicações estão associadas às novas estruturas econômicas e sociais que ocorriam na época, portanto esta preocupação não ocorre no âmbito privado, mas no público, sendo considerado um problema político. A preocupação não era com o governo das almas para a salvação em outro mundo, mas o governo das pessoas para a melhor gestão do Estado, sendo assim:

[...] o problema do governo dos homens, da arte de governar, tende a sofrer um deslocamento, mediante o qual a ênfase no elemento religioso e/ou espiritual transfere-se para uma racionalidade política assentada numa razão de Estado, e em que o poder soberano, então, toma como objeto de sua gestão não só a vida dos indivíduos como tais, mas a vida do corpo-espécie da população (GADELHA, 2013, p. 124).

Para governar uma cidade inteira, um território, é preciso criar uma série de saberes sobre o conjunto de pessoas que nele habita. No entanto, é preciso esclarecer que a preocupação na razão de Estado é com o próprio Estado e não especificamente com a vida que nele habita, com sua potência, riqueza e competitividade entre outros Estados:

[...] o Estado se governa segundo as regras racionais que lhe são próprias, que não se deduzem nem das leis naturais ou divinas, nem dos preceitos da sabedoria ou da prudência; o Estado, como a natureza, tem sua racionalidade própria, ainda que de outro tipo. Por sua vez, a arte de governo, em vez de fundar-se em regras transcendentais, em um modelo cosmológico ou em um ideal filosófico-moral, deverá encontrar os princípios de sua racionalidade naquilo que constitui a realidade específica do Estado (FOUCAULT, 2014a, p. 420).

Essa nova racionalidade de governo está pautada em princípios racionais específicos, “ligada ao desenvolvimento das burocracias administrativas, das monarquias territoriais, àqueles saberes que terminaram por perfazer uma ciência do Estado” (GADELHA, 2013, p. 130). Ao fim e ao cabo, o que importa são os interesses do Estado afastando-se “dos princípios centrados no governante – isto é, princípios tradicionais de virtudes e habilidades, que até então serviram

de modelo para a boa conduta do soberano/senhor/pastor – e, se voltou para princípios centrados no Estado” (VEIGA-NETO, 2000, p.180).

Embora o poder pastoral tenha deixado suas marcas no modo de conduzir as pessoas, vemos aparecer uma outra forma de governo, que, no contexto da Razão de Estado, passa da condução de um rebanho, da condução das almas, para o governo político dos homens. É neste contexto social que os professores passam a ser regulados pela lógica do Estado, já que “a profissão docente é muito ligada às finalidades e aos objetivos; ela é fortemente carregada de uma intencionalidade política” (NÓVOA, 1991, p. 122). Nesse novo contexto educacional, o professor tenta se firmar enquanto um corpo administrativo, no mesmo sentido em que é conduzido pelos interesses próprios do Estado.

A estatização do ensino conferiu aos docentes o atributo de um corpo sócio-profissional, funcionário do Estado, que deveria seguir algumas normas e passar por exames de habilidade, aptidões e atestado de bom comportamento que garantissem sua admissão no cargo de professor. No Brasil, o processo de funcionarização da carreira docente ocorre no início do século XIX, com o surgimento das escolas normais, substituindo o “velho” mestre-escola pelo “novo” professor do primário (NÓVOA, 1991). Para a admissão na escola normal era pedida uma licença ou atestado de boa conduta, que era expedido por um juiz de paz, conferindo uma “boa morigeração”, sendo este um requisito mais importante que a própria formação intelectual do professor (VILLELA, 2000). Percebe-se o quanto a moralidade se torna requisito no ofício docente.

No deslocamento dessas formas de poder, não se pode pensar na substituição do poder pastoral para uma nova racionalidade política, como se uma deixasse de existir para que outra surgisse, mas é nessa articulação do poder pastoral e do poder político e nas tensões geradas por esses poderes que a Razão de Estado se efetiva. Nesse sentido, entendo que as transformações históricas ocorrem por (des)continuidades. Como ressalta Castro-Gómez (2010, p. 110) “as tecnologias de governo próprias do pastorado são integradas na racionalidade do Estado, de modo que sua função será de agora em diante dupla: por um lado, centralizar o poder nas mãos de um soberano que governa sobre a base do direito; por outro, velar pelo cuidado da população”²⁶.

²⁶ Todas as referências utilizadas em língua espanhola foram traduzidas por mim.

Algumas características do poder pastoral são incorporadas à Razão de Estado, sobretudo, pelo que Foucault denominou como dispositivo da Polícia²⁷. Nesse contexto tudo que esteja implicado na vida dos homens se torna objeto da polícia.

A polícia se ocupa da religião, não do ponto de vista da verdade dogmática, é claro, mas do ponto de vista da qualidade moral da vida. Velando pela saúde e pelas provisões, ela se aplica em preservar a vida: no que tange ao comércio, às fábricas, aos operários, aos pobres e à ordem pública, ela se ocupa das comodidades da vida. Velando pelo teatro, pela literatura, pelos espetáculos, seu objetivo não é outro senão os prazeres da vida. Em suma, a vida é o objeto da polícia: o indispensável, o útil e o supérfluo. Cabe a polícia permitir aos homens sobreviver, viver e fazer melhor ainda (FOUCAULT, 2010d, p. 381).

A atuação da polícia, enquanto uma tecnologia de força estatal, faz do Estado um poderoso órgão regulador que a tudo quer administrar, que a tudo quer governar. Um Estado marcado por técnicas disciplinares, com o propósito de moldar e docilizar os corpos, transformando assim, “as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas” (FOUCAULT, 2012b, p. 143).

Nesse novo cenário histórico, a escola se torna um eficiente aparelho do Estado, já que nesta instituição se efetivam práticas de dominação e controle, através do uso de disciplinas punitivas e coercitivas, tornando-se o lugar “capaz de articular íntima e eficientemente o saber com o poder” (VEIGA-NETO, 2006, p. 30). Era preciso que “a escola trabalhasse na colocação de cada coisa em seu lugar: os saberes, os corpos. Para cada qual, haveria lugares determinados, pois havia, na sociedade do século XVII, essa necessidade de ordenação, que se produzia na escola e também era produzida por ela” (HATTGE, 2014, p. 44). A regulação escolar possibilitou a formação de um novo corpo, um corpo dócil, eficiente e economicamente útil à sociedade moderna. Um corpo que pôde ser produzido desde a infância por meio das práticas escolares: do mobiliário, do vestiário, do controle do tempo e do espaço, das formas de se comportar e de se conduzir nesse espaço.

A lógica de cuidar e velar pelo rebanho – do poder pastoral – se reconfigura por um cuidado e governo dos homens, por meio da polícia, na Razão de Estado. Seu objetivo passa a ser “o controle e a responsabilidade pela atividade dos homens na medida em que essa atividade possa construir um elemento diferencial no desenvolvimento das forças do Estado”

²⁷ Ainda em seu curso “Segurança, Território, População”, Foucault afirma que para manter a força e o poder do Estado, sua conservação e seu bom funcionamento, são criadas duas técnicas: o dispositivo diplomático-militar e a polícia. O primeiro tem por objetivo equilibrar o crescimento e as forças entre os Estados, sem deixar que um ameaçasse a ordem e a potência do outro. Já por polícia, “[...] não se trata de um corpo de oficiais uniformizados, tampouco de uma agência encarregada de prevenir o crime e deter os criminosos” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 126). O dispositivo da polícia se manifesta como um instrumento administrativo do Estado; um conjunto de técnicas que manterão o bom funcionamento, a ordem, o equilíbrio, o crescimento e o bom uso das forças no interior de cada Estado.

(FOUCAULT, 2008b, p. 433). Por isso, um dos objetos de atuação de polícia é a profissão, ou seja, sua preocupação é de que todos estejam ocupados e que suas atividades sejam úteis ao Estado. Para que isso seja possível, torna-se necessário “zelar pelos diferentes tipos de atividades de que os homens são capazes, zelar para que, efetivamente, os diferentes ofícios de que se necessita, de que o Estado necessita, sejam efetivamente praticados” (FOUCAULT, 2008b, p. 436).

E aí que identificamos como problema da polícia, no âmago de suas atenções, a educação. A boa educação do homem interfere em sua profissão e, conseqüentemente, interfere no bom funcionamento do Estado. É preciso que o Estado se ocupe das atividades do homem, intervindo, estimulando e orientando o homem, através de seu investimento na educação, para que ele seja cada vez mais útil e produtivo. “O bom governo é então, a instrução da população, somente assim, será possível a felicidade pública, a salvação de todos e de cada um, a prosperidade do Reino. Com a constituição da Razão de Estado, a instrução se constituiu numa chave para assegurar a manutenção e o crescimento do poder estatal” (NOGUERA-RAMÍREZ; MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 22). Entendo, nesse sentido, o quanto a educação se torna uma ferramenta potente para a produção de sujeitos, que fabrica verdades e molda formas de ser e de agir em um determinado contexto social, afinal:

[...] o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores — em resumo, a “cultura” — na geração seguinte na esperança e expectativa de que, desta forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação — governo da moral feito pela cultura? O que é a tentativa de construir uma “cultura empresarial” no coração das organizações senão o empenho de influir, moldar, governar e regular — mesmo que indiretamente, talvez à distância — a forma como os empregados se sentem e agem na organização? [...] Não estamos necessariamente falando aqui em dobrar alguém por coerção, influência indevida, propaganda grosseira, informação distorcida ou mesmo por motivos dúbios. Estamos falando em arranjos de poder discursivo ou simbólico. Toda a nossa conduta e todas as nossas ações são moldadas, influenciadas e, desta forma, reguladas normativamente pelos significados culturais. (HALL, 1997, p. 41).

Pensando na racionalidade do presente, percebo que algumas práticas utilizadas na Razão de Estado são reconfiguradas e recolocadas na lógica educativa contemporânea, já que a educação continua sendo apontada como o caminho mais seguro e eficaz para o desenvolvimento do país.

Trago novamente alguns discursos produzidos pela mídia e pelas redes sociais, onde podemos evidenciar essa relação entre educação e desenvolvimento do país ou da nação. Além disso, destaco também alguns discursos produzidos por graduandos de pedagogia coletados na época de realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Escolhi trazê-los aqui, pois eles

evidenciam o quanto os professores se subjetivam a tais discursos e os reproduzem em suas falas cotidianas. Vejamos alguns deles:

“Educação é a base de tudo. O que eles aprendem na escola vão levar pra vida toda. Amigos da escola. Todos pela educação. Um projeto Rede Globo.” (Vídeo: Amigos da escola. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HiY1XGoXzGs> Publicado em 6 de Julho de 2008. Acesso em: 30/11/2015).

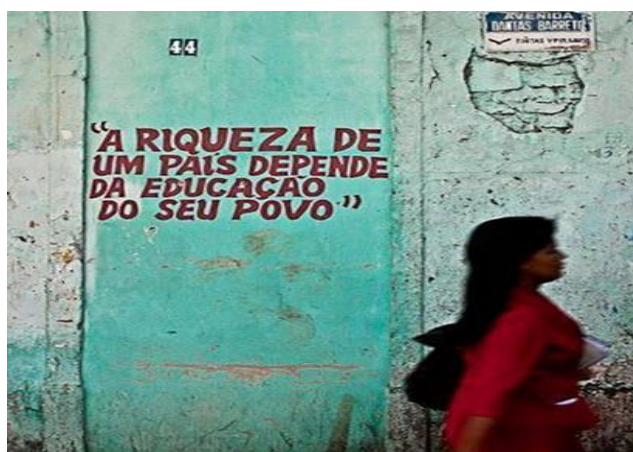


FIGURA 3

Página: Pedagogia da Depressão. Publicado em 8 de Setembro de 2012 (arquivo pessoal).

A educação para o nosso país é o caminho para a mudança. Vejo o Brasil afundado em pensamentos conformistas e ao meio disso, uma grande onda de reclamações. Principalmente nas redes sociais, pessoas compartilham pensamentos, sem ao menos refletir sobre. A educação pode tornar o povo ativo de fato. (AP, 1/2014).

*Acredito que a educação que faça o povo pensar **tem uma grande importância na evolução do país**. A educação que só reproduz não eleva o país. (AP, 2/2014).*

*Nosso país está em pleno desenvolvimento econômico, mas quanto à educação deixa muito a desejar, sendo a mesma **a base do desenvolvimento humano**, pois uma pessoa sem cultura não sabe de seus direitos e deveres. **A educação para nosso país seria a alavanca para colocar o Brasil num país de primeiro mundo.** (AP, 5/2014).*

Em minha opinião a educação é o que move a nossa sociedade. Tanto é influenciada por esta, quanto esta interfere na educação. (AP, 6/2014).

A educação é a base de tudo. (AP, 9/2014).

Assim, podemos perceber como a educação vem funcionando como uma estratégia de governo, que visa conduzir as condutas de todos e de cada um para alcançar melhores níveis de desenvolvimento do país. Isso significa dizer que ela é responsável pela redução da miséria, da fome, pelo controle da saúde, pela empregabilidade, pela natalidade, pela mortalidade, enfim, problemas de diferentes ordens se tornam problemas educacionais. Nesse sentido, percebo que há uma ampliação das funções da escola, ou como denomina Nóvoa (2009) um *transbordamento* de suas funções, assumindo um papel de *reparadora da sociedade*, que visa superar suas deficiências. Com isso, “a escola aparece como um mecanismo de governo capaz de controlar os riscos postos pela existência humana, conduzindo as condutas dos sujeitos a formas de vidas mais salutar e adequadas ao convívio coletivo” (LOCKMANN, 2013a, p. 172).

Nessa esteira, o professor também passa a assumir outras funções para além de seu exercício pedagógico, podendo ser entendido como “El biomaestro” (JONES, 1994). O biomaestro pode ser compreendido como aquele que é responsável pelo gerenciamento e condução da vida dos sujeitos-alunos, nas mais diferentes instâncias. Por isso, atribui-se ao maestro, o prefixo bio, ou seja, o professor transforma-se num agente de operação do biopoder que desenvolve ações de condução da conduta, individual e coletiva, com o intuito de garantir sujeitos mais produtivos e úteis para o crescimento e fortalecimento do Estado. Podemos perceber um exemplo de “biomaestro” no excerto que segue:

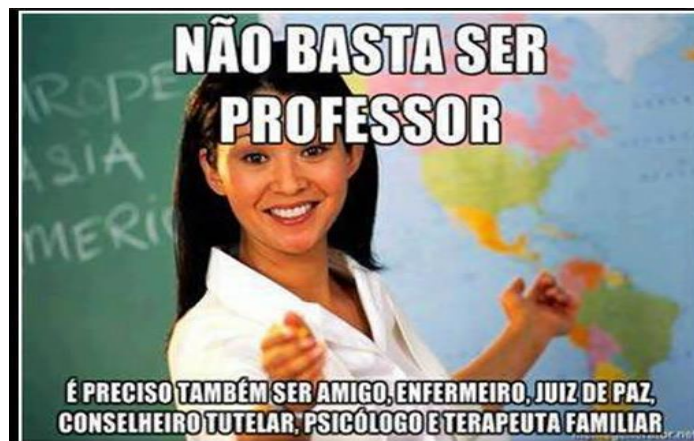


FIGURA 4

Página: Professores Sofredores. Publicado em 4 de novembro de 2014 (arquivo pessoal).

Um “biomaestro” é um professor que não só está preocupado com a aprendizagem de seus alunos, mas que também se encarrega de diferentes atribuições. Isso é possível a partir da inserção de diferentes programas de assistência social, agindo no contexto da instituição escolar. A escola se tornou um espaço em que a medicina, a psicologia, a economia, etc., transitam e regulam seu funcionamento:

Esse movimento acontece já desde o fim do século XIX e início do século XX, mas se potencializa na atualidade por meio da proliferação de uma variedade de projetos e programas que passam a funcionar no interior da escola. Campanhas de vacinação, de orientação sexual, acompanhamentos dentários, e nutricionais, distribuição de anticoncepcionais, cuidados de higiene, educação para o trânsito, prevenção de drogas e de doenças sexualmente transmissíveis são atividades que passaram a ser desenvolvidas na e pela escola. Tudo isso, porque esta é a única instituição pela qual, obrigatoriamente, todos precisam passar. Torna-se, portanto, um mecanismo indispensável para governar a todos e a cada um (LOCKMANN, 2013a, p. 114).

Se a educação é entendida como a base do desenvolvimento social e a resolução de diversos problemas sociais, o professor é a base dessa educação. Nota-se, portanto, um apelo, uma convocação para que o professor assuma a responsabilidade de transformar a sociedade. Na contemporaneidade, esse jogo discursivo se torna natural,

[...] por meio de um incansável trabalho de inculcação de ideais transcendentais que, repetidos à exaustão, se reduzirão a *slogans* do tipo: *o dever/direito de desenvolver-se; a construção de uma vida melhor; o aprender a aprender* etc. *Slogans* de vocação *empreendedorística* que a todos abarcariam, remetendo as existências escolares a um (auto)patrulhamento eterno e, por extensão, a um *endividamento* mais que voluntário: autoimpingido, autogerido e retroalimentador. (AQUINO, 2013 p. 205).

Tais características, como empreendedorismo, competitividade, endividamento, etc., são próprias do nosso tempo, mas parecem encontrar condições para se desenvolverem em racionalidades anteriores a exemplo da Razão de Estado. Tal endividamento não é financeiro, mas moral e social e resulta numa autoculpabilização. Conforme afirma Lazzarato (2011, p. 81) “o usuário transformado em ‘devedor’, em contraste com o que se passa nos mercados financeiros, não deve reembolsar em dinheiro local, mas em comportamentos, atitudes, maneiras de agir, projetos, engajamentos subjetivos”. Ele tem que ser capaz de dar conta e pagar essas e tantas outras “dívidas” que são impostas pela sociedade, tornando-se, nas palavras de Lazzarato (2011) um *homem endividado*. O endividamento docente pode ser evidenciado a partir de discursos como:

O bom professor deve se manter atualizado, fazer curso de extensão, se repensar. (AP, 2/2014).

É preciso que os professores estejam atualizados e que tenham uma prática em sala de aula que possibilite a interação aluno-professor. (AP, 4/2014).

O professor necessita ser um aprendiz e estar sempre buscando melhorar a sua “formação” para construir uma educação de escuta, horizontal que reflita os assuntos sociais pertinentes da época e que fale ao povo os seus direitos, discuta a política cotidiana e a política partidária. (AP, 7/2014).

O professor deve ser consciente da importância de seu papel, buscar propiciar aos alunos um ensino onde as aprendizagens aconteçam de fato, um ensino consciente e crítico. (AP, 8/2014).

É por esse discurso que o professor se subjetiva, tornando sua ação um eterno endividamento perante a sociedade, instituindo assim, novas formas na regulação da conduta docente.

Assim como na Razão de Estado, em que o professor é entendido como um funcionário a serviço do bem da Nação, ainda hoje vemos esta lógica funcionando em uma outra racionalidade. Hoje o professor não só deve trabalhar e lutar para o bem de seu país, como deve também formar sujeitos que queiram participar dessa luta, que queiram se tornar ativos, competitivos e bem sucedidos.

Nessa lógica atual, denominada neoliberalismo, a educação se torna mais do que nunca uma ferramenta imprescindível para o pleno desenvolvimento de um país e, junto a esse enunciado, já presente na Razão de Estado, articulam-se outros de vertente empreendedorística, pautados em princípios mercadológicos e empresariais. Nesse novo contexto social, que tem como princípio a excelência, mais importante do que consumir, o *homo oeconomicus* deve preocupar-se com o investimento em si mesmo e, o que poderia ser entendido como gasto ou despesa, hoje é entendido como investimento, exemplo disso é o investimento na educação.

A economia e o mercado impulsionam a lógica do neoliberalismo, aproximando cada vez mais a educação a um modelo de empresa. Nessa cultura empreendedorística a competição e a concorrência são os combustíveis que fazem girar a maquinaria neoliberal. Para os neoliberais, “[...] o essencial do mercado está na concorrência” (FOUCAULT, 2008c, p. 161).

Ao analisar o contexto contemporâneo, percebo que a educação, mais do que nunca, se torna imprescindível para o bom desenvolvimento humano e social de um país. Não é à toa que se fala tanto em educação hoje em dia: nas revistas, jornais, redes sociais, discursos oficiais e em diferentes meios de comunicação, a educação se torna voz corrente na lógica neoliberal:



FIGURA 5 (Dezembro/2015)



FIGURA 6 (Novembro/2009)

Entende-se o quanto a educação se torna peça indispensável para o bom funcionamento de uma nação, a fim de permanecer na lista dos países em desenvolvimento. Nesse cenário, o professor acaba por se tornar o profissional responsável para que o sucesso seja garantido. Mais do que ensinar conteúdos, o professor precisa preparar os sujeitos para a vida. Nesse sentido a educação passa a ser entendida:

[...] como um projeto para a mobilização nacional, todavia, com uma ampla significação que se diferencia daquelas de épocas passadas. Educação, como já o foi uma vez, forma a substância ética do indivíduo em todas as atividades sociais. *Trabalhar com educação* na se limita à aprendizagem e ao treinamento dos pupilos em uma sala de aula ou mesmo a um lugar e tempo específicos; a escola e a educação precisam expandir-se e conectar-se a todos os aspectos da sociedade de modo permanente. O sujeito precisa estar preparado para aprender durante toda a vida e estar conectado à aprendizagem em um sentido mais amplo (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 82. Grifos dos autores).

Para isso, é preciso que o professor esteja preparado para tamanhas demandas. Espera-se desses sujeitos que eles invistam em suas carreiras, aceitem e queiram permanecer nesse jogo competitivo e se tornem sujeitos empreendedores. Essa nova racionalidade “compreendem as crianças e os professores como projetistas de sua própria aprendizagem [...], a fim de produzir o agenciamento do indivíduo que vive uma vida de contínua inovação” (ibidem p. 83). Nessa esteira vejo outros discursos, como os publicados nas revistas “Nova Escola” e “Época”, em que se evidencia um modelo de professor ideal:



FIGURA 7 (Outubro/2010)



FIGURA 8 (Abril/2010)

Nesses discursos, os professores são seduzidos a participar desse jogo competitivo, buscando aprender cada vez mais, a fim de tornarem-se esse professor ideal, que responda as necessidades do mercado e que possa dar soluções aos problemas educacionais. Cursos de capacitação, formação continuada, necessidade de outras graduações, premiações, etc., fazem parte do currículo de um bom professor. “Essas práticas gerencialistas de controle do trabalho escolar e docente fabricam condutas docentes ancoradas na performatividade e na autorresponsabilização para o êxito de resultados [...]” (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

De acordo com Gerzson (2007, p. 60), “o sujeito do neoliberalismo deve ser capaz de empresariar a própria vida, combinando as ofertas que são oferecidas por um mercado cada vez mais diversificado e especializado no detalhamento dos produtos e serviços que oferece”. Nesse capitalismo contemporâneo, um bom professor, assim como evidenciam os discursos em voga hoje, deve ser esse profissional empreendedor, proativo e cada vez mais capacitado; regulado e vigiado pela lógica da concorrência e da competitividade. Para além dessas problematizações, Ferreira (2015, p. 76) compreende que:

[...] esse mercado se constitui a partir de uma racionalidade neoliberal a qual estou chamando de *economia da educação* que abrange outros aspectos, mas que já temos, até aqui, a possibilidade de descrever um dos seus principais motes: *a qualidade da educação fomenta a desigualdade como estratégia competitiva*. Essa unidade discursiva vai percorrer todo esse cenário, permitindo a emergência e a organização de práticas que façam da competitividade um valor pelo qual se medirá a qualidade dos serviços, dos profissionais envolvidos e dos saberes dos estudantes (grifos do autor).

Assim como Ferreira, não pretendo cair na imprudência de “acreditar que o discurso neoliberal é totalizante, que não deixa brechas e possibilidades para o acontecimento, o que representaria o fim da história” (ibidem). Por outro lado, percebo a importância de problematizar

algumas verdades sobre a educação, pois entendo o quanto os discursos contribuem para a formação de um tipo de profissional docente, subjetivando-o dentro de uma racionalidade política e conduzindo suas condutas a partir das verdades que o produz.

Embora os discursos sobre a educação e respeito do professor, materializados nas revistas e na mídia, não compõem o meu material de pesquisa, o intuito de trazê-los foi para evidenciar o quanto esses artefatos culturais acabam por se constituir em mecanismos que operacionalizam e fazem funcionar esses discursos e para mostrar como esses estão articulados numa rede de poder-saber-verdade que produzem efeitos no modo de exercer a docência. Além disso, penso que esses e tantos outros discursos, fabricam o chamado “mal-estar docente”, que subjetiva os professores e age sobre suas condutas.

Retomando a discussão desenvolvida neste capítulo, vejo que aquilo que se diz sobre o professor na atualidade e a forma como ele toma para si determinadas funções e responsabilidades têm fios históricos que aparecem articulados ao deslocamento do poder pastoral para um poder de Estado, em que os sujeitos deixaram de ser conduzidos como um rebanho de ovelhas e passaram a ser governados a partir de um governo político. No entanto, nota-se que algumas características do poder pastoral reaparecem na Razão de Estado, com o fim único de seu fortalecimento.

É nessa lógica que o professor aparece como uma peça fundamental para o bom funcionamento desse Estado, que depende da educação de seu povo, para se tornar cada vez mais forte e potente. Tais discursos apresentam-se como condições de possibilidade para a estruturação, circulação e proliferação de discursos contemporâneos acerca do papel da escola e do professor. A ideia que circula fortemente na contemporaneidade, do professor enquanto salvador da Humanidade pode, assim, ser entendida a partir da articulação entre as características do poder pastoral (salvador do rebanho) e as características da Razão de Estado (funcionário a serviço da Nação) imbricadas na constituição do ofício docente.

Tendo compreendido, mesmo que minimamente, os fios históricos que constituem esta trama, passo agora para a construção do capítulo analítico, onde apresento minhas análises a partir do material empírico organizado, com o intuito de compreender a discursividade contemporânea produzida no Facebook sobre a docência e o papel do professor na sociedade.

CAPÍTULO III

ENTRE POSTAGENS, CURTIDAS E COMPARTILHAMENTOS: A PRODUÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS, COM BASE NOS DISCURSOS PRODUZIDOS NO FACEBOOK

[...] Depois de termos problematizado o objetivo de pesquisa, ele precisa ser como que limpo de todas as teorizações que o forjaram, para que novas teorizações – que são agora de nossa responsabilidade – resultem de seu manejo. É então que saltamos das pontes (CORAZZA, 2002, p. 120).

E depois de tanto caminhar, algumas vezes por linhas descontínuas e incertas, pegar alguns desvios e refazer o trajeto, eis que me deparo com a inevitável ponte. A essa altura da viagem, com certa bagagem nas costas e com as experiências que vivi até aqui, não há nada a fazer, senão me jogar! Porém, o medo da queda ainda me assusta, afinal não é nada fácil abandonar a ponte e mergulhar em um mar desconhecido. Não é nada fácil para uma recém-pesquisadora construir um caminho ainda não trilhado. Entretanto, sabia que tendo em mãos o material empírico da pesquisa, era chegada a hora de me aventurar, de me jogar da ponte, de produzir novas ideias e de construir, mesmo que singelamente, novas problematizações.

Ao lançar um olhar mais atento para o que estava sendo produzido no *Facebook* e perceber o que os usuários desta rede social digital estavam compartilhando, curtindo e comentando em suas páginas virtuais, notei algumas recorrências e delimiti as unidades analíticas desta pesquisa. A partir dessas recorrências elenco cinco categorias que serão analisadas e discutidas:

Na primeira unidade – *Professor, o salvador da nação* – discuto como o discurso da missão/vocação está associado à figura docente e ao discurso heroico e de amor à profissão. Tais discursos são reverberados pelos próprios professores, por meio de seus comentários nas postagens. Nessa mesma categoria percebo o quanto a dedicação, o sacrifício e a renúncia de si estão fortemente marcados nas postagens e nos discursos produzidos pelos professores. Reconheço também que há nesses discursos uma intensificação do trabalho docente, que se expande para além dos limites da escola, constituindo um mesmo movimento.

Como segunda unidade analítica, *mal-estar docente*, evidencio alguns discursos produzidos no Facebook que podem vincular-se a uma situação de mal-estar vivido pelo professorado. Entre as situações que os professores mais se queixam estão: a relação com os colegas de trabalho, a desvalorização da carreira docente e a cobrança por desempenho. Para pensar em tais questões apoio-me nas contribuições deixadas pelo espanhol José Manuel Esteve, um dos principais estudiosos dessa área.

Na terceira unidade, problematizo sobre *medicalização docente: a proliferação de doenças físicas e psíquicas como produtores da biodocência*. Ao analisar alguns discursos entendo que algumas questões de ordem social estão articuladas com a produção de doenças biológicas, contribuindo para o processo de medicalização docente. A produção dessas doenças está diretamente associada à profissão docente como sendo algo quase inerente ao seu trabalho, por isso entendo essas doenças como produtoras de *bioidentidades* docentes e, a partir dessa compreensão, sustento o conceito de *biodocência*. Nesta categoria também discutirei sobre o uso de medicamentos que muitos professores não abrem mão para dar conta das demandas de sua profissão.

Na quarta unidade, *“Desculpe o desabafo”*: a sociedade da hiperconfissão; analiso como o *Facebook* tem se tornado um lugar para práticas de confissão contemporâneas, no qual muitos professores dizem poder desabafar suas angústias e compartilhar suas frustrações com os demais colegas de profissão. Além disso, os professores relatam suas rotinas escolares e pedem ajuda e conselhos de como lidar com alguns problemas vividos em suas práticas. Faço também, algumas articulações com o pensamento de Sibilía (2008) para falar sobre o que venho entendendo como “extimidades docentes”.

Este estudo apresenta ainda uma última unidade denominada: *entre a ironia e a contestação: possíveis movimentos de resistência e contraconduta*. Nessa unidade analítica, construída com base nos apontamentos e pareceres realizados durante minha banca de qualificação, percebi que algumas postagens produzidas no Facebook traziam em seu contexto discursos com um tom irônico ao falar sobre a docência. Também percebi que alguns comentários feitos em certas postagens negavam o discurso primeiro, ou seja, alguns professores se colocavam contrários à postagem publicada, o que pode ser entendido como um movimento de resistência ou contraconduta do discurso, provocando nos professores certo descontentamento ao que está posto sobre a educação e o ofício docente.

É importante ressaltar que outras tantas análises e discussões podem ser realizadas ao olhar para o mesmo material, tendo em vista a pluralidade de discursos que encontramos no Facebook. Sendo assim, meu objetivo ao delimitar as categorias, como também os autores que sustentam as minhas análises e problematizações, ocorre, especificamente, para fim de organização deste trabalho e do meu pensamento e para evidenciar o modo como venho olhando para esses discursos e as impressões que – provisoriamente – suscitam em mim.

Desse mesmo modo, as divisões das unidades analíticas não são estanques e foram realizadas arbitrariamente para fins didáticos, já que em diversos casos os discursos se mesclam,

se sobrepõem e invadem as divisões realizadas nas unidades de análise. Há uma infinidade de possibilidades de contar uma história, essa é apenas uma delas!

3.1 Professor, o salvador da nação: práticas pastorais cristãs reconfiguradas no exercício docente contemporâneo

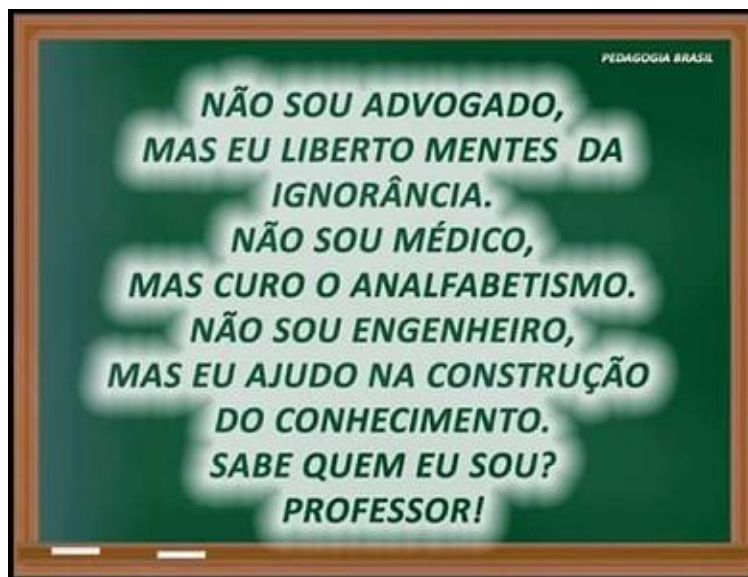


FIGURA 9

Página: Professores Sofredores. Publicado em 24 de agosto de 2015 (arquivo pessoal).

P1²⁸ *Hj tive a maior prova disso qd um aluno q se machucou, msm depois de 2 anos , ele queria mt me ver...fui recebida com um lindo sorriso e ele já está bem. Não tem preço*

P2 *Isso é verdade, e faço tdo isso com muito amor e carinho!!*

P3 *Ser professor é ser desbravador - usando a palavra como espada, vai abrindo caminhos para descortinar o saber. Como em qualquer outra profissão **é preciso ter vocação**. Como aluna e professora conheci e conheço excelentes professores. A Prof^a APARECIDA PIRES é uma dessas pessoas inesquecíveis!!!!!!!*

P4 *Com muito orgulho*

P5 *Com muito amor.*

Eis alguns discursos contemporâneos sobre a docência que circulam nas páginas do Facebook. Uma imagem idealizada de professor como aquele que está acima do bem e do mal,

²⁸ Utilizo a nomenclatura P (Professor) para preservar a identidade dos docentes.

capaz de superar todas as mazelas de sua profissão em nome de um bem maior: a educação de todo um povo. E, se faz isso é porque carrega consigo uma carga a mais de amor, vocação, renúncia e doação. Essa é uma imagem da docência construída pelo tempo. Discursos como esses não ocorrem por acaso, mas se materializam a partir de acontecimentos históricos que se articulam, se reconfiguram e se contemporizam, produzindo modos de ser e de pensar.

Alguns desses discursos se aproximam de certas características atribuídas ao poder pastoral, estudadas pelo filósofo Michel Foucault. Se faço essa aproximação, não é com a intenção de marcar uma origem sobre a docência, ou de justificar a minha pesquisa. As teorias não são um *a priori*, nem são utilizadas como pano de fundo ou comprovações das minhas suspeitas. O caminho percorrido nesse exercício analítico foi exatamente o inverso. Primeiro olhei para os discursos contemporâneos e fui percebendo suas recorrências, para posteriormente entender como esses se articulam com algumas teorizações e com certos acontecimentos históricos.

Percebe-se que há uma discursividade sobre o papel do professor na sociedade que vem marcando modos de ser e de exercer a docência hoje. Tal discursividade é intensificada pelos professores, pois reafirmam esse discurso e atribuem a este algumas narrativas que podem ser associadas às práticas pastorais. Cuidado, amor, carinho, etc.; são algumas características que são tomadas como próprias da ação docente e que podem ser articuladas ao poder pastoral.

No comentário da professora P1 percebe-se a importância que ela dá a um aluno em particular. Isso pode ser vinculado com a prática do pastorado quanto ao cuidado e ao zelo. Foucault (2008b, p. 170) enfatiza que “[...] o poder pastoral é um poder de cuidado. Ele cuida do rebanho, cuida dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas”. Além disso, esse tipo de narrativa vai ao encontro das discussões que Foucault faz sobre o poder pastoral enquanto uma tecnologia de poder que é, ao mesmo tempo, individualizante e totalizante, que age sobre o indivíduo e o coletivo, já que o pastor “[...] faz tudo pela totalidade do rebanho, mas faz tudo também para cada uma das ovelhas do rebanho” (ibidem, p. 172).

Para isso, o pastor é capaz de abandonar o rebanho inteiro para salvar uma única ovelha. “[...] A salvação de uma só ovelha deve causar tanta preocupação no pastor quanto a de todo o rebanho, não há ovelha pela qual ele não deva, suspendendo todas as suas outras tarefas e ocupações, abandonar o rebanho e tentar trazê-la de volta” (ibidem, p. 224). Assim, também é o professor, que se preocupa com toda sua turma e com cada aluno, em particular.

À função docente são atribuídas também outras características, como a dedicação total e exclusiva em prol de sua profissão. O professor muitas vezes abdica de suas vontades, de seus

desejos e de suas necessidades para se dedicar a sua “missão” de educar. Vejamos o excerto abaixo que evidencia tal afirmação:



FIGURA 10

Página: Professores Sofredores. Publicado em 28 de junho de 2016 (arquivo pessoal).

Na postagem, o discurso evidencia o quanto os professores abandonam as suas vidas em nome de sua profissão. A dedicação infinita e a renúncia de si são características reconhecidas como naturais da função docente e tais características se aproximam de outras problematizações que Foucault faz acerca do poder pastoral, quando discute sobre a obediência cristã. Diz o filósofo que o fim da obediência é ser obediente, ou seja, não há outra razão, objetivo ou justificativa da obediência que não seja o estado de obediência. Para que se alcance esse estado de obediência é preciso ser humilde.

Em outro momento, Foucault volta a falar sobre as características da obediência cristã e afirma que “deve-se, por conseguinte, em toda coisa obedecer e servir ao outro” (2014c, p. 248). Nesse sentido, a servidão do pastor às suas ovelhas é permanente e infinita e todos os seus desejos são sucumbidos:

[...] Se, portanto, a obediência tem um fim, esse fim é um estado de obediência definido pela renúncia, a renúncia definitiva a toda a vontade própria. A finalidade da obediência é mortificar sua vontade, é fazer que sua vontade como vontade própria morra, isto é, que não haja outra vontade senão a de não ter vontade (FOUCAULT, 2008b, p. 234).

É essa renúncia das vontades próprias que vemos materializada nos discursos docentes contemporâneos e nas narrativas dos professores. Ao comentar a postagem publicada na página, alguns professores afirmam que:

P6 *É assim mesmo! E por eles esqueço o cansaço e tudo mais. Cada gesto de carinho vale muito pois faço o que gosto!*

P7 *Bem assim, mas qd fazemos por amor, o custo é o que menos importa. Fico feliz, qd tenho tempo de elaborar uma boa aula. Fico frustrada qd saio de uma aula e penso: nossa podia ter feito melhor.*

Percebe-se nessas narrativas o quanto as professoras se colocam em posição de humildade e obediência em nome de sua profissão, em prol de seus alunos. A professora P6 afirma que a postagem é verdadeira e ressalta que “cada gesto de carinho vale muito”. Foucault, em sua aula de 8 de fevereiro de 1978, no curso “Segurança, Território, População” fala sobre algumas características do poder pastoral e afirma que este é definido por um “bem-fazer, ele não tem outra razão de ser senão fazer o bem. É que, de fato, o objetivo essencial, para o poder pastoral, é a salvação do rebanho” (FOUCAULT, 2008b, p. 170). Essa também é uma característica essencial dos discursos que falam sobre a docência: é através do professor que se constrói uma sociedade mais justa e melhor; é graças ao professor que os sujeitos se tornam mais evoluídos e melhores, ou seja, o professor tem como missão fazer o bem.

No comentário da professora P7 há explícito o quanto ela atribui o seu trabalho a um ato de amor e afirma que “o custo é o que menos importa”, ou seja, o trabalho excessivo, a má remuneração, a falta de material para preparar uma aula, etc., nada disso importa quando se faz por amor. Além disso, ela afirma que fica frustrada quando pensa que “podia ter feito melhor”. Tal ato de confissão em que a professora expressa suas “faltas” também se associa ao poder pastoral, já que segundo o filósofo:

[...] é bom que o pastor tenha imperfeições, que conheça suas imperfeições, que não as oculte hipocritamente aos olhos de seus fiéis. É bom que ele se arrependa explicitamente, que se humilhe, para se manter, ele próprio, numa modéstia que será uma edificação para os fiéis [...] as faltas ou as fraquezas do pastor são um elemento da edificação das ovelhas e do movimento, do processo pelo qual ele as conduz para a salvação (FOUCAULT, 2008b, p. 229).

Nesse sentido, é importante que os professores sejam autoconscientes de suas responsabilidades e de suas fraquezas, que sejam, portanto, humildes. Frente aos novos desafios que a sociedade contemporânea impõe, muitos professores se dizem frustrados por não darem conta de suas atribuições. A intensificação do trabalho docente em forma de sacrifício incondicional, a autorresponsabilização pelo fracasso da escola e da educação e o engajamento

por uma ética social salvacionista se constituem com base no consentimento voluntário dos professores e em suas próprias sujeições.

Como já foi enfatizado, o poder pastoral se constitui numa tecnologia de poder que visa à condução das condutas para a salvação de todos. Acrescenta-se a isso essa relação de obediência infinita e absoluta do pastor com Deus, enquanto uma boa atitude cristã. Ressalta Foucault que “[...] a perfeição da obediência consiste em obedecer a uma ordem, não por ela ser razoável ou por lhe confiarem uma tarefa importante, mas, ao contrário, por ser absurda” (FOUCAULT, 2008b, p. 233).

Foucault, em sua aula de 22 de fevereiro de 1978, discute sobre alguns princípios que constituem o poder pastoral cristão na relação entre o pastor e seu rebanho. Diz ele que “[...] o pastor cristão e suas ovelhas estão ligados entre si por relações de responsabilidade de extrema tenuidade e complexidade” (FOUCAULT, 2008b, p. 223).

Assim como o cuidado, o zelo, a dedicação, a humildade e a obediência, o bem-fazer individual e coletivo que constituem o poder pastoral, outra característica dessa tecnologia do poder diz respeito ao *princípio da inversão do sacrifício*, em que o pastor dá sua existência por suas ovelhas: “[...] o pastor tem de estar disposto, no sentido temporal da expressão, a morrer de morte biológica se as ovelhas estiverem expostas, tem de defendê-las contra seus inimigos temporais, mas também no sentido espiritual, ou seja, o pastor tem de expor sua alma pela alma dos outros” (ibidem, p. 226) e é nesse princípio de inversão do sacrifício, em que o pastor aceita dar sua vida em prol de suas ovelhas, é que ele obtém sua salvação. Vejamos o excerto:



FIGURA 11

Página: Professora Indelicada. Publicado em 20 de maio de 2015 (arquivo pessoal).

P8 *Ô Deus é bem assim mesmo! Um salve aos professores que não esquecem seu ofício nem mesmo nos piores momentos de sua vida particular!*

P9 *Pensa numa pessoa responsável posso estar morrendo, mas deixo tudo pronto!*

No *meme* criado pela página “Professora Indelicada” vemos duas professoras conversando, em que uma pergunta sobre o último desejo da outra. A imagem expressa no *meme* nos dá a impressão de que uma professora está em seu leito de morte e tem como último pedido que suas atividades sejam entregues à coordenação, evidenciando assim o sacrifício que os professores têm que se submeter em nome de sua profissão. Tal imagem enfatiza o sacrifício docente, assim como do pastor por suas ovelhas, já que “[...] o verdadeiro pastor é justamente aquele que se dedica inteiramente ao seu rebanho e não pensa em si mesmo” (FOUCAULT, 2008b, p. 187). O pastor deve estar a serviço de seu rebanho; deve dedicar-se a ele e renunciar a sua vida em prol de suas ovelhas.

Percebe-se o quanto esse tipo de discurso trazido na postagem se aproxima da prática vivida pelos docentes e os subjetivam, já que é reafirmado por eles. Nesse sentido, entendo que esses discursos exercem poder sobre os professores, pois incidem nas suas práticas profissionais, já que, “conhecimentos e paixões, crenças e sensibilidades, são acionados e governados a partir de práticas muito concretas – no sentido de definidas, organizadas, analisáveis e com efeitos sobre as condutas dos sujeitos” (FERREIRA, 2015, p. 44).

Esse discurso é reverberado pelos professores ao afirmarem que a postagem é verdadeira e expressa a realidade do professor. A professora P8 afirma que a postagem evidencia o exercício docente e ainda enaltece os professores *que não esquecem seu ofício nem mesmo nos piores momentos de sua vida particular!* A professora P9 é taxativa e afirma que pode *estar morrendo*, mas deixa tudo pronto. São narrativas como essas que retificam uma verdade sobre o exercício docente: são professoras e professores que vivem a docência para além dos muros da escola; são professoras e professores em tempo integral, devido ao alargamento de suas funções pelas novas demandas que lhes são impostas, pela intensificação e (auto)intensificação da carreira docente, pela dupla ou tripla jornada de trabalho (muitas vezes para manter sua subsistência e de sua família) e que geram um cansaço crônico devido ao excesso de trabalho, reiterando, assim, a docência como forma de missão, de vocação, doação e de sacrifício.

É nesse sentido que o pastor deve renunciar a sua vida, os seus desejos, a fim de conduzir o seu rebanho pela vereda da salvação e é essa mortificação de si, de suas vontades que constituem alguns discursos sobre a docência e que determinam modos de ser professor na contemporaneidade. Vejamos outro excerto que elucidava isso:

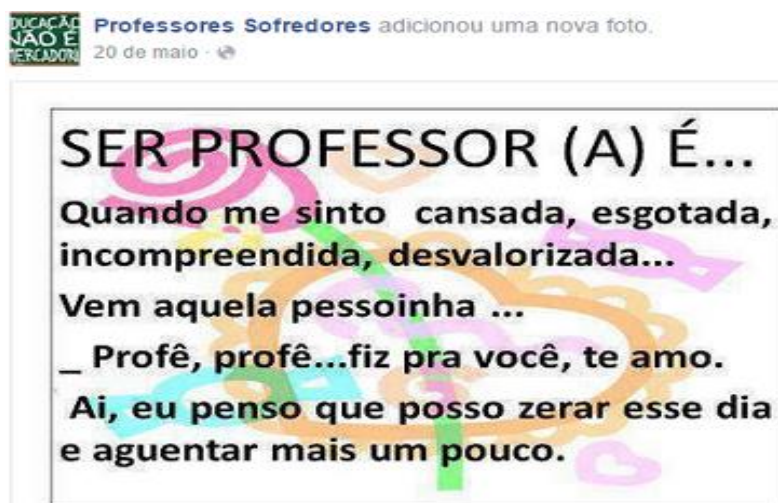


FIGURA 12

Página: Professores sofredores. Publicado em 20 de maio de 2015 (arquivo pessoal).

P10 *Desse jeito... por eles me rendo ao cansaço, ingratidão, soberba as vezes dos próprios pais.*

P11 *só isso mesmo, que nos dá forças*

P12 *o que fortalece ao desejo de continuar. mesmo massacradas pelo sistema, autoridades, pais...amo ser professora...amo meus alunos..*

P13 *São estes pequenos gestos que nos dão forças para continuar a caminhada*

P14 *Verdade! Bem eu mesmo. ..amuh meus projetinhos de Deus*

P15 *Mas é por aí mesmo. Deus também se manifesta em muitas maneiras para nos animar e encorajar!*

Percebe-se nas narrativas das professoras o quanto elas se sentem envolvidas com a profissão, reafirmando o discurso da postagem que associa a profissão docente ao sacrifício. A professora P13 admite que são os pequenos gestos que *dão forças para continuar a caminhada*. Trata-se, portanto, de um exercício de poder altamente contundente e eficaz, pois age diretamente nas subjetividades dos sujeitos.

É atribuído ao exercício docente certa lógica da compensação que faz com que os professores aceitem se sacrificar pelo seu ofício. Tal lógica da compensação serve como uma forma eficaz da condução das condutas docentes, uma vez que ameniza e abrandando movimentos de reivindicações por melhores condições de trabalho e valorização da profissão, por exemplo.

“Tem dias que saímos assim... Mas todo esforço aqui vale a pena. Seremos recompensados lá na glória!”, comenta certo professor em uma postagem publicada na página “Professores Sofredores” em que traz a figura de um galo como se estivesse saído de um briga, associado a figura docente após um dia de trabalho:



FIGURA 13

Página: Professores Sofredores. Publicado em 1 de Dezembro de 2014 (arquivo pessoal).

Eis, portanto, a imagem da docência. Os professores não são recompensados por dinheiro, mas por uma moral e uma paixão que reveste e vem constituindo a sua profissão. Há, portanto, nessa discursividade da compensação, um governo pela sensibilização docente.

As imagens de sacrifício e de renúncia são explicitadas no Facebook e reverberadas nos discursos dos professores. Palavras como *vocação* e *amor* são evidenciadas nesses discursos como parte do *ofício* e estão diretamente associadas com outras como *sofrimento* e *frustração*. São essas imagens que historicamente foram produzidas e vêm constituindo professoras e professores, e que, em meu entendimento, vêm contribuindo para uma condição de mal-estar associado ao exercício docente.

Outra característica que encontramos fortemente presente quando se fala na docência diz respeito à maternidade, quase como se existisse um instinto maternal que constitui e envolve a profissão. Vejamos o excerto que mostra isso:

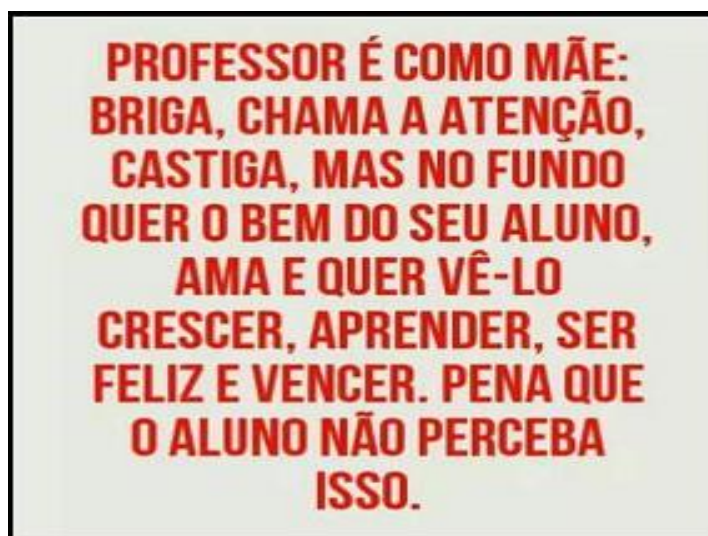


FIGURA 14

Página: Professores Sofredores. Publicado em 23 de agosto de 2015 (arquivo pessoal).

O discurso da postagem acima marca a docência como uma função maternal, ou como preparação da maternidade, determinando a profissão não só por uma categoria de classe, mas também de gênero. A profissão docente, nesse sentido, se inclina à categoria de proletariado, já que o trabalho patriarcal é mais reconhecido economicamente e socialmente do que as atividades executadas por mulheres (APPLE, 1987). A divisão social e sexual do trabalho “[...] implica simultaneamente numa divisão desigual do poder e numa posição subordinada das mulheres na sociedade” (CARVALHO, 1999, p. 52).

As professoras muitas vezes são interpeladas por esse discurso, pois a grande maioria carrega consigo o sentimento maternal, já que historicamente o cuidado e o zelo caracterizam principalmente a educação da infância.

As características culturalmente atribuídas ao gênero feminino, como a sensibilidade, a afetividade, a paciência, a atenção ao detalhe, ao imprevisto, foram e continuam sendo sinônimos de sentimentalismo, domesticidade e pouco profissionalismo [...] e constituem as imagens que as professoras têm de si. (GARCIA; ANADON, 2009, p. 78).

Sabemos que boa parte da profissão docente é exercida por mulheres (e que, historicamente, nem sempre foi assim); e que sua renda é entendida como secundária ou complementar da família. Além disso, algumas marcas da docência se aproximam dos sentimentos maternos, da domesticidade feminina, já que a constituição da docência foi sendo marcada como uma extensão dos afazeres que as mulheres realizavam em suas casas e com algumas responsabilidades destinadas a maternagem²⁹. Nesse sentido é que:

²⁹ Para melhor esclarecimento sobre feminilidade/maternidade e trabalho docente, ler Carvalho (1999).

[...] a missão/apostolado de que se reveste a docência, sobretudo quando exercida pelas mulheres, cumpriria também esse papel: uma filiação e uma maternidade simbólicas, que encontram no magistério o lugar ideal de realização ou o lugar de realização ideal. Nesse sentido se explicaria a feminização do magistério, pois as mulheres o assumem pretendendo o amor de todos os filhos do mundo, e com ele *pretendendo preencher todas as suas faltas* (LOPES, 1991, p. 37. Grifos da autora).

Missão, apostolado, sacerdócio, sacrifício, amor incondicional, função maternal são, portanto, características que constituem o ofício docente. O discurso pastoral, missionário e salvacionista marcam profundamente as subjetividades docentes contemporâneas na governamentalidade neoliberal, já que se espraiam a partir das políticas educacionais, da mídia, da internet, etc.; oferecendo uma série de ordenamentos que incidem nos modos de ser professor e de conduzir sua ação docente.

Analisando a forma como o poder opera na sociedade contemporânea, estabeleço algumas aproximações com o pensamento de Lazzarato ao discutir sobre o conceito de noopoder. Apoiado no pensamento de Foucault e Deleuze, o autor apresenta em seu livro intitulado “As revoluções do capitalismo”, algumas modificações históricas que identificam a passagem do poder disciplinar para a sociedade de controle. Diferentemente do poder exercido no corpo (através das disciplinas), ou de um poder que é exercido sobre uma massa global (biopolítica), vemos nascer, a partir do século XIX, um outro tipo de poder na sociedade de controle, que passa a operar não mais sobre a população de um modo específico, mas sobre o público. O público dos “[...] meios de comunicação, o público de um jornal” (LAZZARATO, 2006, p. 75), etc. É, portanto, um poder que não age em um espaço confinado, já que se propaga à distância.

A integração e a diferenciação das novas forças, das novas relações de poder, se faz graças às novas instituições (a opinião pública, a percepção coletiva e a ação a distância). Nas sociedades de controle, as relações de poder se expressam pela ação a distância de uma mente sobre outra, pela capacidade de afetar e ser afetado dos cérebros, mediatizada e enriquecida pela tecnologia [...] (ibidem, p. 76).

Nesse sentido, entendo que as estratégias de poder encontradas nos discursos produzidos no Facebook podem ser entendidas como estratégias do noopoder, pois o poder é operado à distância e atinge a mente dos sujeitos a partir da opinião pública que se forma nas redes sociais. Através dos comentários criam-se verdades sobre a docência que se pulverizam por toda a sociedade, pois identifico que, não só as subjetividades docentes são moldadas através do discurso produzido no Facebook, mas também a opinião do público em geral, que passa a defender uma verdade sobre como é ser um bom professor e exercer a docência. Em uma postagem que evidencia o professor como o profissional mais importante da sociedade, veem-se algumas narrativas como as explicitadas abaixo:

P16 *Um dia todos na nossa nação irão compreender a importância de vocês nas vidas de cada cidadão, e assim como eu, reverenciarão com alegria cada educador que encontrar!*

P17 *Isto é a realidade sem eles o mundo seria vazio de conhecimentos só que os nossos governantes se fazem de esquecidos e não valorizam a classe e se esquece que estão onde estão por competência de um professor, é lastimável.*

P18 *Concordo!!! Para ser um ótimo profissional, precisa passar por um professor... admiro e respeito muito a profissão de PROFESSOR!*

P19 *Siiiiiiiiim!!! O mais importante de todos! Professores ❤️ Um dia, se Deus permitir, serei um.*

P20 *É exatamente a eles que devemos a bagagem de conhecimento que recebemos desde a infância. Pessoas inesquecíveis que passam por nossa vida e ficam para sempre!*

Percebo, através das narrativas, que o discurso sobre a docência como a profissão mais importante de todas interpela a sociedade como um todo, criando algumas verdades que se tornam cristalizadas e indiscutíveis. O poder, portanto, não age somente sobre o professor, mas se operacionaliza através do público de um modo geral, tornando esse tipo de poder mais elástico e desterritorializado, pois incide na mente das pessoas. Através do público “[...] perseguimos esse estranho ideal de sociabilidade pelo qual os cérebros se tocam a cada momento através das múltiplas comunicações, como acontece hoje com a internet” (LAZZARATO, 2006, p. 78).

Entretanto, não podemos entender que o noopoder substitui as outras formas de poder, ao contrário. Segundo Lazzarato:

Existe, portanto, uma moldagem dos corpos, garantida pelas disciplinas (prisões, escola, fábrica), a gestão da vida organizada pelo biopoder (Estado-providência, políticas de saúde) e a modulação da memória e suas potências virtuais reguladas pela noopolítica (redes hertzianas, audiovisuais, telemática e constituição da opinião pública, da percepção e da inteligência coletiva). Sociologicamente falando, teríamos a seguinte sequência: a classe trabalhadora (como uma das modalidades de encerramento), a população, os públicos. O conjunto desses dispositivos, e não somente o último, constitui a sociedade de controle (LAZZARATO, 2006, p. 86-87).

Portanto, não há uma substituição de um poder sobre o outro, e sim um agrupamento desses três tipos de poderes agindo na contemporaneidade, através da tecnologia. O que vemos nas análises aqui desenvolvidas é um tipo de noopoder operando por meio das redes sociais e disseminando determinadas imagens docentes que marca as subjetividades dos professores e professoras atuais. Uma primeira imagem que percebemos nos discursos analisados refere-se ao professor como pastor, a qual estabelece forte relação com a história da profissão docente.

Como mencionei brevemente no capítulo II, a história da profissão docente é marcada por duas instituições: a igreja e o Estado. Nesse sentido é que Nóvoa (1991, p. 15) problematiza sobre a conduta docente: “deve ser leigo ou religioso? Deve integrar-se num corpo docente ou agir a título individual? De que modo deve ser escolhido e nomeado? Quem deve pagar o seu trabalho? Qual deve ser a autoridade de que deve depender?”. É devido às marcas deixadas pelo cristianismo que se entende que a docência “[...] não transmite tanto conhecimento, mas uma moral adquirida em sua própria carne” (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 82).

É por isso que os contextos históricos que marcaram a profissão docente não devem ser entendidos como rupturas, mas sim que diferentes racionalidades instituíram saberes e exerceram poderes específicos e que tais saberes e poderes ainda permanecem presentes, reconstituídos, reconfigurados e reinventados na contemporaneidade, fabricando novos dispositivos de intervenção e produzindo efeitos na conduta dos professores. O cristianismo deixou suas marcas no exercício docente, não como uma doutrina ou ideologia, mas enquanto uma tecnologia que produz modos de ser, cujo modelo se estabelece na relação pastoral entre professor/aluno.

O reconhecimento da docência enquanto profissão ocorreu, principalmente, pela institucionalização da carreira e pelo processo de estatização do ensino, colocando o professor a serviço da nação, do Estado e, portanto, de uma ideologia. Nesse contexto, o professor vê-se engajado em sustentar uma ascensão e um *status* social, enquanto um *corpo de saberes* específicos e enquanto um corpo político, pois acredita-se na importância e na necessidade da educação. “Aqui reside toda a ambiguidade e toda a importância da profissão docente: *agentes culturais*, eles são também, inevitavelmente, *agentes políticos*” (NÓVOA, 1991, p. 124). Tal engajamento pela educação como condição de melhoria social é manifestada pelo professor, pois acredita-se que desse modo criam-se “[...] condições para a valorização de suas funções sociais, e portanto para a melhoria de seu estatuto sócio-profissional” (ibidem, p. 123). É por isso que evidenciamos discursos como o produzido pela página “Professores Sofredores”:

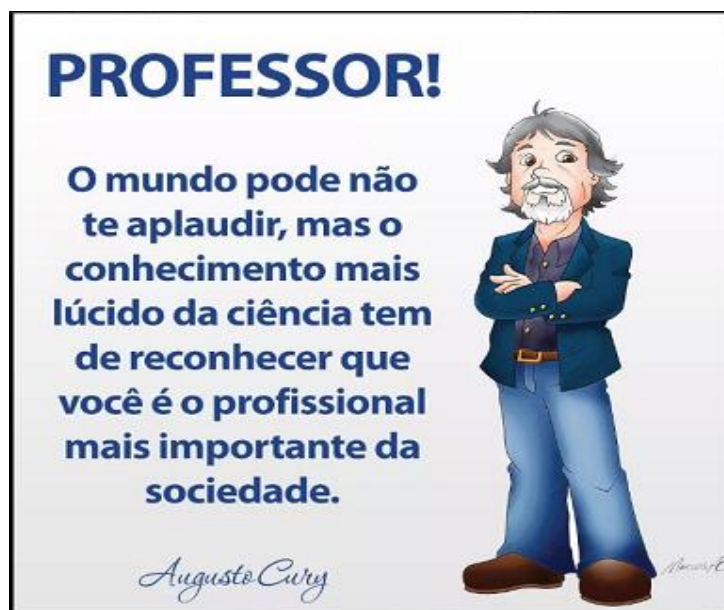


FIGURA 15

Página: Professores Sofredores. Publicado em 18 de agosto de 2015 (arquivo pessoal)

P21 *Verdade!!! Somos importantes sim!!! Todas às profissões vem do professor!! O professor merece um salário digno!!!*

P22 *Nós professores somos a base de todas as profissões.*

Tal discursividade está naturalizada como uma marca que constitui a docência, assim como o amor, a vocação, etc.; produzindo um tipo de sujeito docente e intervindo em sua conduta. Nessa vertente, vemos professores vinculados às causas sociais e políticas, pautados em uma discursividade progressista, de humanização e libertação:

Nesta direção, pensamos a docência não apenas na formação de agentes políticos no interior de uma racionalidade de Estado, mas também em um jogo sutil de subjetivação no qual os sujeitos, em sua liberdade, assumem-se como profissionais críticos-reflexivos, comprometidos, politicamente, com a transformação da sociedade (SILVA, 2014, p. 407).

Discursos como este encontram no professor um agente para a transformação social, apresentando-se “[...] como soluções, ou poderosos auxiliares dessas soluções, para os descaminhos da ignorância e da injustiça social” (GARCIA, 2002, p. 90). Assim, os discursos sobre a docência assumem um caráter libertador, pois através da consciência e do conhecimento os sujeitos acessam formas superiores de existência.

Todas as profissões possuem as suas verdades que sob e a partir delas exercem funções, criam e hierarquizam saberes, constroem códigos, posicionam os sujeitos na sociedade e demarcam territórios de atuação. Mas os professores são como uma espécie de funcionários da verdade. Espera-se que seja por meio dos mestres que as crianças, jovens e adultos acessem ao que de mais nobre e genuíno a humanidade construiu e descobriu em cada área do conhecimento (FERREIRA, 2015, p. 40).

Se de um lado temos inúmeros discursos evidenciando e enaltecendo os professores, de outro percebemos o descrédito atribuído à profissão docente. Isso remete para algumas problematizações que fiz durante meu trabalho de conclusão de curso em Pedagogia e que chamei de um movimento de *(des)valorização da função docente*. Vejamos alguns excertos:

P23 *A sociedade está falida! Professor não tem valor e a educação do país vai de mau a pior! Nós pobres sofredores estamos adoecendo e as crianças cada vez assimilam menos.. .*

P24 *Só no Brasil professor é tão menosprezado. É como "cuspir no prato que comeu", pois nenhum outro profissional existiria sem o trabalho, o conhecimento e a dedicação de um professor. Nosso país precisa aprender a valorizar mais a nossa nobre profissão.*

P25 *é mesmo, espero que um dia nossos governantes, entendam a importância que temos...*

Entende-se, pois, a problematização que estabeleço acerca da *(des)valorização docente*, nesse duplo movimento em que ora o professor é entendido como o profissional mais importante da sociedade, ora é visto com desrespeito e descrédito. Talvez esse duplo movimento aconteça também porque a docência ainda está muito associada à vocação, à missão, muito mais do que à profissão.

Arrisco-me a dizer que está em jogo nessas manifestações de apreço, e em tantas outras semelhantes, algo que denomino como reconhecimento *pela dignidade sacerdotal da docência*. Mesmo que os primeiros movimentos do Estado servissem para “livrar-se” das concepções religiosas da educação e marcar, assim, os professores como profissionais no corpo social por meio da substituição de um *corpo docente religioso* por um *corpo docente laico*, mantiveram-se, em boa parte, as manifestações de reconhecimento atreladas à crença da atividade como forma de sacerdócio (FERREIRA, 2015, p. 142. Grifos do autor).

Imagens de amor, e supervalorização, de renúncia, de sacrifício, etc.; associado também ao descrédito e baixa remuneração... Isso tudo vem constituindo a docência e, no meu entendimento, vem produzindo um mal-estar entre os professores. Assunto que irei tratar na seção que segue.

3.2 Mal-estar docente

O mal-estar docente é um tema que vem ganhando espaço no campo da educação desde a década de 80. Destaco, nessa pesquisa, as contribuições deixadas pelo espanhol José Manuel Esteve, que recebeu um grande reconhecimento por seu livro intitulado *Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, traduzido para o francês, inglês e para o português, no

início dos anos 90; considerado um clássico que vem sendo referenciado em muitas pesquisas sobre o assunto. Afirmo Esteve, através dos estudos realizados não só de referenciais espanhóis, mas de outros teóricos europeus e também americanos, que o mal-estar ultrapassa as fronteiras territoriais e é considerado um “fenômeno internacional que alcança o conjunto dos países de nosso contexto cultural” (ESTEVE, 1999, p. 11).

Em sua pesquisa, o autor enfatiza que a expressão mal-estar refere-se a um:

[...] desolamento ou incômodo indefinível. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê” (ibidem, p. 12).

Entretanto, Esteve aponta alguns indícios que podem contribuir para a manifestação desse processo de mal-estar sentido pelos docentes. Ressalta o autor que nas pesquisas realizadas com os professores, muitos dos problemas psicológicos que vêm os afetando, como crises de ansiedade, estresse e depressão estão diretamente associados com as condições sociais e trabalhistas em que a docência é exercida. O mal-estar docente constitui-se, portanto, em “[...] uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm acarretar problemas de ordem prática e emocional aos docentes e à escola” (VIEIRA, et al., 2010, p. 310)

Para fazer uma análise das principais questões que vem agravando o mal-estar docente, Esteve utiliza-se das contribuições deixadas por Blase (1982)³⁰; dividindo em fatores primários ou que afetam diretamente sobre a ação do professor e fatores secundários ou de ordem contextual. Entre as questões de ordem secundária está o que ele vem chamando de “modificação no papel do professor”. O autor afirma que:

As mais diversas fontes concordam em assinalar que, nos últimos anos, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os educadores, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social, o qual tem sido traduzido em uma modificação do papel do professor, que implica uma fonte importante de mal-estar para muitos deles, já que não têm sabido ou, simplesmente, não têm aceitado, acomodar-se às novas exigências (ESTEVE, 1999, p. 28).

Além disso, sustenta o autor que outros fatores de ordem social como a massificação dos meios de comunicação, excluindo o professor como fonte do principal meio de informação e conhecimento; a função docente sendo fortemente contestada pelas famílias; a desvalorização de seu papel e de seu *status* social; o avanço contínuo do saber, que exigem dos professores um aprendizado permanente, gerando insegurança sobre o que e como ensinar; e por último, a produção de uma imagem distorcida e conflitiva da docência, publicada pela imprensa, e que vem refletindo uma imagem de um professor ideal, bem diferente das condições vivida pelos

³⁰ Trata-se de seu artigo intitulado: A social-psychological grounded theory of teacher stress and Burnout, 1982.

docentes no contexto escolar. Já as questões de ordem primária referem-se ao “clima” na sala de aula e são identificadas como sendo: os recursos materiais e as condições de trabalho; a violência nas instituições escolares e o esgotamento docente e a acumulação de exigências sobre o professor. Todas essas questões também são evidenciadas como as queixas mais comuns dos professores nas páginas do Facebook.

A partir das contribuições feitas por Esteve, ao explicar sobre os fatores que incidem para a produção do mal-estar docente, entendo que esses fatores são associados a um âmbito microssocial (questões que envolvem o contexto escolar, como a violência) e um âmbito macrossocial (realizado pelo Estado – como as exigências de desempenho, por exemplo). Destaco aqui alguns excertos que mostram a questão da violência sofrida pelos professores, como sendo fatores de um contexto microssocial:



FIGURA 16

Página: Professores Sofredores. Publicado em 31 de outubro de 2015 (arquivo pessoal).

P26 *Eh super exagerada mesmo pra quem vive em outro país... Aqui na minha cidade um aluno puxou uma faca pra diretora pq ela disse que iria chamar os pais dele na escola pra conversar sobre o seu comportamento... A secretária estava grávida de 9 meses e passou mal...ela e a diretora tiveram q se trancar no banheiro ate a policia chegar... Agora me diz onde está o exagero??? Onde está a autoridade??? Se aluno não respeita nem diretor... Isso é um caso entre tantos outros*

P27 *O exagero é pra quem nunca passou ou vivenciou a violência nas escolas. Já presenciei isso e já fui ameaçada mais de uma vez e não desejo isso pra ninguém. É um terror! O povo ta cego ou se faz de cego. Matam policiais, imagine professor que anda desarmado.*



FIGURA 17

Página: Professora Indelicada. Publicado em 20 de agosto de 2015 (arquivo pessoal).

P28 *Por essas e outras que estou cada vez mais desmotivada com o magistério. Já não basta ter que aturar desrespeito de aluno, ainda sofremos com os comentários maldosos de alguns "colegas"...*

P29 *E ainda tem que aguentar "pais" mal educados*

P30 *Na escola onde trabalho é de educação infantil e são pais que ameaçam funcionários, depois de registros encaminhados à SME orientamos os funcionários a fazer B.O. de ameaça, desacato... O problema é o funcionário fazer, pois neste bairro a "barra é pesada", a comunidade é tensa, digamos... Difícil assim.*

As agressões – não só físicas, mas principalmente verbais – vêm contribuindo para o aumento do mal-estar vivido pelos docentes. Segundo os comentários feitos pelos professores, tais agressões são realizadas tanto pelos alunos, quanto pela família e também pelos próprios colegas de profissão. Esteve afirma que mais preocupante do que as agressões sofridas pelos professores, são as marcas psicológicas que a violência inscreve naqueles que, indiretamente, são atingidos. Salienta o autor que:

Do problema que supõe o aumento da violência nas instituições de ensino, talvez o dado menos importante seja o de professores que sofrem diretamente uma agressão física. Deve-se contar com o efeito multiplicador desses acidentes, no plano psicológico, sobre os colegas ou amigos do professor agredido; e inclusive sobre outros professores, totalmente alheios à cena de ação, mas que receberam seu impacto através dos meios de comunicação social. Se antes se definia o “mal-estar docente” como o efeito permanente produzido pelas condições psicológicas e sócias em que se exerce a docência, o tema da violência nas instituições de ensino constitui um claro exemplo do mecanismo com que se forma e atua. No plano real, o problema da violência é minoritário, isolado e esporádico. No plano psicológico, o efeito do

problema – como vimos – multiplica-se por cinco, levando a um grande número de professores, que nunca foram agredidos e que provavelmente nunca o serão, a um sentimento de intranquilidade, de mal-estar [...] (ESTEVE, 1999, p. 54).

A violência indireta é evidenciada nos relatos dos professores. A professora P26 narra uma violência sofrida por um colega de escola. A professora P27 afirma já ter sofrido e presenciado uma situação de ameaça. Tais comentários vão ao encontro das contestações deixadas por Esteve ao afirmar que as agressões verbais e aquelas sofridas indiretamente são mais difíceis de ser quantificadas, mas que produzem “[...] um importante efeito sobre a constituição desse emaranhado psicológico ao qual se referiu como “mal-estar docente”” (ibidem, p. 55).

Embora a relação com os colegas de trabalho não seja apontada por Esteve como um contribuinte para a produção do mal-estar, no Facebook essa relação é considerada como um grande gerador de conflito vivido pelos docentes:



FIGURA 18

Página: Professora Indelicada. Publicado em 30 de setembro de 2015 (arquivo pessoal).

P31 *Falta de respeito! Eles não ligam para o que o professor passa às vezes em sala de aula! Ao reclamar de uma turma a orientadora sugeriu que eu fizesse a oração do Pai Nosso antes de entrar na sala! Segundo faltava da minha parte domínio de sala de aula e pasmem Deus no coração!*

P32 *Com pouco tempo de trabalho estou vendo isso, se reclamar de alguma coisa, logo falam que não tenho domínio de turma. A culpa da falta de educação acaba sendo minha.*

P33 *Vivi essa situação no passado....abuso de poder! Injustiça! Crueldade com o outro colega!*

Entendo que esta relação conflituosa entre professores e colegas de profissão acaba produzindo o mal-estar que atinge um âmbito microssocial, pois são situações vividas no contexto escolar, no dia-a-dia do exercício docente. A professora P33 afirma que esse tipo de relação é uma “crueldade com o outro colega”. Manifestações como essa deixam explícito o quanto os professores sofrem com a falta de respeito e o abuso de poder que, em alguns casos, vivenciam.

Outra questão apontada por Esteve e que enquadro num contexto macrossocial diz respeito à cobrança e às pressões que o sistema de ensino e o Estado, de um modo geral, fazem sobre os docentes. Tal relação de conflito também é expressa nas páginas do Facebook e comentada pelos professores. Vejamos o excerto que segue:



FIGURA 19

Página: Professora Indelicada. Publicado em 17 de agosto de 2015 (arquivo pessoal).

P34 Bem a nossa situação mesmo Lenissa...triste sistema em que você tem que responder por ter feito o certo, por ter pensado em qualidade e não em índices...

P35 Sim, verdade pura, o governo quer pessoas ignorante e analfabetos funcionais, que não entendem nada e são facilmente convencidos pela mídia, não conhecendo seus direito e deveres. Isso acontece porque somos obrigadas a passar a maioria é reprovar no máximo 10 %, isso contando com os desistentes e aqueles empurrados pelo conselho. Numa turma de 35 alunos geralmente dois são desistentes e sobra um para reprovar sendo que pelo menos uns 6 precisariam reprovar, mas são então empurrados pelo conselho. Vergonhoso. Professor não tem mais autonomia para decidir e analisar se aluno tem ou não condição de progredir na série seguinte

P36 Ainda tem aqueles pais que abrem a boca e dizem: "tô pagando" e pior as vezes tá é devendo. A pressão é no professor!

P37 *É a realidade da Educação Sucateada... Professor além de todas às atribuições tem que fazer milagres!*

No excerto acima vemos um grupo de professores sentados na sala do diretor como se estivessem de “castigo”, tendo que explicar as notas baixas de seus alunos. Nos comentários, os professores expressam a difícil relação com o sistema de ensino. Isso deixa claro que os professores se sentem desconfortados, para dizer o mínimo, ao exercer sua função. Esteve afirma que:

A sociedade e a administração do ensino acusam os professores de constituir um obstáculo ante qualquer tentativa de renovação. Os professores, por sua vez, acusam a sociedade e a administração do ensino de promover reformas burocráticas, sem na prática dotá-los das condições materiais e de trabalho necessárias para uma autêntica melhora de sua atuação cotidiana no ensino. Criticado e questionado, o professor viu diminuir seu valor social (ESTEVE, 1999, p. 22).

É de comum acordo que os professores vêm sendo sobrecarregados pelas exigências sociais dos últimos anos, no entanto, pouco se fez em relação às condições de trabalhos que os professores precisam enfrentar. Esse desequilíbrio entre o que é exigido dos professores e as condições para o exercício da docência gera, segundo Esteve, o agravamento do mal-estar. “É injusto que nossa sociedade nos considere os únicos responsáveis pelos fracassos de um sistema educacional massificado, apressadamente maquiada para fazer frente à avalanche da crise social, econômica e intelectual de nossa sociedade” (ibidem, p. 19).

Outra postagem evidencia o mal-estar vivido pela docência, no que se refere às aprovações:

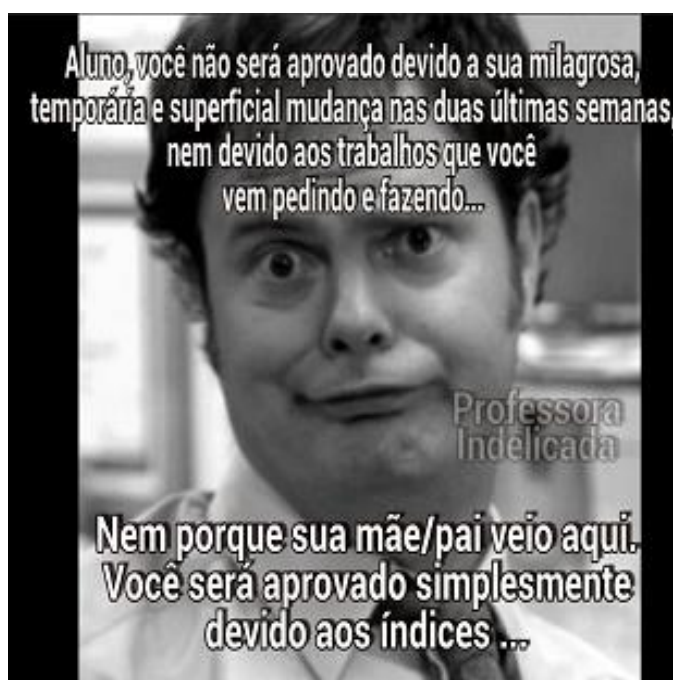


FIGURA 20

Página: Professora Indelicada. Publicado em 26 de novembro de 2015 (arquivo pessoal).

P38 *Verdade. Me sinto um belo pedaço de bosta quando tenho que arredondar nota. Aí eu pergunto: pra q prova, trabalho e etc? No fim eles passarão mesmo... A partir daí não tem nem como quererem criticar professores desmotivados.*

P39 *Exatamente!!!! Uma das piores experiências que tive foi ser chamada pela gestão da escola e ouvir que se eu não passasse uma quantidade "X", não ficaria bom pra mim, pra minha avaliação do probatório!! O que eu disse?? " cumé que é??? Não fica bom pra mim?? Sou uma heroína! Peguei uma turma de 37 com 19 não alfabetizados, 10 reprodutores de escrita e o resto alfabetizado e só reprovei 10 alunos. Eu deveria ganhar um troféu! Foda-se o ideb!!!"*

P40 *Passei por isso na escola esses dias e o pior é que tive que concordar Pq os alunos que reprovamos no ano passado conseguiram piorar seu desempenho. Acredito que essa geração que foi sendo aprovada sem mérito e que agora está no 6, 7, 8 e 9 ano já está muito acostumada com esse sistema de passar e mesmo se não passam eles não se importam Pq o estudo não é importante para eles...infelizmente! Hoje ouvi de um aluno do nono ano que não faz nada em aula e sempre foi assim, desde a antiga 5 série "se reprovar faz de novo". O pior é que se ficar na escola só vai atrapalhar novamente Pq com certeza não vai fazer nada...de novo...*

P41 *E sabe o que acontece? Esse aluno no ano que vem vai melhorar? Não.... vai continuar igual (na melhor das hipóteses), ou piorar. Porque ele sabe que será aprovado. Sem esforço da parte dele, nem mérito. Sem aprendizagem. Daí ele cresce, vai pleitear vaga de emprego por aí, é reprovado porque mal sabe ler, escrever e fazer contas básicas. E a culpa é da escola pública, dos professores preguiçosos....*

Na postagem acima percebemos o quanto a questão dos índices interfere no trabalho docente. Nos comentários os professores expressam suas revoltas por se sentirem impotentes, já que acabam por aceitar o que lhes é imposto. Um exemplo dessa difícil relação entre a ação do Governo e a ação do professor pode ser evidenciado através das políticas educacionais criadas nos últimos tempos, como a Avaliação Nacional da Alfabetização³¹. Segundo Machado (2017) é relevante destacar o papel que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) vem assumindo em relação ao Ciclo de Alfabetização, pois além de avaliar o nível de alfabetização das crianças ao final do Ciclo serve também de base para premiações anunciadas pelo MEC. De acordo com a autora, essas avaliações em larga escala vêm contribuindo para o controle/regulação da ação docente. Tais políticas, que, à primeira vista, tem por objetivo

³¹ A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma política de avaliação nacional que tem como objetivo avaliar/medir os efeitos do Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um plano que visa assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do ciclo da alfabetização.

investir na melhoria da educação do país, acabam por fomentar a lógica da concorrência, através de metas, índices e *rankings*³².

Nesse sentido o professor se sente pressionado pelo Estado, pois tem que exercer sua função conforme a legislação e acaba entrando nesse jogo neoliberal da competição, medindo sua ação através de estatísticas e de suas produções, tornando-se um empresário de si mesmo. Garcia e Anadon (2009, p. 65) salientam que:

As políticas educacionais das últimas décadas dos anos de 1990 são entendidas como discursos e dispositivos de uma governamentalidade neoliberal, que fornecem uma série de ordenamentos para a organização dos currículos e do ensino e criam um campo de possibilidades para a ação dos professores e de outros agentes educacionais. O governo da alma e da subjetividade humana tornou-se, no interior dessa racionalidade, uma estratégia indispensável das modernas formas de administração e (auto)gestão das pessoas no mundo contemporâneo.

O empresariamento dos sujeitos, como forma de administração de suas vidas e suas almas, vem acompanhando a lógica comercial e empreendedorística em que estamos inseridos. “O livre mercado como estrutura reguladora provoca uma série de efeitos e exigências que estruturam, dirigem e regulam a vida nas sociedades contemporâneas” (GERZSON, 2007, p. 81). Nesse contexto, os sujeitos passam a ser regulados pelo discurso da concorrência, da produtividade, da performatividade, do empreendedorismo e da competição a qualquer custo. Desse bojo ninguém escapa, sendo assim os professores não estão imunes a intensificação, regulação e (auto)responsabilização/culpabilização de seu trabalho, incidindo sobre suas formas de ser e de exercer a docência e agravando o processo de mal-estar. Muitos professores assumem um sentimento de culpa, por não se sentirem capazes de assumir as responsabilidades que a sociedade lhes impõe. Nos comentários das professoras em uma postagem publicada na página “Professora Indelicada”³³, percebemos o sentimento de frustração e culpa que carregam:

P42 *Sou professora desde 1987, quando comecei, achava que poderia mudar o mundo, mas o tempo foi passando e a frustração tomou conta de mim. Faz 8 meses que estou de licença médica, pois estou tratando de depressão e fibromialgia, doenças que acometem principalmente os professores. Por que será, heim?*

P43 *[...] achei que poderia mudar aquele ambiente, que ia conseguir.....ah sonho..... nada disso acontece, pois a frustração só aumenta e vc cansa de girar em círculos. Fiquei 7anos e acabei desistindo de dar aula e me culpo todos os dias pela escolha errada....*

P44 *Estamos junt@s colega. estou no meu primeiro ano, na verdade segundo mês e o q sinto? Vontade de voltar no tempo e mudar de profissão. Tenho enfrentado*

³² Tais discussões vêm sendo desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação (GEIX), por meio da pesquisa intitulada “Inclusão escolar e avaliações em larga escala: tensões e desafios no Ciclo da Alfabetização”; coordenada pela professora Kamila Lockmann, da qual faço parte como pesquisadora integrante.

³³ Postagem publicada em 10 de março de 2015.

alunos super mal educados, que não tem o mínimo de respeito nem com os colegas muito menos com os professores. Tenho enfrentado mil e uma dúvidas em relação a como me portar diante das mais variadas situações. Tenho alunos especiais e nunca soube como lecionar para eles. Me sinto triste e frustrada tb, pq independente de qual será de fato minha profissão, eu quero sempre fazer algo bem feito e não sinto q está sendo um bom trabalho. Enfim, me dei um ano de adaptação, se até o fim do ano não melhorar o sentimento que tenho todas as vezes q entro e saio de uma sala de aula, não leciono mais

P45 *Comigo foi o contrário: comecei com o maior pique, mas com o passar do tempo fui perdendo o ânimo. Péssimas condições de trabalho (principalmente no Estado) e as famílias vem atribuindo cada vez mais a escola um papel que é dos pais.*

P46 *O primeiro ano é muito difícil mesmo..é um balde de água fria e uma realidade extremamente diferente do q a gente viveu na escola ou imagina viver...tenho 27 anos e 4 anos de magistério e o q escuto de TODOS os professores ao meu redor e: saia enquanto é nova, saia antes de enlouquecer, saia antes de vc ter depressão, saia antes q algum aluno te agrida, saia antes q o sistema te oprima etc etc etc..fico tão em dúvida do q fazer, pra onde caminhar..meu carro foi riscado bruscamente na porta da escola..chorei o dia todo, não pelo carro, mas pela frustração da profissão..enfim, acho q estamos no mesmo barco..a gente se acostuma, vc vai se acostumar..mas se sentir realizada? Não mesmo. Mas também concordo com alguns comentários acima: uma hora não vão ter mais professores e aí vão ter q dar um jeito de valorizar a classe..espero q não demore!*

A culpa sentida pelas docentes se reveste em forma de frustração, cansaço, desânimo... Relatos como esses demonstram a sobrecarga que muitos professores assumem como sendo suas, contribuindo para o sentimento de mal-estar.

Aranda (2007, p. 120) compreende que:

O mal-estar docente é um fenômeno cultural e sócio-histórico e suas configurações enfrentam transformações oriundas das mudanças que a sociedade atravessa. O mal-estar da sociedade e o mal-estar docente não são fenômenos recentes, mas adquirem novas configurações no momento presente [...] vivemos em um tempo e em uma sociedade onde presenciamos a efetiva desintegração da rede social, que se movimenta no sentido de eliminar fronteiras, uma sociedade cada vez mais globalizada. Também globalizados estão os medos, ameaças e incertezas, que não apenas povoam o nosso imaginário, mas irreverentes compartilham de nossos cotidianos.

Torna-se necessário ressaltar que o processo de mal-estar vem acometendo a sociedade como um todo. Esta pesquisa, portanto, poderia ser realizada em outras esferas de trabalho, tendo como objeto de análise outros sujeitos profissionais e, posso garantir – dadas as devidas proporções – que as queixas e lamentações surgiriam como um processo do mal-estar de nossa época.

Ao analisar o discurso do mal-estar entendo que este contribui para a produção de outro movimento que analiso neste trabalho como sendo um processo de *medicalização docente*. Assunto que tratarei a seguir.

3.3 Medicalização docente: a proliferação de doenças físicas e psíquicas como produtores da *biodocência*

Pessoas do mundo inteiro adoecem e sofrem. Isso é fato! Entretanto, percebo nessa unidade de análise, a partir das recorrências discursivas presentes nas narrativas analisadas, a proliferação de diagnósticos e a produção de doenças físicas e psíquicas que estão diretamente associadas ao trabalho docente. Quase que uma marca ou identidade inerente à sua profissão. Me atento, enfim, para a produção de subjetividades docentes doentes, o que Vieira et al (2010) define como produção da *docença*³⁴ e que sustento nessa pesquisa como *biodocência*.

Com o avanço dos saberes da medicina, aumentou-se, assustadoramente e preocupantemente, o surgimento de novas doenças, síndromes, distúrbios, transtornos... O que antes era considerado normal, hoje ganha nova nomenclatura dentro de um determinado saber científico. Exemplo disso pode ser percebido a cada nova categoria de transtorno global do desenvolvimento, como autismo, Asperger, etc; e a cada nova sigla descrita no DSM³⁵ como um código do qual cada sujeito é identificado e classificado. A primeira publicação do DSM-I, em 1952, apresentava uma lista com pouco mais de cem patologias descritas e, a cada nova edição, esse número aumenta consideravelmente. Hoje com a publicação do DSM V encontramos um total de trezentas patologias, ou seja, o número daquilo que é considerado doença ou transtorno quase triplicou desde a primeira edição do manual.

Questões de ordem social, afetiva, cultural, etc., também são entendidas e transformadas em doenças ao sofrerem um processo de medicalização. Segundo Collares e Moysés (1994, p. 25), o “termo **medicalização** refere-se ao processo de transformar questões não médicas, eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza” (grifo das autoras). Neste mundo em que vivemos um sinal de tristeza durante um tempo estendido já é considerado um quadro depressivo; alguns episódios de esquecimentos ou dificuldade de concentração classificam os sujeitos com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

As singularidades e irregularidades que caracterizam a complexidade da vida de qualquer ser vivo são escamoteadas, veladas e transformadas em patologias. O que antes era

³⁴ Vieira et al (2010) afirma que “as condições e o processo de trabalho estão se tornando (ou já são) fatores de adoecimento das professoras, tornando a docência quase um sinônimo de doença, talvez criando um novo termo para expressar a profissão de educar nas atuais condições educacionais: *docença*”.

³⁵ O DSM (Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais) é um manual utilizado por profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria. Considerado uma referência mundial para os clínicos e pesquisadores bem como para companhias de seguro, indústria farmacêutica e parlamentos políticos. O manual mais atualizado é o DSM V (5ª edição) revisado em 2013.

considerado um comportamento social, historicamente construído, hoje é levado para o campo biológico, da doença, como se a ciência pudesse explicar (e tratar) tudo que é considerado desviante ou transgressor. Não se pode subverter a ordem dada como natural e normal! Segundo Moysés e Collares (2013) estamos vivendo na era dos transtornos, ou na era da medicalização da vida; “uma época em que as pessoas são despossuídas de si mesmas e capturadas-submetidas na teia de diagnósticos-rótulos-etiquetas, antigos e novos, cosmeticamente rejuvenescidos ou reinventados” (ibidem, p. 44). Isso não é diferente quando se trata da docência. As inúmeras queixas que estão relacionadas ao trabalho docente tornam-se questões de saúde pública. Mais do que isso, tornam-se intrínsecos ao ofício docente.

Nessa pesquisa, ao analisar alguns discursos, percebo o processo de medicalização da vida materializado a partir de dois movimentos: um primeiro movimento que ocorre pela proliferação de diagnósticos e o segundo movimento que se dá pelo uso exacerbado de medicamentos. Vejamos um exemplo do primeiro movimento de medicalização na postagem que segue:



FIGURA 21

Página: Professora Indelicada. Publicado em 3 de 2016 (arquivo pessoal)

P47 *Depressão, bursite no ombro, etc, etc, etc...*

P48 *Infelizmente magistério faz mal à saúde...*

P49 *Faltou todas as doenças psíquicas!*

P50 *Ah.. Gastrite nervosa e insônia*

P51 *Depressão, pânico, Bornout...*

P52 *Tenho quase todos!*

P53 *Foi assim quando fui ao psicólogo*

P54 *falta depressão, bursite, síndrome do túnel do carpo³⁶, cefaléia intensa, hipertensão, síndrome do pânico, em relação as contas a pagar*

P55 *Hoje estou com crise de coluna! Semana passada era pressão alta... E por aí vai..*

P56 *Ta vendo pq não vou...*

P57 *Faltou um pouco de loucura...*

Observa-se que tanto a postagem quanto os comentários das professoras trazem algumas doenças como sendo parte da profissão. Na figura o médico nem avalia o paciente-professor e já atribui a ele diversas doenças. Além das doenças apontadas na postagem, as professoras citam outras tantas que, segundo elas, são obtidas pelo exercício da docência, como depressão, bursite, cefaleia... Uma professora é taxativa e afirma que “*magistério faz mal à saúde*”. Atento também para o comentário do professor P56: “*Ta vendo pq não vou...*”. Esse comentário, ao contrário dos outros, não cita uma lista de doenças, entretanto, seu discurso sinaliza (através do uso das reticências) para a confirmação da postagem. Ao utilizar a expressão “*pq não vou*”, o professor também está afirmando que, se consultasse com um médico, iria sair com uma lista de diagnóstico, assim como os outros professores, reiterando o discurso produzido na postagem.

Importante ressaltar o quanto as doenças psíquicas aparecem diretamente associadas ao ofício docente, como os casos de depressão e outras síndromes citadas nos comentários. Um professor afirma que faltaram “*todas as doenças psíquicas*”. A partir dos estudos que faço, entendo que a Psicologia torna-se uma importante ferramenta para o governo dos homens, pois esta ciência, “[...] enquanto forma de saber, falar, calcular, tem desempenhado papel constitutivo na formação do social. À medida que a alma humana torna-se objeto de uma ciência positiva, a subjetividade e a intersubjetividade humana tornam-se possíveis alvos de governo” (ROSE, 2011, p. 99). É nesse contexto que surge a Psicologia – e todas suas nomenclaturas *psi* – enquanto uma biotecnologia da ciência moderna, para pensar em modos de governo, afinal, só se pode governar o que é conhecido:

³⁶ A síndrome do túnel do carpo é uma doença causada pela compressão do nervo mediano, responsável pela inervação da região externa da mão. Os sintomas clássicos são dor e a parestesia (formigamento e perda da sensibilidade). Se não tratado, o quadro costuma piorar, podendo levar a alterações motoras, como fraqueza para movimentar os dedos. Disponível em: www.mdsaude.com/ Acesso em: 25/11/2016.

O poder da Psicologia repousa, aqui, em sua promessa de fornecer dispositivos de inscrição que viessem a individualizar tais sujeitos problemáticos, tornando a alma humana inteligível na forma de traços calculáveis. Sua contribuição repousa na invenção de categorias, avaliações, estimativas e testes (todos de caráter diagnóstico) que concebiam a subjetividade de uma forma que pudesse ser representada através de classificações, cálculos e quocientes. O teste psicológico foi o primeiro de tais dispositivos. A codificação, a matematização e a padronização fizeram do teste um minilaboratório para a inscrição da diferença, permitindo a realização de quase qualquer esquema psicológico de diferenciação de indivíduos em um curto espaço de tempo, em um espaço gerenciável e de acordo com a vontade do *expert* (ROSE, 2011, p. 108).

Com o surgimento da população e da noção de sociedade, surge a preocupação de governá-la e, para isso, torna-se necessário “[...] refletir sobre ela, sobre suas características específicas, suas constantes, suas variáveis” (ibidem, p. 101). É nesse sentido que entendo que a ciência médica não trata somente da saúde, mas gerencia a vida das pessoas, desde seu estado embrionário até a alma das pessoas.

A vida social torna-se nesse contexto contemporâneo uma especialidade médica que deve ser investigada, calculada, diagnosticada e medicalizada. Há, portanto, uma biologização da vida que penetra em todo o tecido social:

Novas formas de especialidade estão tomando forma neste campo biopolítico: especialistas da própria vida. Já sugeri que a especialidade clínica, hoje, tem seu alcance para além do diagnóstico e do tratamento de doenças – isto não é novo. Os médicos eram especialistas do estilo de vida muito antes da saúde e da doença tornarem-se responsivos a um conhecimento positivo no século XIX. Mas, sem dúvidas, o novo positivismo médico aprimorou sua autoridade e a expansão do aparato médico ao longo do século XX, bem como consolidou a autoridade e ampliou seu escopo e alcance (ROSE, 2011a, p. 20-21).

Entendo, nesse sentido, que ocorre uma biopolítica da vida, comandada por especialistas ou *experts* da ciência que determinam novos modos de viver. Ao aprofundar a noção de Biopolítica no texto “Direito de morte e poder sobre a vida”, situado no livro, “História da Sexualidade I- a vontade de saber”, Foucault coloca-a como uma das faces do Biopoder, o qual se apresenta sobre duas formas articuladas: uma que denomina anátomo-política do corpo humano, ou seja, uma técnica de poder que age sobre o indivíduo e seu corpo, através de mecanismos disciplinares e coercitivos (como os utilizados em hospitais, quartéis e escolas); e outra chamada de biopolítica, que se instaura a partir do século XVIII como uma estratégia de controle/regulação da população (através dos saberes estatísticos, por exemplo). A biopolítica, ao contrário da disciplina, tem como alvo o controle da vida da espécie humana, controlando-a das mais variadas formas (pela saúde, pela alimentação, natalidade, mortalidade, etc.). A vida se torna política, se torna, por conseguinte, biopolítica.

A partir dos saberes necessários para o funcionamento da biopolítica é que podemos visualizar uma proliferação de diagnósticos dos mais variados tipos: com base nas análises,

percebo, num primeiro momento, diagnósticos que são mais psíquicos (como as depressões). Numa postagem publicada na página “Professora Indelicada” no dia 30 de setembro de 2015, um professor comenta sobre seu quadro de depressão por causa da profissão:

P58 *Eu sou formado em História e Professor da Rede Pública. Trabalhava 40 horas e estava entrando em depressão profunda e até com vontade de cometer suicídio. Fui obrigado a largar 20 horas. Hoje trabalho 20 horas e rezo para chegar dezembro. Aguentar a gritaria e a total falta de interesse de uma sala de aula é algo medonho. (Grifo meu).*

Em outro comentário, publicado em 5 de abril de 2016, um outro professor afirma ter sofrido de transtornos psíquicos:

P59 *Me senti assim por anos... resultado= acabei com a minha saúde mental, mudei de profissão, mas tomo remédios até hoje pois adquiri Síndrome do Pânico em sala de aula....triste realidade de quem cursou e pagou por faculdade e pós graduação achando q ia mudar o mundo!!!! Acabou que as ações do mundo me mudaram...*

Desabafos como os evidenciados acima atentam para um cenário preocupante que vem acometendo muitos professores em nosso país: crises de pânico, síndrome de *Burnout*³⁷, depressão, são alguns dos sintomas mais citados pelos professores no Facebook. Tratam-se de doenças relacionadas à alma humana. Já em outro momento, percebo a produção de diagnósticos que atingem o corpo humano:

³⁷ O termo *Burnout* “designa aquilo que deixou de funcionar por exaustão de energia, esgotamento físico, psíquico e emocional, em decorrência da má adaptação do indivíduo a um trabalho altamente estressante e com grande carga tensional” (ANDRADE; CARDOSO, 2012, p. 133). De acordo com Carlotto (2002, p. 25) “*Burnout* em professores é um fenômeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspectos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores sociohistóricos”. Desde a década de 90 a síndrome de *Burnout* é reconhecida na nomenclatura médica brasileira como Síndrome do Esgotamento Profissional e classificada no grupo V da CID-10 como Z-73, entre os transtornos mentais e de comportamento relacionados com o trabalho (BRASIL, 1999).



FIGURA 22

Página: Professora Indelicada. Publicado em 24 de janeiro de 2015 (arquivo pessoal).

P60 *Já tem um calinho aqui...ai ai ai...*

P61 *Já estou com problemas na audição, herança de 20 anos de magistério*

P62 *Tenho calo nas cordas vocais com 14 anos de magistério*

P63 *Já to sentindo zicar os 2, e só tenho 6 anos de profissão!! To ferrada*

P64 *Minha coluna... Educação infantil e os tênis com cadarços..*

P65 *Voz, estômago e nervos!*

P66 *A minha audição já foi pro espaço. Perdi pelo menos uns 20% de acordo com o médico. Minha voz já está indo pro mesmo caminho. LiBraS é o caminho.*

P67 *Os dois. Tenho problema na garganta de tanto ter q forçar a voz em uma sala lotada, e dor de ouvido de tantos gritos e barulhos*

Na figura, a personagem se questiona a respeito de qual doença irá surgir primeiro: se problema na voz ou na audição e, nos comentários, os professores afirmam sentir tais sintomas. Outros citam algumas doenças que não foram mencionadas na postagem, como problema na coluna (associado ao trabalho com a Educação Infantil) e problemas no estômago e nervos.

Vê-se que tais postagens evidenciam algumas doenças como marcas próprias da docência, doenças que atingem a alma e o corpo do professorado. Em outra postagem um professor comenta que “os professores estão sempre entre a cruz e a espada e estão ficando

doentes do físico e da alma”. Essas doenças são, portanto, marcas que se inserem na alma docente e que também marcam biologicamente a identidade dos sujeitos docentes, vindo ao encontro do que Caliman (2013), entende por cidadanias biológicas, ou seja, uma marca em que:

[...] o corpo biológico passou a ser visto como aquilo que nos define enquanto sujeitos [...] Nosso sofrimento psíquico, nossos medos, angústias, comportamentos e emoções, sejam elas normais ou anormais, devem, necessariamente, ser de origem e causa biológica, caso queiram ser considerados reais e legítimos. É neste sentido que, as pessoas estão descrevendo a si e aos outros através de uma linguagem somática. O corpo, quase sempre reduzido ao cérebro, está no centro das explicações sobre quem somos, quem fomos, o que seremos (CALIMAN, 2013, p. 112).

Nesse sentido, o corpo biológico, marcado pela produção de saberes científicos, denomina o que e quem somos, ou seja, o corpo é marcado por uma bioidentidade, ou, para o que me proponho a estudar e defender nesta pesquisa e que denomino como *biodocência*. Por esse entendimento o professor é marcado e etiquetado por uma série de doenças que acometem a sua profissão, que o posicionam num grupo específico. É como se pudesse dizer: sou professora, por isso tenho depressão! Ou ao contrário: Sofro de depressão e stress, logo sou professora! A proliferação de doenças serve, portanto, como marcadores de identidades docentes. Há explícito o que Lockmann (ano) sustenta como uma “vontade de nomear” e classificar os sujeitos de acordo com um saber médico.

É por isso que os comentários como o do professor P61: “*já estou com problemas de audição, herança de 20 anos de magistério*”, reiteram o discurso primeiro, marcando e identificando quem são esses sujeitos e que lugar ocupam na sociedade. Afinal, todos são professores, todos vivem as mesmas experiências, passam pelas mesmas angústias e compartilham os mesmos sofrimentos.

Importante salientar que a produção e o alargamento de diagnósticos e a medicalização da vida não é “privilegio” dos professores. O processo de medicalização vem sendo utilizado como uma forma contemporânea de condução das condutas e comportamentos sociais, indiferentemente da posição social, ou cargo profissional que ocupe.

Ao olhar particularmente para os professores e seus processos de adoecimento, busco problematizar o que venho entendendo como *biodocência*. Nessa pesquisa utilizo o prefixo “bio” associado à docência, pois compreendo que a produção de certas doenças aparecem associadas ao ofício docente, como algo inerente à profissão. Como se a profissão docente estivesse vinculada a um fator de ordem biológica. Entretanto, saliento que a biologização da vida ocorre no coletivo, ou seja, o “bio” se torna uma marca do sujeito contemporâneo, pois é produzido pela sociedade em que vivemos. Pode-se afirmar que “[...] a vida é objeto de

biologização, de normalização biológica” (CASTRO, 2011, p. 39); a biologização, por conseguinte, é a ação de tornar biológico certas questões da vida que não são da ordem científica, como fatores sociais, por exemplo. Portanto, alguns fatores que afetam a docência são de ordens sociais e não biológica, como vem sendo entendido.

A biologização e a produção dos saberes médicos tornaram-se, enfim, uma importante estratégia do biopoder, pois incide no micro e no macro social:

[...] a medicina, com seus saberes e instrumentos diferenciados, age sobre cada indivíduo que se constitui como um risco para o restante da população. Moldando suas condutas e normalizando suas formas de ser, o saber médico está corrigindo e adequando os sujeitos para a vida em sociedade. É, portanto, um saber que age individual e coletivamente (LOCKMANN, 2013b, p. 144).

A produção da *biodocência*, ou seja, desse corpo docente marcado por diversos fatores sociais que se transformam e se biologizam em doenças físicas e psíquicas, acarreta muitas vezes na banalização de prescrições médicas e no uso de medicamentos (segundo movimento de medicalização que percebo nas narrativas analisadas).

Ao olhar para as postagens produzidas no Facebook percebo uma preocupante recorrência do uso de medicamento pelos docentes. Nas narrativas de muitos professores vemos explícito que para exercer a docência é preciso fazer uso de remédios como forma de amenizar os problemas vividos pela profissão. Nesse sentido, entendo que o uso de medicamento funciona como um mecanismo de controle da conduta docente, agindo sobre o sistema nervoso central. Vejamos o excerto que evidencia essa constatação:



FIGURA 23

Página: Professores Sofredores. Publicado em 18 de março de 2015 (arquivo pessoal).

P69 *Estou bem assim! E ainda é março*

P70 *parece o armário aqui de casa, uma prateleira só remédio, na outra chá...
ahsuahuuhuahsa*

P71 *Já tomei muitos, mas Deus já tirou. Quase todos. Mas também. Só falta um ano para me aposentar e espero aposentar os remédios também.*

P72 *minhas receitinhas básicas*

P73 *Tenho 32 anos, sou prof faz 8 anos, sexta fui ao neurologista, sai de lá com 4 receitas, 2 de remédios "tarja preta" e mais uns 6 pedidos de exames que ficou no total de 850,00.*

Obs: Só falei a profissão no final, se digo antes acho que me internava!

Kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk³⁸

A postagem acima mostra a imagem de uma professora cercada de substâncias farmacológicas e os comentários das professoras reiteram a imagem criada pela página “Professores Sofredores”, pois evidenciam um processo de trabalho que só pode ser realizado através do uso de medicamentos. O professor P72 afirma que os remédios são suas *receitinhas básicas*, já o professor P70 diz que a imagem se parece com o armário de sua casa. “Medicaliza-se, atualmente, tudo o que existe. Dos crimes à vida cotidiana, pelos modos de comportar-se sexualmente, tudo pode e deve ser tratado quimicamente” (OLIVEIRA, 2013, p. 83). A cada doença descoberta (ou inventada) novos remédios são produzidos e comercializados a fim de controlá-la. Nesse sentido é que entendo que a proliferação e a banalização do uso de medicamentos tem se manifestado e governado a vida das pessoas, não só no campo da educação, mas em toda a esfera social. Vieira et al. (2010, p. 318) afirma que:

[...] o consumo do medicamento torna-se uma busca pelo reequilíbrio e readaptação diante das intensas exigências das atividades educativas, as inúmeras demandas e a falta de suporte social. Professoras buscam, nos medicamentos prescritos ou escolhidos nas farmácias, mais que aliviar as dores do corpo, fórmulas que produzam disposição e energia para enfrentar a rotina diária, não somente na escola, mas em casa e em outros espaços sociais que atravessam a profissão docente e a vida privada.

Atrevo-me a afirmar que o consumo exacerbado de medicamentos ocorre por uma verdade instaurada em nosso tempo de que é preciso ser feliz sempre. Vivemos um imperativo da felicidade constante. Afirma Marín-Díaz (2012, p. 58) em sua tese que:

A felicidade surge com frequência como explicação e justificativa para levar adiante uma série de ações sobre si mesmo e sobre os outros. [...] a felicidade como finalidade e como justificativa para o desenvolvimento de um conjunto de exercícios sobre nós mesmos, e sobre os outros, constitui-se num foco importante de atenção quando se trata de entender aquilo que nos leva a agir para transformar o que, supõe-se, nós somos e, ao mesmo tempo, a aceitar a orientação de outros, sua condução ou governo.

³⁸ Este comentário foi retirado de outra postagem, publicada na página “Professora Indelicada” no dia 3 de abril de 2016, porém achei relevante trazer para a análise, pois evidencia em seu discurso o uso de medicamentos.

Nesse sentido, não se tolera mais o fracasso, a tristeza, decepções, dificuldades... Tudo isso parece não poder mais fazer parte da vida humana e por isso o uso de medicamentos torna-se uma constante, como forma de anestesiá-la e amenizar sofrimentos, dores, angústias, ou seja, sentimentos que como qualquer outro fazem parte da vida humana. A partir desse imperativo da felicidade e do sucesso, o qual é atribuído ao sujeito, constrói-se um modelo de vida normal, um padrão a ser seguido que é definido por um estado de satisfação e felicidade permanente. O que escapa a esse padrão de normalidade, de um sujeito de felicidade e de sucesso, precisa ser medicado e normalizado.

Penso também que nossa sociedade tem a ânsia de tudo conhecer e controlar e a crença de que os conhecimentos científicos e seus discursos, entendidos como verdadeiros e legítimos, aliados aos interesses econômicos e financeiros das grandes indústrias farmacêuticas, respondem e solucionam todos os nossos “erros” e desvios do corpo e da mente, estabelecendo verdades sobre os modos de vida contemporâneos:

A ampliação e o uso de medicamentos antidepressivos, calmantes, vitaminas, medicamentos para a memória, anabolizantes e outros, todos destinados a corrigir quimicamente os “erros” de nossos corpos e almas evidencia a opção preferencial da sociedade contemporânea pela padronização de corpos e mentes com o auxílio da química, na esteira da perda de credibilidade de alguns valores sociais da segunda metade do século XX – época da valorização da pluralidade do mundo e das possibilidades de nele estar – e de estratégias de formação e de controle modernas (OLIVEIRA, 2013, p. 89-90).

No caso da docência, o uso de medicamentos tem se tornado uma constante, o que preocupa, já que sua utilização acaba determinando a prática profissional. A patologização da ação docente e o estímulo à medicação servem como um importante mecanismo de governo, pois, aliados ao discurso do sacrifício que recai nas costas do professorado e das imagens construídas sobre a docência em torno da precarização e desvalorização de seu trabalho, incidem não só na conduta do professor, mas também estabelece normas e regras na sua maneira de pensar e de viver, pois o saber clínico e científico normatiza, determina e institucionaliza verdades e poderes sobre os sujeitos. Vejamos o *meme* abaixo criado pela página “Professores Sofredores”:



FIGURA 24

Página: Professores Sofredores. Publicado em 10 de março de 2015 (arquivo pessoal).

P74 *Poxa, então, não posso ficar para o brinde. ...professor, principalmente de zona rural, precisa de muito mais que rivotril ...*

P75 *Se te contaram saiba que é lenda... Não existe essa possibilidade!*

P76 *Não vejo problema algum em tomar Rivotril, adoro minha profissão, porém com o uso do medicamento*

P77 *Infelizmente não posso Participar deste brinde- quarenta anos de magistério e dez de Rivotril.*

No *meme* criado pela página “Professores Sofredores” o personagem convida os professores que se aposentam de sua profissão sem fazer uso de medicamento a participarem de um brinde. Nos comentários os professores relatam que isto é impossível, afirmando que para ser professor é necessária a medicação: *então não posso ficar par ao brinde...professor, principalmente de zona rural, precisa de muito mais que rivotril*, afirma o professor P74. Outro reforça ainda: *não vejo problema algum em tomar Rivotril, adoro minha profissão, porém com o uso de medicamento*³⁹.

Nesse tipo de narrativa, criada pelos professores ao falar sobre o exercício de sua função, percebo que a medicação serve como uma maneira de amenizar as mazelas da profissão,

³⁹ Neste momento da pesquisa, apresento e analiso alguns comentários dos professores que se subjetivam ao processo de medicalização. Entretanto, existem outros que sinalizam certa resistência a esse discurso. Tais narrativas serão apresentadas na última unidade de análise.

funcionando como um mecanismo de controle de seu trabalho e tornando a medicação um fator determinante de seu *quefazer* profissional:

Percebe-se a criação de um ciclo que se pode chamar de ciclo da medicação, na qual as drogas são usadas para aliviar os sinais causados pela profissão, para que as professoras possam permanecer nessa atividade que continuará a exigir delas cada vez mais, causando novas necessidades de medicação (VIEIRA et al., 2010, p. 319).

A medicação é, portanto, uma face do movimento da medicalização, já que primeiro transforma-se o que antes era entendido como uma manifestação social ou como uma característica comportamental em patologia, capturada pelo saber médico. Assim, é possível pensar em medicamentos que irão inibir ou controlar tais manifestações e/ou comportamento. Nesse sentido, a medicalização pode ser entendida enquanto uma técnica de normalização, que através da medicação, controla/regula a conduta dos sujeitos (nesse caso específico, dos professores), agindo, não especificamente sobre o corpo, mas sobre o sistema nervoso central.

Nessa seção foi possível observar o quanto os saberes da ciência e a medicalização da vida vem conduzindo formas de ser e de exercer a docência hoje, tornando o que antes era entendido como uma manifestação social ou enquanto ações do campo da educação, em um saber médico, científico, que pode ser investigado, diagnosticado e medicado/controlado, e produzindo o que venho entendendo como *biodocência*.

Ao pensar por esse viés não estou afirmando ou me posicionando de maneira contrária a ciência, mas olhando com certa atenção e cuidado para a proliferação de diagnóstico e para o uso (muitas vezes indiscriminado) de medicamentos. Mais do que isso, me atento para a produção de verdades e para os modos de governo e condução das condutas docentes que essa discursividade contemporânea, manifestada nas páginas do *Facebook*, vem incidindo sobre os professores. Faz-se necessário, no meu entendimento, certa cautela na proliferação e na banalização desses diagnósticos, pois percebo uma “invasão” dos saberes médicos que vem alargando, psicologizando, e medicalizando o campo da educação e governando os modos de ser dos professores.

As práticas *psi*, comentadas anteriormente nessa seção, são também materializadas como formas de desabafos, transformando o *Facebook* em um grande consultório psicológico/terapêutico; e as páginas destinadas ao campo da educação e da docência em uma espécie de divã, onde os professores expõem suas angústias e decepções e tentam encontrar um alento para os seus problemas. Eis o assunto que irei tratar a seguir.

3.4. “Desculpe o desabafo...”: a sociedade da hiperconfissão como constituinte das “extimidades docentes”

O homem tornou-se um animal confidente (FOUCAULT, 2015, p. 66).

Início esta seção trazendo a afirmação de Foucault ao estudar sobre as práticas de confissão exercidas pelo cristianismo, pois, segundo o filósofo “[...] o cristianismo é, bem no fundo, essencialmente, a religião da confissão [...]” (ibidem p. 78). Em sua obra *História da sexualidade: a vontade de saber*, o filósofo aponta para os paradoxos existentes no discurso sobre sexo – por ora repressivo e proibido, ora incitado pela prática da confissão. É nesse jogo do fazer calar, fazer falar que o poder se exerce e age sobre as subjetividades. Afirma o filósofo que, “desde a Idade Média, pelos menos, as sociedades colocaram a confissão entre os rituais mais importantes de que se espera a produção de verdade” (ibidem, p. 65). Segundo ele, é pela prática de confissão (não só religiosa, mas também jurídica, criminal, médica, etc.), que se confessam todos os pecados (principalmente os “da carne”, mas também outros) e se acredita desvelar a interioridade dos sujeitos, produzindo a verdade sobre eles.

A busca por uma verdade, por uma essência, pelo exame de consciência e de direção espiritual, produz saberes que ocupam um *status* de verdade, exercendo poderes sobre os sujeitos que se confessam. A produção de verdade, através das práticas de confissão torna-se, portanto, um mecanismo eficaz na condução das condutas e na constituição de subjetividades, já que é o confessor quem regulamenta, organiza, seleciona, reconhece e institui a verdade sobre o que diz.

Ao olhar para o presente percebo uma reconfiguração das práticas de confissão. Se num primeiro momento se confessava diante de um padre todos os seus pecados e, posteriormente, passou-se a utilizar a técnica de confissão em diferentes instâncias da sociedade (na justiça, na medicina, na escola, na família, no consultório do psicólogo, etc.); hoje a confissão tornou-se uma prática social mais do que pública, espetacularizada! É como se, mais do que buscar por um “eu mesmo”, através do discurso da verdade, estivéssemos hoje em dia, à procura de um “alguém”; alguém que, no mundo hiperconectado em que vivemos, necessita ser visto, curtido, compartilhado, comentado...

Exemplo disso são as postagens publicadas nas páginas do *Facebook*: uma superexposição de vidas privadas com o objetivo de expandir o campo de visibilidade e que são jogadas na web como formas de desabafo. Vejamos alguns excertos que evidenciam tal entendimento:

Professora, boa noite.
 Imagino que deva receber dezenas de desabafos por dia. E o meu é só um entre tantos. E que talvez nem o leia, nem me responda, e nem publique. E frente a tantos problemas (mais sérios e mais urgentes), meu desabafo pode até ser facilmente ignorado ou esquecido.
 Sou professor há seis anos. E gostaria que fizesse um meme em que o assunto fosse assédio sexual. Sou homem e me sinto extremamente ofendido com as cantadas vestidas de brincadeiras inocentes ou meros elogios. Cantadas vindas, na maioria das vezes da própria direção.
 Inclusive, há três anos, fui hostilizado por colegas de trabalho pois achavam que eu usufruía de uma maior liberdade e benefícios dentro da escola (como chegar atrasado, liberar turma mais cedo) sem ser punido. Coloquei os pingos nos "is" e o que ganhei foi perseguição, e precisei sair dessa escola. Longe de me colocar como vítima, mas é chato. Há dias, juro, que nem entro na sala dos professores. Passo longe.

FIGURA 25

Página: Professora Indelicada. Publicado em 3 de julho de 2016 (arquivo pessoal).

Vê-se, no desabafo do professor, a vontade que seu testemunho seja publicado, embora entenda que existam outros tantos desabafos mais sérios e urgentes. Desse modo, o que é posto nesse discurso vai ao encontro do pensamento de Foucault (2015, p. 22) ao afirmar que “tudo deve ser dito”. Nada deve escapar em uma prática de confissão, afinal, devemos “dizer o que somos, o que fazemos, o que recordamos e o que foi esquecido, o que escondemos e o que se oculta, o que não pensamos e o que pensamos inadvertidamente” (ibidem, p. 68).

Nesse sentido, é produzido o que venho entendendo como “extimidades docentes”, tornando o que antes era particular, íntimo de cada pessoa, em algo público; usando como trocadilho a expressão *éxtimo*. Compartilho das ideias de Sibilía (2008, p. 77-78), ao afirmar que:

[...] as tendências de exibição da intimidade que proliferam hoje em dia – não apenas na internet, mas em todos os meios de comunicação e também na mais modesta espetacularização diária da vida cotidiana – a não evidenciam uma mera invasão da antiga privacidade, mas um fenômeno completamente novo [...] as novas práticas dão conta de um desejo de evasão da própria intimidade, uma vontade de se exhibir e falar de si. Em termos foucaultianos: um anseio de exercer a técnica de confissão, a fim de saciar os vorazes dispositivos que têm “vontade de saber”. Em vez do medo diante de uma eventual invasão, fortes ânsias de forçar voluntariamente os limites do espaço privado para mostrar a própria intimidade, para torná-la pública e visível. Nesse gesto, essa nova legião de confessandos e confidentes que invadiu a Web 2.0 para se tornar a personalidade do momento vai ao encontro e promete satisfazer uma outra vontade geral do público contemporâneo: a avidez de bisbilhotar e consumir vidas alheias.

Por intermédio das redes sociais, reconfigurou-se, portanto, as práticas de confissão que antes eram realizadas nos confessionários cristãos ou dentro dos consultórios

psicológicos/terapêuticos, transformando o *Facebook* nesse imenso confessionário contemporâneo. Esse borramento das fronteiras entre o público e o privado e o alargamento dos saberes *psi* como estratégia para o conhecimento de si mesmo, vem marcando e definindo os modos como nos relacionamos com as pessoas e como conduzimos as nossas condutas, agindo também nos modos de subjetivação.

Ao produzir um desabafo no *Facebook* revelo uma verdade sobre mim e, dessa forma, me subjetivo. Nesse sentido, percebo que a constituição da docência ocorre nesse jogo entre governo e verdade, me aproximando, assim, das discussões que Foucault faz em seu curso *O governo dos vivos*, ministrado em 1980. Diferentemente das questões feitas em outros momentos de sua vida acadêmica, o filósofo deixa um pouco secundarizado seus estudos em torno do saber-poder e investe seus questionamentos no poder pela verdade, ou sobre o governo pela verdade. Em sua aula de 23 de Janeiro de 1980, se torna problema para Foucault compreender “[...] em que medida a arte de governar os homens implica algo como uma manifestação de verdade?” (FOUCAULT, 2014c, p. 49). O filósofo utiliza-se do termo aleturgia, ou seja, desses procedimentos de manifestação da verdade como condição para o exercício do poder, o governo dos homens e sua subjetividade.

Nessa mesma aula, tomando como pano de fundo a história de Édipo Rei, Foucault fala sobre dois modos de dizer a verdade, dois modos de *veridicção*: uma que se pode identificar por aleturgia oracular e religiosa, do qual nada escapa e outra judiciária, que obedece a uma forma e a uma lei; que recorre à memória e se pronuncia por um sujeito que “viu com seus próprios olhos” (ibidem, p. 46). É esta última que o filósofo se debruça em estudar para pensar nas narrativas em primeira pessoa como procedimentos de *veridicção*, nas questões do sujeito, na constituição do “eu”, já que para Foucault a manifestação da verdade só pode ocorrer quando o sujeito puder dizer: “eu estava lá, eu vi, eu fiz [...]”. Portanto, sem esse ponto do que poderíamos chamar de subjetivação, no processo geral e no ciclo global da aleturgia, a manifestação da verdade permaneceria inacabada” (FOUCAULT, 2014c, p. 68).

A constituição desse “eu”, do “eu subjetivo” ocorre, segundo o filósofo, pelo exercício do poder que se manifesta pela verdade na forma de subjetividade. Essa manifestação da verdade, da aleturgia, vai além do dizer a verdade, mas de uma verdade que liberta. Ressalta Foucault (2014c, p. 69) na aula de 30 de janeiro daquele curso:

A questão que eu gostaria de colocar, mais uma vez, é a seguinte: como é que, numa sociedade como a nossa, o poder não pode ser exercido sem que a verdade tenha de se manifestar, e se manifestar na forma de subjetividade, e sem que, por outro lado, se espere dessa manifestação da verdade na forma da subjetividade efeitos que estão além da ordem do conhecimento, que são da ordem da salvação e da libertação para cada um e para todos? De uma maneira geral, os temas que eu gostaria de abordar este

ano [são] os seguintes: como, em nossa civilização, se estabelecem relações entre o governo dos homens, a manifestação da verdade na forma de subjetividade e a salvação para todos e cada um?

Portanto, mais do que manifestar a verdade para tornar algo conhecido, esse exercício de dizer a verdade, de construir um discurso sobre si, de falar em primeira pessoa, produz efeitos libertadores e de salvação. É nesse sentido que olho para os discursos produzidos no Facebook em forma de desabafos: um lugar que possibilita manifestação de uma verdade sobre si mesmo ao mesmo tempo em que liberta, em certa medida. Vejamos o excerto:

Gostaria de fazer um desabafo, mas não quero ser identificada. Sabe, sou professora há quase 18 anos da rede pública e particular. Tem uns três ou quatro anos que tomei verdadeira repulsa pela sala de aula. Mas este ano em especial, estou extremamente insatisfeita e cansada da profissão. Choro todos os dias antes de ir trabalhar, não tenho motivação nem ânimo. Sempre agradeço a Deus pelo emprego, por pagar minhas contas, mas cheguei a um ponto que não estou aguentando mais. São alunos mal educados, pais ausentes e coniventes, direção e sistema que pouco se importam com o professor ou com a aprendizagem dos alunos. Minha vontade é jogar tudo pro alto e começar de novo em outra profissão, mas me falta ânimo até pra isso. Pior que ninguém entende, todo mundo acha que você tem que se sentir agradecida pelo que tem e não reclamar. Todo mundo acha que é só drama de professor mal amado ou sem vocação. Resolvi desabafar nessa página porque acredito que a maioria possa me entender. Não tenho nenhuma esperança que a educação melhore, pelo contrário, acredito que só vá piorar.

FIGURA 26

Página: Professora Indelicada. Publicado em 22 de abril de 2016 (arquivo pessoal).

Nessa postagem, publicada na página “Professora Indelicada”, vê-se a confissão em forma de desabafo. A professora diz estar *insatisfeita e cansada da profissão* e que, embora agradeça a *Deus pelo emprego* tem vontade de *jogar tudo pro alto e começar de novo em outra profissão*. No final diz ter desabafado na página porque acredita que a maioria possa entendê-la. Desabafos como esse são constantes no Facebook e me fazem pensar que tal prática se configura numa forma de confissão, já que, em muitos casos, os professores confessam seus “pecados e tentações”, seus desejos e culpas, as faltas cometidas e, de algum modo, se libertam destes. Tais práticas se associam ao que Foucault chama de *ato de verdade*⁴⁰, ou seja, nesse ato

⁴⁰ Por ato de verdade Foucault entende a inserção do sujeito no procedimento de aleturgia, do qual ele pode ser o operador (o sujeito é o agente ativo, pois graças a ele que a verdade vem à tona, é ele quem faz aparecer a verdade, por isso ele é o operador); a testemunha (em que o sujeito está envolvido na aleturgia como espectador) ou de

refletido que o sujeito faz de si mesmo, transforma-o em confissão, já que manifesta a verdade sobre si, fazendo um exame de consciência de seus pecados e que, ao confessá-los, “extingue” o mal que o acomete.

Em outra postagem, publicada na mesma página, uma professora expressa no final de seu desabafo o seguinte discurso: [...] *nossa, como nos sentimos bem em desabafar... parabéns pela página. Nos ajuda a lutar dia após dia* (PROFESSORA INDELICADA, 2016). São discursos como esses que aproximam os meus pensamentos das problematizações tecidas por Foucault a respeito da manifestação da verdade enquanto um modo de libertação e salvação. Afinal, os desabafos servem como uma maneira de extravasar o mal-estar vivido por muitos professores e, de certa forma, libertá-los desse sentimento.

Em outra postagem a administradora da página “Professora Indelicada” também utiliza esse espaço para expor o seu desabafo:

Professores, boa tarde.

Após receber algumas mensagens bem mal-educadas sobre a minha demora e ausência nas respostas, e muitos desabafos não serem publicados, quero dar uma explicação. Aliás, várias.

Este ano estou com turmas muito difíceis, são fracas e extremamente indisciplinadas/violentas. O que tem me causado em desgaste extra. E eu “psicossomatizo” tudo. O que deixa minha saúde já tão delicada mais delicada ainda.

Havia deixado a rede particular, e pensei que trabalhando “apenas” 40 horas eu ficaria melhor. Não fiquei. Financeiramente falando.

Recebi uma proposta e peguei apenas 8 aulas na rede particular. Mas este ano, além de turmas extremamente difíceis, peguei turmas picadas. Creio que vocês entendem isso. Então, preciso de mais tempo de planejamento.

Desse modo, não me sobra muito tempo para vir aqui. Ainda mais em final de trimestre.

Muitos colegas queridos com quem troco mensagens aqui me sugeriram diversas obras para ler e me ajudar nessa empreitada. E não tem sido fácil. E também não quero vir aqui e provocar uma verborragia negativa discorrendo sobre meus dias difíceis.

Lamento. Creio que em junho as coisas amenizem um pouco e eu volte aqui menos triste, menos depressiva.

FIGURA 27

Página: Professora Indelicada. Publicado em 15 de maio de 2016 (arquivo pessoal).

Em seu desabafo, a administradora da página relata sobre algumas mensagens mal-educadas que vêm recebendo por não responder e não tornar público os desabafos dos

outro modo em que o sujeito está envolvido na manifestação da verdade e que a descobre no interior desse ciclo através de seu ato refletido, ou seja, é através da confissão que o sujeito pode dizer: “eis o que fiz, eis o que no fundo da minha consciência aconteceu, eis que intenções eu tinha, eis que, no segredo da minha vida ou no segredo do meu coração, constituiu minha falta ou constituiu meu mérito” (FOUCAULT, 2014c, p. 76). Nesse procedimento aléurgico, o sujeito é, ao mesmo tempo, o ator (operador), a testemunha (já que viu pelo seu olhar interior) e o objeto da aleturgia, já que é dele e sobre ele que a manifestação da verdade opera.

professores. Nesse sentido, mais do que utilizar o Facebook como um lugar de confissão, de desabafo e de libertação, os usuários dessa rede social, neste caso específico, os professores, desejam que seus desabafo se tornem públicos indo ao encontro das discussões tecidas por Sibilia sobre a espetacularização das intimidades na *web 2.0*⁴¹. Enfatiza a autora que:

A rede mundial de computadores se tornou um grande laboratório, um terreno propício para experimentar e criar novas subjetividades: em seus meandros nascem formas inovadoras de ser e estar no mundo, que por vezes parecem saudavelmente excêntricas e megalomânicas, mas outras vezes (ou ao mesmo tempo) se atolam na pequenez mais rasa que se pode imaginar. Como quer que seja, não há dúvidas de que esses reluzentes espaços da Web 2.0 são interessantes, nem que seja porque se apresentam como cenários bem adequados para montar um espetáculo cada vez mais estridente: o show do eu (SIBILIA, 2008, p. 27).

Há, portanto, nessa nova racionalidade midiaticizada pelo computador, uma ânsia que as intimidades se tornem cada vez mais visíveis e publicizadas; há uma vontade e uma necessidade de se expor. Mais do que falar de si, narrar-se, é preciso revelar a verdade sobre si mesmo. Desse modo, o Facebook torna-se indispensável para que a minha narrativa seja pública, “pois nesse ato de verbalizar uma confidência, os indivíduos experimentam uma espécie de libertação; falar de si implica se esvaziar de um peso morto, gerando um alívio aparentado com a emancipação” (ibidem, p. 72).

Portanto, ao lançar um olhar mais atento para a discursividade produzida no Facebook entendo que este espaço se torna um lugar pedagógico/terapêutico, já que através dos desabafo, os professores revelam “suas verdades”, ao mesmo tempo em que se “curam” de seus males, uma vez que encontram o alento que precisam. Nesse sentido, a prática da confissão realizada nas páginas sociais tem servido para o desenvolvimento da alma e para a transformação de si. A diferença é que isso não ocorre mais em consultórios privados, mas no espaço público virtual. E os acompanhamentos não são realizados por profissionais da *psi*, mas através de pessoas comuns, que vivem e compartilham das mesmas frustrações, angústias, decepções, etc. Alguns comentários, feito pelos professores na postagem publicada evidenciam isso:

⁴¹ Segundo Primo (2008, p. 101) a “Web 2.0 é a segunda geração de serviços *online* e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo. A Web 2.0 refere-se não apenas a uma combinação de técnicas informáticas (serviços *web*, linguagem Ajax, *web syndication*, etc.), mas também a um determinado período tecnológico, a um conjunto de novas estratégias mercadológicas e processos de comunicação mediados pelo computador.”

Sabe o que me frustra? É preparar aula... estudar... E na hora da aula metade da sala não para de conversar. Me frustra pedir, pedir atenção... Pedir... E daí perde a paciência e grita... Coloca o aluno para fora. Na coordenação o aluno fala o que quer de você e a direção acredita nele. Então é o professor quem leva bronca da gestão e coordenação porque está muito estressado...

Quando vai corrigir a prova, a sala toda foi mal... e você sai de professor incompetente.

E ainda tem que "se virar nos 30" para que eles recuperarem, pois nota baixa é sinal de professor incompetente... e escutar aluno dizer para você: eu vou passar de qualquer jeito.

FIGURA 28

Página: Professora Indelicada. Publicado em 4 de abril de 2016 (arquivo pessoal).

P78 *Choramos com vc. porque vc. é competente, sim. Não é só vc. que passa por isso! Pelo menos teve coragem de dizer o que sente. E quantos sofrem calados? Prepare a sua aula, confie em Deus, tudo vai dar certo!!!!!!!*

P79 *Eu sei como é isso, também sou pedagoga... As cobranças são muitas e o reconhecimento zero! Então o jeito é fazer o melhor que se pode, trazer a família pra escola, fazer acordos com os alunos e dentro do possível não se estressar. Tenho me saído bem até agora... Sou solidária com todos; fácil não está pra ninguém!*

P80 *Colega passei por este triste episódio no ano de 2008, usei medicamentos que acabaram ainda mais com minha saúde, resultado sai depois de quase 15 anos de educação, mudei de área, e graças a Deus continuo sendo professora dos meus filhos. Desejo à você melhoras física, mental e espiritual, eu não creio que a educação no Brasil mude, então mudei eu. Beijos.*

P81 *Tenta fazer gestão e gerenciar equipes de adultos. Eu fiz e dou graças por ter dado super certo e abandonado esses demônios da sala de aula e as varandas loucas das coordenadoras e diretoras. Sem falar nas mães q acham ter santos na sala. Bando de aluno preguiçoso e mentiroso que não quer nada da vida, só fazer inferno. Pedagogia, profissão que não quero nunca mais. Prefiro pedir \$ no sinal.*

P82 *Por essas e outras que depois de 20 anos desisti da profissão e parti para outra. Hoje me sinto realizada profissionalmente sou reconhecida e , pasmem, consegui me curar da síndrome do Programa do Faustão. Antigamente quando ouvia a música do programa já começava a passar mal, pois me lembrava que no dia seguinte recomençaria todo o meu calvário semanal. Alunos sem limites, direções autoritárias e 15 horas de trabalho diário sem ter direito a horário de almoço, hoje já não fazem mais parte da minha vida. Fico feliz pelos colegas que amam a profissão e que conseguem ser feliz sendo professores, mas para aqueles que não estão mais nesse patamar dou um conselho: saiam fora assim que puderem por que a Educação aqui no Brasil não tem mais jeito!!*

Percebe-se que, nos comentários os professores reiteram as frustrações vividas pelo professor que desabafou na postagem e ainda dão conselhos e dicas de como lidar com os problemas encontrados em sala de aula. Dessa forma, compartilham das mesmas angústias, o que, em certa medida, conforta quem procura nessas páginas um conselho ou simplesmente um lugar para desabafar e não ser julgado ou discriminado, já que, em sua grande maioria, os seguidores dessas páginas são professores ou profissionais da educação.

As dicas e os aconselhamentos não são feitos por psicólogos ou psicanalistas, mas por colegas de profissão que se convertem em *experts* das almas docentes. Seus conselhos agem da mesma forma que os realizados por profissionais da psicologia ou da psicanálise, pois produzem efeitos de verdade sobre os modos de viver dos professores. Com isso, os saberes da psicologia se pulverizam e são banalizados pela discursividade produzida nas redes sociais:

As linguagens e técnicas da Psicologia fornecem mediações vitais entre o governo contemporâneo e as tecnologias éticas pelas quais os indivíduos modernos passaram a governar suas próprias vidas. Estas estão cada vez mais abastecidas não por intervenções moralistas unívocas de agências sociais, mas pelas múltiplas vozes de profissionais humanistas e preocupados, cujo aconselhamento especializado sobre a arte da existência é disseminado pela mídia de massa (ROSE, 2011, p. 114).

As narrativas produzidas nos comentários se completam e se reafirmam, pois são compartilhadas por seus pares, que pertencem ao mesmo grupo e vivem as mesmas dificuldades. Assim, o *Facebook* se torna um lugar de desvendamento e de governo dos comportamentos e das almas humanas, expandindo as práticas de confissão para além dos consultórios médicos ou realizados perante um padre.

Por esse viés que me proponho a estudar, aproximo-me das discussões tecidas por Marín-Díaz (2012), compreendendo o *Facebook* como uma estratégia de governo e como uma prática de autoajuda dos docentes, incidindo em seus “eus” subjetivos e nos modos como exercem a docência hoje.

Ao analisar o que é produzido no *Facebook* acerca do professor percebo o quanto a constituição das subjetividades docentes contemporâneas é marcada pelas inscrições dos discursos midiáticos, já que muitos se curvam a essa discursividade espetacularizada, modificando radicalmente as formas com que se relacionam com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Nesse sentido, me aproximo das discussões de Michel Foucault quanto aos modos de subjetivação, pois entendo que a constituição do sujeito não é exterior ao discurso, mas ocorre nele. Sendo assim, entendo que a linguagem produz coisas e a produção da docência contemporânea é marcada por uma discursividade que tem espaço e credibilidade no mundo virtual, fabricando verdades sobre o professor, agindo sobre sua conduta por meio de determinadas normas e procedimentos.

Nesse sentido é que percebo as narrativas produzidas pelos professores no *Facebook* como tecnologias do eu, pois se constituem enquanto um conjunto de técnicas de poder e governo de si que incitam o sujeito a produzir determinadas regras que ditam e conduzem a sua conduta e direcionam a sua alma. Sobre a tecnologia do eu, Foucault argumenta que são 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 (FOUCAULT, 2008a, p. 48)

Assim, o *Facebook* se torna um lugar potente para a realização das tecnologias do eu, pois, ao expressar na página virtual o que estava interiorizado no meu ser, produzo uma verdade sobre mim mesma, reflito sobre ela tentando modificá-la e transformá-la. Entendo, também, que tais práticas que induzem os indivíduos a produzirem verdades sobre si mesmos podem se relacionar a uma prática moral, estudada por Foucault em seus últimos cursos. Em “O uso dos prazeres”, segundo livro da “História da Sexualidade” o filósofo afirma que por moral entende-se:

[...] um conjunto de valores e regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos, como podem ser a família, as instituições educativas, as Igrejas, etc. [...] por “moral” entende-se igualmente o comportamento real dos indivíduos em relação às regras e valores que lhes 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; pela qual eles respeitam ou negligenciam um conjunto de valores [...] que é implícita ou explicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm uma consciência mais ou menos clara. Chamemos esse nível de fenômenos de “moralidade dos comportamentos” (FOUCAULT, 1984, p. 26).

Ao pensar sobre uma “moralidade de comportamentos” que determinam os modos de ser docente, entendo porque os professores se sentem tão culpados quando agem contrários a uma norma estabelecida à função docente, ou quando se frustram por não conseguirem se comportar como “deviam”. Parece que uma “moral” reveste o ofício da docência e determina como os professores devem ser e se comportar. Os professores agem, então, como sujeitos morais de sua ação.

Entretanto, por conduta “moral” não se entende somente os atos que são determinados por uma prescrição. Uma ação moral implica, também, uma relação do sujeito consigo mesmo, no qual ele “determina para si um certo modo de ser que valerá como cumprimento moral dele mesmo e, para realizar-se, age sobre ele mesmo, levando-o a se conhecer, a se controlar, a pôr-se à prova, a se aperfeiçoar e a se transformar” (ibidem, p. 28). Por isso, a constituição de um sujeito moral só pode ser definida por uma prática de si, por uma prática de subjetivação. É

isso, portanto, o que Foucault chama por uma “história da “ética” e da “ascética”, entendida como história das formas de subjetivação moral e das práticas de si que são destinadas a garanti-la” (FOUCAULT, 2014b, p. 208). Para constituir-se enquanto um sujeito moral, este se coloca como objeto de conhecimento e estabelece sobre si um julgamento, um modo de se ver, de se narrar e de se transformar. É sobre este viés que olho para os desabafos produzidos pelos docentes no Facebook como uma prática de subjetivação; enquanto uma tecnologia do eu onde “[...] se constitui ou se transforma a experiência de si” (LARROSA, 2002, p. 57).

Larrosa define cinco dimensões que envolvem a experiência de si e que podem ser entendidas por uma dimensão ótica, em que primeiro o sujeito vê-se refletido numa espécie de autoconhecimento, em uma imagem exterior de si próprio; segundo, por uma dimensão discursiva, em que o sujeito é estimulado a falar sobre si mesmo, tornando público o que antes estava internalizado nele. É preciso, portanto, “[...] dizer o que somos [...] e fazer percorrer pelo discurso todos os segredos da sua alma, fazer que os segredos da sua alma venham à luz” (FOUCAULT, 2014c, p. 242). Uma terceira dimensão, que pode ser chamada de jurídica, em que o sujeito se julga e se avalia a partir das narrativas que ele cria de si, configurando-se numa experiência ética e estética de si mesmo. “[...] O julgar-se é o que faz dizer-se e o que faz ver-se” (LARROSA, 2002, p. 78). Uma quarta dimensão entendida como dominar-se, em que o sujeito efetua ações sobre si mesmo com o objetivo de transformar-se. “[...] Essas ações, por sua vez, dependem de todo um campo de visibilidade, de enunciabilidade e de juízo” (ibidem, p. 79); e por fim, uma dimensão que ele chama de prática, em que o sujeito determina o que pode fazer de si mesmo, a partir do duplo que é construído sobre o sujeito pela experiência de si. “[...] O duplo que a pessoa constrói quando se olha, se diz, se narra ou se julga está implicado naquilo que a pessoa pode e deve fazer consigo mesma” (ibidem, p. 82).

Uma experiência de si é, portanto:

[...] produto de um complexo processo histórico no qual se entrecruzam esses discursos que definem a verdade sobre o sujeito, as práticas que regulam o seu comportamento e as técnicas de subjetivação através das quais se constitui a sua interioridade. A experiência de si, historicamente constituída, é definida pelas relações que estabelecemos com nós mesmos. São elas que determinam o indivíduo em suas singularidades, na sua capacidade de se observar, se descrever, se interpretar, se julgar, se narrar, se dominar, etc. Trata-se da produção desse ‘ser’ próprio, das singularidades nas quais o indivíduo se constrói no interior de um conjunto de relações consigo, no interior das problematizações e das práticas a partir das quais se produzem as verdades e os saberes que o definem, mas também as técnicas para sua condução e o fim da mesma (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 71-72).

Por esse viés, entendo que os desabafos produzidos no *Facebook*, em forma de “extimidades docentes”, se convertem em experiências de si, em técnicas de subjetividade, pela

produção de verdades que os professores constroem de si mesmos, ao falar de si, narrar, pôr-se em discurso, julgar-se, a fim de se libertar e de se transformar.

Ao olhar para a discursividade produzida no *Facebook*, selecionar o material, voltar repetida vezes para essas narrativas, percebo que estas produzem modos de governo, agindo na condução das condutas docentes e que, aliada à tecnologia do eu (através das técnicas de si), funcionam como uma ferramenta da governamentalidade neoliberal.

Entretanto, mesmo percebendo a relação de poder que o discurso midiático incide sobre os sujeitos, ao produzir verdades sobre o professor e os modos de exercer a docência, também sobre as verdades que os professores produzem deles mesmos (através das técnicas de si), entendo que existem aqueles que não se inclinam, não se sujeitam e contestam esses discursos, estabelecendo certa resistência ao que está posto como verdadeiro. Tal comportamento pode ser entendido como uma resistência ou como uma contraconduta possível e é sobre isso que venho discutindo na seção a seguir.

3.5. Entre a ironia e a contestação: possíveis movimentos de resistência e contraconduta

Ao debruçar-me sobre o material empírico, tendo a possibilidade de analisar e problematizar os discursos existentes neste, percebi, ao longo dessa pesquisa, que o discurso sobre o mal-estar docente produzido no Facebook vem moldando formas de ser professor e regulando sua ação docente. Entretanto, alguns apontamentos feitos durante minha banca de qualificação sinalizaram para um outro movimento dessa discursividade contemporânea, qual seja: a manifestação de certas resistências frente à discursividade produzida sobre o professor e o mal-estar docente e que são materializados nas páginas do *Facebook* em forma de sátiras e deboches aos discursos salvacionistas e missionários sobre a docência. Algo que pode estar associado a uma contraconduta, aproximando de algumas discussões tecidas por Foucault em “Segurança, Território, População”. Vejamos alguns deles:

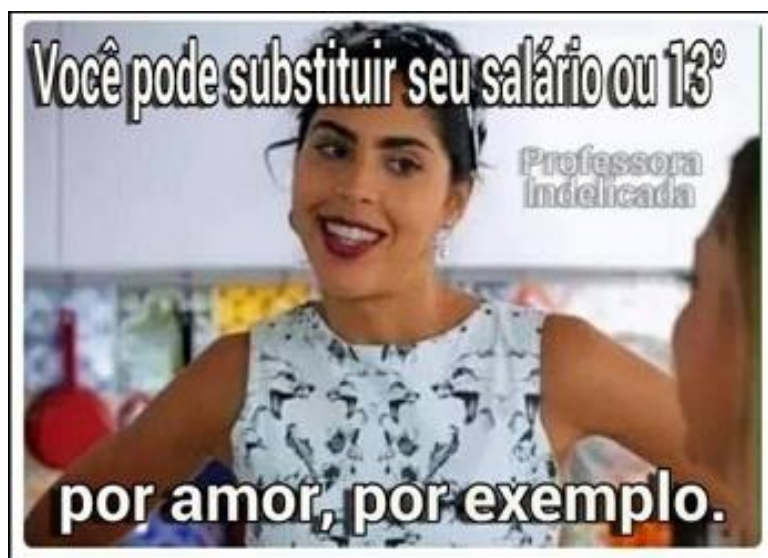


FIGURA 29

Página: Professora Indelicada. Publicado em 20 de janeiro de 2016 (arquivo pessoal).

P83 *Esse você pode substituir pela satisfação de poder exercer uma profissão por vocação.*

P84 *Vamos deixar de comer e viver de amor....como vc disse....*

P85 *Receber pra que né. Nossa profissão é tão maravilhosa q ninguém precisa receber.*

P86 *ou por sacerdócio, ou por escravidão... qual o problema?*

O tom de ironia é fortemente marcado no *meme* criado pela página “Professora Indelicada”, assim como nas narrativas feitas pelos professores. As palavras “amor”, “vocação”, “sacerdócio”, que muitas vezes são associadas como algo inerente a profissão docente, aqui são utilizadas pelos professores como um deboche ao comentarem a postagem. Esses professores, ao contrário do que visualizamos na primeira seção, não compreendem a profissão como uma missão, doação ou amor. Nas narrativas apresentadas acima, os professores contestam esses discursos mediante o uso da ironia instalada em seus comentários, manifestando assim, formas de contraconduta aos discursos que ainda marcam a profissão docente como sacerdócio e vocação. São, portanto, diferentes das narrativas produzidas pelos professores apresentadas na primeira unidade analítica. Lá, embora alguns *memes* apresentem um cunho irônico percebemos que os professores se “inclinam” aos discursos das postagens, ou seja, aceitam como verdadeiro e se curvam ao que está dado, subjetivando-se a estes. Aqui, o movimento é contrário: os professores dão as costas para esses discursos em formas de ironia ou contestação.

Ao buscar definir minimamente uma etimologia da palavra ironia encontro algumas significações como: expressão ou gesto que dá a entender, em determinado contexto, o contrário ou algo diferente do que significa; sarcasmo⁴². Entendo, portanto, que tanto o *meme* produzido acima, quanto as manifestações dos professores são discursos irônicos que indicam certa reivindicação, descontentamento ou contestação à ordem dada.

Tais manifestações podem ser associadas com as problematizações deixadas por Michel Foucault acerca da contraconduta. Para compreendermos este conceito é necessário voltarmos às discussões sobre o pastorado e a condução das almas.

Na aula ministrada em 1º de março de 1978 o filósofo retoma alguns entendimentos sobre o poder pastoral enquanto um conjunto de técnicas e procedimentos que visam a condução das condutas, enquanto uma economia das almas. Explica Foucault que:

A conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou condução. Conduta das almas, creio que é assim que talvez pudéssemos traduzir menos mal essa *oikonomía psychôn* de que falava São Gregório de Nazianzo, e penso que essa noção de conduta, com o campo que ela abarca, é sem dúvida um dos elementos fundamentais introduzidos pelo pastorado cristão na sociedade ocidental (FOUCAULT, 2008b, p. 255. Grifos do autor).

Portanto, a condução funciona como um modo de economia no governo e salvação das almas, já que essa economia “vai adquirir agora as dimensões, se não da humanidade inteira, pelo menos da cristandade inteira. A economia das almas vai incidir sobre a comunidade de todos os cristãos e sobre cada cristão em particular” (ibidem, p. 254).

Ao longo da aula, Foucault explica como vão acontecendo alguns episódios históricos que culminaram na crise do pastorado: movimentos de resistência, insubmissões, contra-ataque ou, como assinala o filósofo, “revoltas específicas de conduta” em torno do poder pastoral. Esses movimentos têm por objetivo uma “[...] outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos” (ibidem, p. 257).

Foucault explica que essas revoltas de conduta são diferentes das revoltas políticas (enquanto crítica à soberania) e das revoltas econômicas contra o poder (de exploração). As revoltas de conduta são específicas, porém não autônomas, pois se articulam com as outras duas formas, permanecendo, assim, ligadas a outros conflitos (burguesia *versus* feudalismo; economia urbana *versus* economia rural, por exemplo).

⁴² www.dicionarioaurelio.com

Ao tentar definir as revoltas de conduta, o filósofo tenta substituir o termo “revolta”, pois considera um tanto forte para explicar algumas resistências que se deram de um modo mais brando; assim como “desobediência” que soa um termo demasiadamente fraco (embora a obediência seja o movimento central de sua análise). Sugere o termo “dissidência”, pois entende que expressa exatamente uma recusa da conduta. Sobre “dissidência” entende-se uma “[...] vontade de *romper* com a condução do outro” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.4). No entanto “dissidência” refere-se mais a movimentos religiosos de resistência ao poder pastoral (poder de obediência).

Foucault abandona o termo e produz um que denomina de “contraconduta”, no sentido de “[...] luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros [...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 266). Esse termo, segundo Foucault, permite analisar como os sujeitos (sejam eles loucos, delinquentes, doentes, etc.) agem nas relações de poder.

Fica evidente que a contraconduta não supõe uma oposição ao poder ou a prática de condução, mas a renúncia do modo em que permanecemos conduzidos. Veiga-Neto e Lopes (2007, p.4) salientam que a:

[...] *contraconduta* é utilizada para marcar práticas que se dão dentro de movimentos maiores que não visam romper com tais movimentos e nem mesmo desdobrá-lo, mas visam conduzir a população de outras formas, sem que seja preciso romper com o condutor. Não se trata, portanto, de ser *contra a conduta*, mas sim de *lutar* para ser conduzido de outras formas (Grifos dos autores).

Entende-se, pois, que, ao manifestar um movimento de contraconduta, o que se deseja é outra maneira de ser conduzido; uma reivindicação por outras formas de condução. Portanto, não significava uma recusa ao poder mediante a movimentos de resistência, já que como bem enfatizou o filósofo “[...] onde há poder há resistência” (FOUCAULT, 2015, p. 104), ou seja, não há algo fora do poder, assim como não há nada fora da resistência; resistência e poder se exercem nesse jogo de embates onde exprimem suas forças.

Assim, os discursos analisados aqui, como formas de contracondutas, não expressam um escape absoluto das formas de poder e condução. Eles demonstram que não concordam e não aceitam serem governados dessa maneira, para esses fins e por esses meios. Porém, fica claro que continuam sempre sendo conduzidos de outras formas, por outros preceitos que não, por exemplo, aqueles preceitos que evidenciam a docência como missão, sacerdócio ou vocação. A professora Elaine Jorge ao ironizar que pode trocar seu salário por sacerdócio ou escravidão, está reagindo, através de sua ironia, a um discurso que se tem sobre a docência e que muitos aceitam como natural. O comentário da professora Sheila Tutu Stoski também reforça o movimento de contraconduta ao afirmar: “Receber pra que né. Nossa profissão é tão

maravilhosa que ninguém precisa receber”. Ao expressar que a profissão docente é “tão maravilhosa” a professora está ironizando o discurso romantizado que foi construído historicamente sobre a docência. São, portanto, formas de resistência expressos em tom de ironia.

Da mesma forma podemos perceber alguns movimentos de contraconduta aos processos de medicalização analisados na seção 3.3. Lá vimos que muitos professores se subjetivam aos discursos da produção dos diagnósticos e do uso de medicamentos, expresso, por exemplo, no comentário da professora Janaina Braga ao afirmar que “infelizmente o magistério faz mal a saúde” ou no comentário da professora Cláudia Terra, quando diz que: “Não vejo problema algum em tomar Rivotril, adoro minha profissão, porém com o uso do medicamento”. Nesses comentários das professoras vemos sendo operada a subjetivação ao processo de medicalização, estabelecendo uma relação de poder, pois age sobre a conduta das professoras.

Aqui vemos movimentos diferentes. Existem professores que não se curvam a discursividade da medicalização, pois como em toda relação de poder, há as brechas que possibilitam certas recusas ao que está sendo imposto. Essas brechas podem ser identificadas através de postagens como esta:



FIGURA 30

Página: Professores Sofredores. Publicado em 10 de março de 2015 (arquivo pessoal).

P87 *Eu nunca tomei, e adoro minha profissão*

P88 *Esse brinde é para mim, me aposentei lindona kkkk*

P89 *Eu sou uma que merece o brinde.*

P90 *Eu como professora não vejo motivo pra ser chamada sofredora*

Trago mais uma vez esse excerto para evidenciar que uma mesma postagem produz diferentes movimentos: há professores que se curvam ao discurso da medicalização (como percebemos nos comentários analisados anteriormente no eixo 3.3) e há outros que resistem a esse discurso, colocando-se contrário às verdades que associam a profissão docente com adoecimento. Por mais que este *meme* possa ser categorizado como uma sátira sobre o processo de medicalização docente, ele provoca tanto processos de subjetivação, pois nos comentários analisados em outra unidade vemos muitos professores se curvando a esse discurso, e nesta unidade, comentários contrários a essa verdade produzida, como forma de resistência. Tais contracondutas ficam visíveis em narrativas como do professor P87: “eu nunca tomei e adoro minha profissão”, e da professora P89 que afirma ser “uma que merece o brinde”. Essas narrativas quebram com a lógica da medicalização, produzindo brechas e linhas de fuga a isso que Collares, Moysés e Ribeiro (2013) vêm chamando de a “era dos transtornos”. Nesses comentários ficam evidenciados os movimentos de resistência ao discurso sobre a medicalização e também a alguns discursos que mostram muitos professores insatisfeitos com sua profissão.

Entendo que tais narrativas quebram também com a lógica da *Biodocência* – ideia que venho defendendo nessa pesquisa – como marcas biológicas que vêm produzindo uma identidade docente doente, assim como o conceito das cidadanias biológicas, proposta por Caliman (2013). São discursos que rompem com a ideia de uma profissão pautada pela doença.

São, portanto, pequenos atos de contraconduta, a fim de contestar sobre algumas hegemonias discursivas que são formadas sobre a docência. Entendo, portanto, que esses movimentos de contraconduta são formas de resistência ao discurso que é imposto como real e verdadeiro.

Debruçando-me sobre os *memes* produzidos no *Facebook* e sobre as narrativas dos professores, compreendo que os movimentos de resistência se exercem de duas formas: através de ironias, sátiras e deboches a algumas retóricas feitas sobre o exercício docente (como vimos no primeiro excerto) e através de uma recusa dos professores ao próprio discurso que está presente na postagem, já que estes não se inclinam ao que está posto como sendo o verdadeiro. Assim, os comentários se convertem em pequenas revoltas diárias, em pequenos movimentos de contraconduta, pois expressam reações de resistências a toda discursividade produzida sobre a docência.

Ao olhar para toda essa discursividade produzida no Facebook, seja pela produção dos *memes* ou pelos comentários dos professores, analisá-las e voltar diversas vezes a elas, pude perceber diferentes formas de poder sendo exercidas na contemporaneidade, seja pelo poder pastoral, que se materializada em alguns discursos missionários e benevolentes sobre a docência e se apresenta de maneira reconfigurada à lógica neoliberal, seja pelo poder disciplinar, pela biopolítica e também pelo noopoder, através dos discursos que são formados pela opinião pública e que se disseminam a distância pelo uso da internet, por exemplo, como vimos nas unidades anteriores.

Ao mesmo tempo, evidenciei formas de resistência e escapes a essas relações de poderes, expressos através das sátiras e dos comentários irônicos às maneiras de sermos conduzidos. Ao afirmar isso, não me coloco de maneira contrária ao discurso do mal-estar docente, mas me posiciono com certa cautela e estranhamento, a fim de mostrar possíveis movimentos de resistências, pequenas brechas de escape. Com isso, não estou querendo iniciar uma grande revolução contra o discurso do mal-estar docente, ou defender que ele não exista ou que deva ser combatido. De maneira mais singela, abro possibilidades para pensar em algo que Foucault definiu como “pequenas revoltas diárias” (2014a). Acredito que tal postura seja mais coerente para discutir as verdades produzidas sobre a docência na contemporaneidade e assim poder visualizar outras formas de me constituir enquanto professora. Nem melhores, nem piores. Apenas outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante,
do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.
Sobre o que é o amor.
Sobre o que eu nem sei quem sou...
(Raul Seixas, 1973).*

Escolho como epígrafe parte da emblemática música de Raul Seixas para tentar encerrar este trabalho acadêmico, no qual meus pensamentos continuam fervilhando. Afinal, foi para desconstruir aquela “velha opinião formada sobre tudo”, e especificamente sobre o mal-estar docente, que me enveredei nesse estudo o qual me recuso – mesmo que com alguns momentos de cansaço e de certa dificuldade – a findar. Eis a árdua tarefa de um pesquisador em delimitar até onde a escrita vai e até onde podemos ir com nossas indagações, nossas inquietações, nossas incertezas, por essa estrada de infinitas possibilidades em que se constitui nosso pensamento. E foi nessa estrada que busquei trilhar o meu caminho durante esses dois anos de questionamentos, de dúvidas, de inconclusões, mas também de muitas descobertas, de surpreendentes achados e de algumas problematizações.

Nesse caminho, ao me questionar sobre o tema do mal-estar docente e de como este vem constituindo modos de ser e exercer a docência hoje, não tinha nenhuma pretensão de onde iria chegar com minhas dúvidas, nem os rumos que essa pesquisa seguiria. Por isso, fiz diferentes indagações, procurei por diversas pistas que não me levaram a nenhum lugar e encontrei barreiras pelas quais não pude passar, modificando, assim, todo o meu trajeto. Depois de algumas reviravoltas e recomeços, me deparei com um grande e produtivo material de análise: o *Facebook*. Estava aí um campo cheio de problematizações, onde o discurso do mal-estar é materializado pelos professores que utilizam esse espaço para publicar e compartilhar suas mazelas cotidianas. São queixas e lamúrias expressas em forma de postagens, de curtidas, de comentários, de desabafos e também de muita ironia e sarcasmo.

Ao tentar entender as narrativas do presente voltei um pouco ao passado, produzindo um olhar genealógico sobre a docência. Nesse caminho fui percebendo que sua constituição é fortemente marcada pelos acontecimentos religiosos, principalmente os cristãos, que acabaram por definir muito do que se entende hoje como papel do professor na sociedade.

Olhando para toda essa discursividade produzida, especificamente, no *Facebook* tentei delimitar alguns caminhos investigativos. Escolhi três páginas virtuais (Professores Sofredores, Professora Indelicada e Pedagogia da Depressão) e busquei suas regularidades discursivas para

elencar quais seriam os focos de minha análise. Feito isso, produzi cinco categorias analíticas a fim de problematizar algumas verdades que são produzidas por essas páginas, assim como as narrativas dos professores que as seguem.

Num primeiro movimento de análise intitulado *professor, o salvador da nação: práticas pastorais cristãs reconfiguradas ao exercício docente contemporâneo*, percebi que alguns discursos vêm constituindo a docência como salvadora da humanidade. São produções discursivas que entendem a docência como uma vocação, uma missão que deve ser cumprida com muito amor, muita renúncia e muito sacrifício, aproximando-se de algumas características apresentados por Michel Foucault ao discutir sobre o poder pastoral. Os professores ao comentarem as postagens publicadas pelas páginas virtuais eram interpelados por esse discurso, subjetivando-se a essas “verdades” produzidas historicamente.

Na segunda unidade, da qual chamei de *mal-estar docente*, me apoiei nas contribuições deixadas por Esteve para entender alguns fatores que vêm produzindo um sentimento de mal-estar vivido pelos professores. Tal sentimento não é um apenas uma marca da docência, mas um processo que vem incidindo em toda sociedade contemporânea. Muitos professores dizem viver um mal-estar a partir de diversas questões: seja pela relação com os colegas, pais e alunos, seja pela desvalorização salarial, ou pelo acúmulo de atribuições destinadas ao seu exercício, etc. Isso tudo, de acordo com os relatos dos professores e também pelos estudos de Esteve, contribui para o agravamento do mal-estar, sentido pelos docentes.

Numa terceira unidade, analisei o processo de *medicalização docente: a proliferação de doenças físicas e psíquicas como produtores da biodocência*. Nesta categoria analítica percebi que alguns fatores de ordem social estão sendo revertidos para o âmbito da medicina, passando a ser entendidos como uma doença que precisa ser tratada e curada, produzindo um processo de medicalização e biologização da vida, teorizado por Caliman (2013) como a era das cidadanias biológicas. Nesse sentido, passei a problematizar sobre algumas doenças que são definidas, por muitos professores, como marcas da docência e assim produzi o que venho entendendo como *Biodocência*. São doenças que afetam não só o corpo, mas a alma dos professores, através das doenças *psi*, incidindo em seus modos de pensar e exercer a docência, constituindo, assim, identidades docentes doentes.

Na quarta unidade, “*desculpe o desabafo...*”: *a sociedade da hiperconfissão como constituinte das “extimidades docentes”*, apresentei alguns relatos de professores que foram publicados nas páginas em forma de desabafos e confissões. Ao analisar cada desabafo entendi que algumas práticas da confissão exercidas pelo cristianismo são hoje reconfiguradas por uma lógica da exposição, esmaecendo assim, as fronteiras entre o público e o privado. Tudo pode e

deve ser dito e, principalmente, publicado, curtido, compartilhado, etc., nessa sociedade do espetáculo em que vivemos, principalmente pelo uso da internet. Tais manifestações aproximam-se do estudo realizado por Sibilía (2008) ao discutir o conceito de *extimidade*, pois, assim como a autora, entendo que algumas questões que antes eram consideradas íntimas de cada sujeito, hoje são confessadas e reveladas em forma de publicações nas redes sociais.

Na última unidade intitulada *entre a ironia e a contestação: possíveis movimentos de resistência e contraconduta*, problematizei algumas formas de resistências frente à discursividade que é produzida no *Facebook* sobre a docência. Percebi que tais movimentos podem vincular-se ao que Foucault entendeu por contraconduta, ou seja, pequenas revoltas diárias; certas possibilidades de escapes ao que está sendo entendido como natural ao ofício docente e que todo professor deve assumir como carga de sua “sofrida profissão”. Tal movimento de contraconduta é percebido a partir dos *memes* sarcásticos criados pelas páginas e pelos comentários irônicos dos professores. A ironia, nesse sentido, é entendida como uma manifestação de contraconduta, pois os discursos revelam uma posição contrária ao que está dado como natural sobre o ofício docente. A contraconduta é percebida, também, a partir de alguns comentários expressos sobre forma de contestação, ou seja, são professores que se posicionam de maneira contrária, reivindicando outras formas de condução.

Reitero, ao final dessa pesquisa, que compreendo o mal-estar docente enquanto uma estratégia da governação, já que conduz a conduta dos professores e incide sobre os modos de ser e pensar a docência, produzindo suas subjetividades. Entendo também, que o discurso do mal-estar, além de constituir a docência, opera a partir de uma ideia produzida sobre esta, através da opinião pública. Nesse sentido, não só os professores, mas também a população de um modo geral passam a entender a docência pela lógica do mal-estar. Assim, estabeleço relação com o conceito do *noo poder*, desenvolvido por Lazzarato (2006), em que este se propaga à distância, agindo nas mentes das pessoas por toda a sociedade.

Ao trazer algumas das considerações realizadas durante essa pesquisa, não tenho a intenção de dar uma resposta conclusiva às minhas perguntas. Prefiro estabelecer um ar de provisoriamente às problematizações que fiz até aqui, a fim de deixar o caminho aberto aos leitores para novas inquietações, novas possibilidades e, quem sabe, para outros modos de pensar sobre o mesmo assunto.

E, depois de tanto percorrer por esse sinuoso caminho de pesquisa, penso que já não sou mais a mesma de quando iniciei essa escrita. Muitas experiências vivi e foram estas que me constituíram e me modificaram durante o trajeto. A única certeza que carrego é que continuarei me modificando e me reconstruindo enquanto sujeito de experiência que sou.

Impossível terminar esse trabalho sem retomar às primeiras linhas traçadas aqui. Ao relê-las infinitas vezes, penso que devo me despedir desse relacionamento apaixonante que estabeleci nesse processo de escrita. Como mencionei em minhas primeiras palavras, a paixão foi vivida em seus mais intensos sentimentos enquanto escrevia: aqui, vivi e senti momentos de prazer, de dor, de alegrias, de tristezas, de cansaços, de euforias... Foi um turbilhão de sensações que, como em todo sentimento de paixão, uma hora termina. Acredito que essa hora chegou!

Mesmo relutando em acabar esse texto, sei que não escaparei de seu ponto final. E ao tentar encerrar essas linhas volto na epígrafe apresentada no início dessas últimas considerações para reafirmar que: “eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo. Sobre o que é o amor, sobre o que eu nem sei quem sou...”. Afinal, como bem ressaltou Foucault “não penso que seja necessário saber exatamente o que sou”. Eis a apaixonante magia, qual seja, o mistério da vida!

REFERÊNCIAS

ANDRADE. Patrícia Santos de.; CARDOSO. Telma Abdalla de Oliveira. Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. *Saúde Social*. São Paulo, v. 1, n.1, p. 129-140, 2012.

APPLE. Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo (60), p. 3-14, fev. 1987.

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *Educação e Pesquisa*. vol.37, n. 3, p. 641-656, set/dez 2011.

_____. Pedagogização do pedagógico: sobre o jogo do *expert* no governmento docente. In: *Revista Educação*, Porto Alegre, vol. 36, n. 2, p. 201-209. Maio/ Ago. 2013.

ARANDA. Silvana Maria. *Um olhar implicado sobre o mal-estar docente*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1996.

BALINHAS, Vera Lúcia Gainssa. et al. Imagens da docência: um estudo sobre o processo de trabalho e o mal-estar docente. *Revista Mal-estar e Subjetividade*. Fortaleza. Vol. XIII. Nº 1-2. Mar/Jun., 2013, p. 249-270.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BIROLI, Flávia. História, discurso e poder em Michel Foucault. In: RAGO, Margareth.; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p.- 119-126.

BOHRER, Mirian Pereira. *Mal-estar docente: estressores e coping em professores de ciências*. Rio Grande: FURG, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, Instituto de Ciências Biológicas. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 1339, de 18 de novembro de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Publicado em 19 de novembro de 1999, seção I, p. 21.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e Poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa V.; _____. (Orgs.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.

_____. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. cap. 1, p. 13-34.

CALIMAN, Luciana Vieira. Os bio-diagnósticos na era das cidadanias biológicas. In: : COLLARES, Cecília Azevedo Lima.; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso.; RIBEIRO, Mônica Cintrão França. (Orgs.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 109-118.

CARVALHO, Maria Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTRO, Edgardo. Leituras foucaultianas: uma história conceitual da biopolítica. La Plata: UNIPE: Editorial Universitária, 2011.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Historia de lagubernamentalidad*. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo em Michel Foucault. Bogotá: SiglodelHombre Editores, 2010.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima.; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação). *Série Ideias*, São Paulo, n. 23, 1994. p. 25- 31.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v.7, n.1, p. 21-29, jan./jun. 2002.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

CORRÊA, Camila Bottero. *A inclusão como estratégia de governo: a condução das condutas dos sujeitos normais*. Rio Grande: FURG, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas: Editora ULBRA, 2005. p. 107-120.

_____.; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas para o magistério. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *O magistério na política cultural*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006, p. 19-68.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. De fardos que podem acompanhar a atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo). *Educação e Sociedade*. vol. 26, n. 93, p. 1257-1272, Set./Dez. 2005.

COUTO, Edvaldo Souza.; MELO, Caio.; MOREIRA, Ana Paula.; XAVIER, Maíse. Da cultura de massa às interfaces na era digital in *R. Faced*, Salvador, n.14, p. 105-118, Jul/Dez. 2008

DAL BELLO, Cíntia. *Visibilidade, vigilância, identidade e indexação*: a questão da privacidade nas redes sociais digitais. *Logos 34. O estatuto da cibercultura no Brasil*, v. 34, nº 1, 1º semestre de 2011.

DUSSEL, Inês.; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula*: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

ESTEVE, José M. *O mal-estar docente*: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru: EDUSC, 1999.

FERREIRA, Maurício dos Santos. *Vertigens docentes*: implicações da economia da educação nas práticas formativas do trabalho docente. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Projeto de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. *Espetacularização da carreira docente*: Prêmio Professores do Brasil como prática da economia da educação. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

_____.; TRAVERSINI, Clarice Salete. A análise foucaultinana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207- 226, jan./mar. 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de “trabalhar com” Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber.; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Mediação, 1996, p. 37-60.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*, n. 114, p. 197-223, novembro/2001.

_____. Técnicas de si e tecnologias digitais. In: SOMMER, Luis Henrique. BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: ULBRA, 2006.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os caminhos a enfrentar In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007, p. 49-70.

_____. *Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. *Tecnologías del Yo: y otros textos afines*. Buenos Aires: Paidós, 2008a.

_____. *Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977- 1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *Nascimento da Biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. Conversa com Michel Foucault. In. _____. *Repensar a política. Ditos & Escritos VI*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a, p. 289-347.

_____. Poder e Saber. In. _____. *Estratégia, Poder-Saber. Ditos & Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

_____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____. Diálogo sobre o poder. In. _____. *Estratégia, Poder-Saber. Ditos & Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c, p. 253-266.

_____. “Omnes et Singulatim”: uma crítica da razão política. In. _____. *Estratégia, Poder-Saber. Ditos & Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d, p. 355-385.

_____. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980): excertos*. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

_____. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Loyola, 2012a. 22 ed.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 40 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012b.

_____. *Microfísica do poder*. Org. e Trad. Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. O uso dos prazeres e as técnicas de si. In. _____. *Ética, Sexualidade, Política. Ditos & Escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b, p. 187-211.

_____. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France (1979-1980)*. Edição Ampliada São Paulo: Martins Fontes, 2014c

_____. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Débora Duarte. *Reverberações dos saberes científicos sobre a obesidade: os memes como estratégia de governamento*. UFRGS, 2016. Projeto de Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GADELHA, Sylvio de Souza. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n.2, p. 31-50, Jul./Dez. 2001.

_____. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. In: *Currículo sem fronteiras*, v. 2, n.2, p. 53-78, Jul./Dez. 2002b.

_____; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. *Educação Social*. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 63-85, Jan/abr. 2009.

GERZSON, Vera Regina Serezer. A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal – os discursos sobre a educação nas revistas *Veja*, *Época* e *Isto É*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GHIRALDELLI Jr, Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2009.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre. V. 22, n.2, p. 15-46 Jul/Dez. 1997.

HATTGE, Morgana Domênica. *Performatividade e Inclusão no Movimento Todos pela Educação*. São Leopoldo, 2014. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HERMES, Simoni Timm. *O atendimento educacional especializado como uma técnica de governamento: a condução das condutas docentes na escola inclusiva*. Santa Maria: UFSM, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

JONES, Dave. La genealogia del professor urbano. In: BALL, Stephen J. (Comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. 2 ed. La Coruna/Madrid: Paidéia/Morata, 1994. p. 61-80.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *O sujeito da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28, Jan./Abr. 2002.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, p. 117-130, Jul/Dez 2001.

LAZZARATO, Maurizio. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LAZZARATO, Maurizio. *La fabrique de l'homme endetté: essai sur la condition néolibérale*. Paris: Éditions Amsterdam, 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LISPECTOR, Clarice. *Seleta*. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: INL, 1975.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

_____. *A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013a.

_____. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco. In: FABRIS, Eli T. Henn. KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b, p.129-146.

_____. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. *Cadernos de Educação*. Faculdade de Educação. UFPel: Dossiê, 2017, p. 20-37.

LOPES. Eliane Marta Santos Teixeira. *A educação da mulher: a feminização do magistério*. Teoria & Educação. Maringá, nº 4, p. 22-40, 1991.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2007.

MACHADO. Rosimar Isidoro. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o ciclo de alfabetização e a Avaliação Nacional da *Alfabetização*: efeitos e paradoxos na escola contemporânea. Rio Grande: FURG, 2017. Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

MAIA, Antonio C. Sobre a analítica do poder de Foucault. *Tempo Social*. São Paulo, 7 (1-2), p. 83-103. Out./1995.

MARCELINO, Ana Lúcia Gonçalves. *Adoecimento docente: narrativas do trabalho em busca do “que viver”*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MARÍN-DÍAZ. Dora Lilia. *Autoajuda e educação: uma genealogia da antropotécnicas contemporâneas*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MORAES. Francine.; MENDES. Gustavo.; LUCARELLI. Talita. *Memes na internet: a Web 2.0 como espaço fecundo para propagação*. XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Recife, 2011.

MOYSÉS. Maria Aparecida Affonso. COLLARES. Cecília Azevedo Lima. *Medicalização: o obscurantismo reinventado*. In: _____; _____; RIBEIRO. Mônica C. França. (Orgs.). *Novas Rupturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 41-64.

MOZZINI, Camila. *Impressões de um corpo conectado: modos de governo que se produzem a partir de incitamentos publicitários à conexão digital*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *O governmento pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____.; MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Educar es gobernar: la educación como arte de gobierno. *Cadernos de Pesquisa*. v. 42. n. 145. p. 14-29. Jan./Abr. 2012.

NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*. Maringá, nº 4, p. 109-139, 1991.

_____. *Professores; Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O conhecimento na era dos transtornos: limites e possibilidades. In: COLLARES. Cecília Azevedo Lima.; MOYSÉS. Maria Aparecida Affonso.; RIBEIRO. Mônica Cintrão França. (Orgs.). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 79-92.

POPKEWITZ, Thomas S.; OLSSON. Ulf.; PETERSSON. Kenneth. Sociedade da aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. *Educação e Realidade*. 34(2) p. 73-96, Mai/Ago, 2009.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. In. ANTOUN. Henrique (Org.). *Web 2.0: participação e vigilância na era da comunicação distribuída*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

RAGO, Margareth. Rir das origens. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação*. Canoas: Edições ULBRA, 2005.

_____. Libertar a história. In: RAGO, Margareth.; ORLANDI, Luiz B. Lacerda.; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005b. p. 254-272.

RECUERO. Raquel. Memes em Weblogs: proposta de uma taxonomia. In: *XVI Encontro Anual da Compós*, 2006, Bauru – SP. XVI Encontro Anual da Compós – Anais, 2006.

_____. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. *A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

RORTY, Richard. *A Filosofia e o espelho da natureza*. Lisboa: D. Quixote, 1988.

ROSE, Nikolas. Assembling the modern self. In: PORTER, Roy (ed.). *Rewriting the self: histories from the Renaissance to the present*. London: Routledge, 1997.

_____. Inventando novos selfs. *Psicologia, poder e subjetividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. Biopolítica molecular, ética somática e o espírito do biocapital. In: SANTOS. Luís Henrique Sacchi dos.; RIBEIRO. Paula Regina Costa. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: instâncias e práticas de produção nas políticas da própria vida*. Rio Grande: FURG, 2011a. p. 13-31.

SALCIDES, Arlete. Professoras no show da vida – a docência como ato de cidadania. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O magistério na política cultural*. Canoas: Ed. ULBRA, 2006. cap. 6, p. 181- 209.

SALES, Shirlei Rezende. Etnografia+netnografia+análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, Dagmar Estermann.; PARAÍSO, Marlucy Alves. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. cap. 5, p. 111-132.

SARDÁ, Thais de Oliveira. *A gestão de identidade dos sujeitos nos sites de redes sociais Facebook e LinkedIn*. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Faculdade de Biblioteconomia e Informação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2015.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA. Roberto Rafael Dias da. Docência, governo e verdade: elementos para uma análise anarqueológica. *Espaço Pedagógico*. Passo Fundo, v. 21, n. 2, p. 403-418, Jul./Dez. 2014. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 29/10/2016.

SILVA. Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VARELA, Julia.; ALVAREZ-URÍA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n.6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

_____. Algumas raízes da Pedagogia moderna. In: ZORZO, Cacilda.; SIVA, Lauraci D. & POLENZ, Tâmara (Org.). *Pedagogia em conexão*. Canoas: Editora da ULBRA, 2004, p. 65-83.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth.; _____. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 12-38.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, set./dez. 2007.

_____. Teoria e método em Michel Foucault (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas, Set/Dez. 2009. p. 83- 94.

_____. *Foucault e educação*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth.; _____. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 13-38.

_____. LOPES, Maura Corcini. Rebatimento: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: MUCHAIL, Salma Tannus, FONSECA, Márcio Alves da, VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *O mesmo e o outro: 50 anos de história da loucura*. 2013, p. 103-124.

VICENTINI, Paula Perin.; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, J. S.; GARCIA, Maria Manuela Alves; MARTINS, M. F. D.; ESLABÃO, Leomar ; SILVA, Aline Ferraz da ; BALINHAS, Vera ; FETTER, C. . Constituição das doenças da docência (docenças). *Cadernos de Educação* (UFPel), v. 37, p. 48-63, 2010.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliana M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cyntia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VOSS. Dulce Mari Silva. GARCIA. Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391- 412, abr./jun. 2014.