UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DALVANI OLIVEIRA MENEZES

(EU) NÃO POSSO ME DIZER SEM ME NARRAR: AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO E NA FORMAÇÃO DO SUJEITO EDUCADOR

Vitória da Conquista

2020

DALVANI OLIVEIRA MENEZES

(EU) NÃO POSSO ME DIZER SEM ME NARRAR: AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO E NA FORMAÇÃO DO SUJEITO EDUCADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e Processos de Subjetivação.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto.

Vitória da Conquista

2020

M51e

Menezes, Dalvani Oliveira.

(Eu) não posso me dizer sem me narrar: as contribuições dos processos de subjetivação na constituição e na formação do sujeito educador. / Dalvani Oliveira Menezes, 2020.

143f.

Orientador (a): Drª. Denise Aparecida Brito Barreto.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 127 – 125.

1. Formação de professores. 2. Cuidado de si. 3. Processos de subjetivação. 4. Sujeito. I. Barreto, Denise Aparecida Brito. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 370.7981

Catalogação na fonte: ***Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890***

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

DALVANI OLIVEIRA MENEZES

(EU) NÃO POSSO ME DIZER SEM ME NARRAR: AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO E NA FORMAÇÃO DO SUJEITO EDUCADOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – (UESB) para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

_____

Profa.Dra. Livre-Docente Silvia de Mattos Gasparian Colello
Universidade de São Paulo (USP)
(Examinadora Titular Externa)

_____

Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
(Examinador Titular Interno)

"(...) Tenho pensamentos que, se pudesse revelá-los e fazê-los viver, acrescentariam nova luminosidade às Estrelas, nova beleza ao mundo e maior amor ao coração dos homens"

(O Eu Profundo – Fernando Pessoa).

Dedico este trabalho a todas as professoras e professores da Rede Municipal de Educação do Município de Itabuna/Bahia, em especial as (os) que me permitiram escutá-las (os) nesse momento de pesquisa.

Dedico a todos os sujeitos que nos labores diários exercitam a prática de constituir-se a si mesmo como êthos de existência.

AGRADECIMENTOS

A você Deus, amado da minha alma, o meu louvor!
A você sou conscientemente assujeitada.

Jaíra Menezes Silva, mainha, companheira e cúmplice. Meu dengo, minha luz, referência de força e resiliência. Assisti a tantos episódios de transformação de lágrimas em fé, em esperança que aprendi um pouquinho.

Ao negão da cabeça branca que me promoveu à função de cuidadora da família, Odmar Oliveira Silva (*in memorian*) – demorei a entender.

Darcilene, uma grande mulher. Força e fibra lhe caracterizam. Obrigada, minha irmã pelos tímidos silêncios e pela fervorosa oração que me sustentou.

Darcimêire, por ser referência. Por ter promovido o desejo de ser mais e melhor (in memorian).

Família pode ser um mundo de coisas... Dessa vez família foi: estrutura, carinho, oração, socorro, compreensão em todas as minhas ausências... Jéssica, Damila, Darcildo, Dinda Darcy, Diego, Humberto, Lígia, Decivaldo, Felipi, Maria José, Heloísa. Vocês foram meus pés e mãos em tantos momentos. Obrigada!

Acredito em anjos e eles estavam comigo em Conquista:
Simone, coração escancarado a me acolher com ternura, amizade e companheirismo. Obrigada sempre, Si;
Sônia, entregar as chaves de casa como se eu fosse uma filha me constrange, seu apoio e carinho foram fundamentais;
Viviane, dividir espaço é difícil para mim, mas sua paciência e acolhida foram aprendizagens, sua amizade é presente de Deus. Obrigada pela escuta aos meus lamentos foucaultianos.

Ao quarteto mais que fantástico: Adriana Chachá, Priscila Trindade, Marluci Del Pomo, Cristina Guimarães. Oh povo lindo da minha vida! Obrigada por tudo!

Aos corações que estiveram comigo em constante oração: Nayara, Liliane, Rose, Maria e Danielle.
Jôse Danielle Batista tem gente que tem cheiro de Deus minha amiga.

Ao Friends Forever 2001 que já me adiantou a titulação de mestra no ano que me conheceu: Lidiane, Maria, Célia Dalva, Vera, Luzia, Nadjanara.

Well Pires, você é do tipo de gente que merece um pinot noir. Obrigada, meu amigo, sua presença sempre foi de ternura e aprendizado na minha vida. Até breve!

Aos professores participantes da pesquisa, vocês ofereceram luzes a minha pesquisa. Seus depoimentos me afetaram singularmente. Sem mais, obrigada!

A Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto, minha orientadora. Por seu gesto de escolha - naquela entrevista - que me fez mudar a minha vida por dois anos e a minha história por todos os anos seguintes. Obrigada pelo carinho em me acolher, orientar, acreditar e incentivar.

Profa. Dra. Silvia de Mattos Gasparian Colello que foi presença formativa desde os tempos do Grupo de Formação aqui em Itabuna. Obrigada pelo profissionalismo que colaborou com a constituição da professora e formadora que sou hoje. Sua simpatia educa.

Ao Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari, suas aulas são inesquecíveis professor, sua colaboração sempre muito significativa. Obrigada pela gentileza em socializar seus conhecimentos e pelo olhar atento ao meu objeto de pesquisa.

Ao Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes, o admirei ao longe. Sua dedicação, profissionalismo, atenção e colaboração em cada situação dos mestrandos, são dignas de estima.

Aos Professores do PPGEd, obrigada!

Aos colegas da turma 2018, obrigada pelas contribuições.

Colegas e amigos da Secretaria Municipal de Educação de Itabuna-Bahia.

Profa. Anorina Smith Lima que tão gentil e prontamente assinou minha liberação para iniciar o mestrado.

Profa. Nilmecy Gonçalves que não hesitou em apoiar este processo formativo.

Pela profissional que é Kito, o meu corpo agradece o seu *cuidado,* a melhor massoterapeuta, Quionat Tosta.

A tantos “Outros” que atravessaram esses dias de pesquisa e de algum modo (e um modo bem foucaultiano) contribuiu para esta construção.

A você Michel que me encantou ao dizer nos meus ouvidos que ser ético é cuidar de mim, que o cuidado de mim reverbera no cuidado do outro – esse outro que é tão outro em mim.

(EU) NÃO POSSO ME DIZER SEM ME NARRAR: AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO E NA FORMAÇÃO DO SUJEITO EDUCADOR

RESUMO

Esta pesquisa propõe estudar os processos de subjetivação pelo viés da ética do cuidado de si com o objetivo principal de compreender a constituição do sujeito educador, atravessamentos e imbricações na sua formação inicial e continuada a partir dos estudos foucaultianos em seu terceiro domínio, a ética – preconizada pelo cuidado de si, tendo por base o retorno ao pensamento grego e suas práticas ascéticas. A partir da questão fundante: De que forma o sujeito educador tem se constituído em seus processos subjetivos e como essa constituição atravessa sua formação inicial e continuada? Este estudo permitiu conhecer os processos de subjetivação e os conceitos de sujeito, tendo em vista a constituição do sujeito educador; analisar como o tema da subjetividade pode contribuir para a formação inicial e continuada do sujeito educador; identificar quais discursos atravessam o sujeito educador, e quais imbricações permeiam sua realidade cotidiana. Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida com a participação de 10 professores, com pelo menos cinco anos de docência efetiva e lotados nos segmentos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação do Município de Itabuna-Bahia. Constitui-se uma pesquisa de natureza qualitativa exploratória, onde foram utilizadas as técnicas de entrevista semiestruturada e questionário fechado, apoiado nos eixos norteadores: preceito Délfico conhece-te a ti mesmo; subjetivação como possibilidade na formação do sujeito educador; atravessamentos e imbricações no processo formativo. Antes, a proposta de pesquisa foi apresentada aos professores em suas respectivas escolas para melhor compreensão do objetivo e posterior consentimento livre na participação. Mediante os resultados obtidos, identificou-se a inevitável necessidade da inserção da temática dos processos de subjetivação na formação inicial e continuada dos professores, atentando-se para o cuidado de si como prática constitutiva do sujeito educador em todas as áreas formativas. Visto que, o exercício formativo docente requer não apenas o aprendizado por parte do professor de técnicas e metodologias de aprendizagem de conteúdos, como também, e principalmente, a aprendizagem do conhecimento de si que perpassa pelo conhecimento do outro.

Palavras-chave: Cuidado de si, Formação de Professores, Processos de Subjetivação, Sujeito.

(JE) NE PEUX PAS ME DIRE SANS ME RACONTER : LES CONTRIBUTIONS DES PROCESSUS DE SUBJECTIVATION DANS LA CONSTITUTION ET DANS LA FORMATION DU SUJET ÉDUCATEUR.

RESUMÉ

Cette recherche se propose à étudier le processus de subjetivation par le biais de l'éthique du souci de soi ayant l'objectif principal de comprendre la constitution du sujet éducateur, les croisements et les articulations dans sa formation initiale et continue à partir des études foucaultiennes dans son troisième domaine, l'éthique - orientée par le souci de soi, ayant pour base le retour à la pensée grecque et ses pratiques ascétiques. A partir de la question fondante : de quelle façon le sujet éducateur se constitue dans ses processus subjectifs et comment cette constitution traverse sa formation initiale et continue ? Cette étude nous a permis de connaître les processus de subjectivations et les concepts de sujet, en vue de la constitution du sujet éducateur, d'analyser comment le thème de la subjectivité peut contribuer à la formation initiale et continue du sujet éducateur, d'identifier quels discours traversent le sujet éducateur, et quelles imbrications empreignent sa réalité quotidienne. A cet effet, la recherche a été développée avec la participation de dix enseignants, avec au moins cinq ans d'enseignement effectif dans les segments de l'éducation infantile et de l'école élémentaire du réseau d'éducation de la municipalité d'Itabuna-Bahia. Cela constitue une recherche exploratoire qualitative, utilisant des techniques d'entretiens semi-structurés et un questionnaire fermé, basé sur les principes directeurs : le précepte delphique « connais toi-même » ; la subjectivation comme possibilité dans la formation du sujet éducatif ; des croisements et des imbrications dans le processus de formation. Cependant, au préalable, la proposition de recherche a été présentée aux enseignants de leurs écoles respectives pour une meilleure compréhension de l'objectif et nous avons compté sur leur libre consentement. A travers les résultats obtenus, nous avons identifié le besoin inévitable d'introduire le thème des processus de subjectivation dans la formation initiale et continue des enseignants, en prêtant attention au « souci de soi » comme pratique constitutive de la matière éducative dans tous les domaines de formation. En effet, l'exercice formatif des enseignants demande non seulement des techniques et des méthodologies d'apprentissage du contenu, mais aussi et surtout l'apprentissage de la connaissance de soi qui se manifeste par la connaissance de l'autre.

Mots-Clés :Souci de soi, Formation des Enseignants, Processus de Subjectivation, Sujet.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFI	Ação Fraternal de Itabuna
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CICLO	Referência ao Ciclo de Formação Humana
CIN	Ciclo da Infância
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPA	Ciclo da Pré Adolescência
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LBV	Legião da Boa Vontade
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	Organização Não Governamental
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SciELO	*Scientific Electronic Library Online*
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 01- Dados referenciais dos trabalhos selecionados 21
Tabela 02 - Sujeitos educadores participantes 73
Tabela 03 – Adoecimentos citados pelos professores.....114
Quadro 01 - Profissão para além da docência 78
Quadro 02 – Temas de reflexão na realidade docente 117
Gráfico 01 – Lacunas na licenciatura 99
Gráfico 02 – Contribuição das relações para o trabalho do professor 112

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS **15**
A intenção primeira 15
Conhecer o já construído 18
Buscando realidades 19
Construindo caminhos 19
Evidenciando caminhos 20
Concluindo Etapas 25
CAPÍTULO I
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO – A CONSTRUÇÃO DE UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA **27**
1.1 Do Άνθρωπος ao Sujet 30
1.2 Por um ἦθος de si 34
1.3 Constituir-se sujeito mediante as técnicas de si 38
1.3.1 A Escuta 40
1.3.2 A Leitura 43
1.3.3 A Escrita de Si 45
1.3.4 A Meditação 48
CAPÍTULO II
PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES **51**
2.1. Uma Concepção de Formação de Professores 53
2.2. A Subjetivação na Formação Inicial e Continuada do Professor 56
2.3. Quando somos ou nos tornamos professores 58
2.4. Por um pincelar oblíquo do Governo Formativo 59
CAPÍTULO III
PERCURSO METODOLÓGICO **64**
3.1. Caracterização teórico-metodológica da pesquisa 65
3.2. Delineamento do contexto da pesquisa 67
3.3. Sujeitos participantes da pesquisa 67
3.4. Técnicas de produção dos dados 68
3.5. Procedimentos para análise dos dados 70
3.6. Procedimentos éticos 70

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS EIXOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA.....72

4.1. Sujeitos-educadores-participantes.....73

4.2. Eixo 1 – O preceito délfico Gnôthi seautón.....74

4.3. Eixo 2 – Subjetivação como possibilidade na formação do sujeito educador.....94

4.4. Eixo 3 – Atravessamentos e imbricações no processo formativo.....107

4.5. O desassujeitamento de uma pesquisa.....121

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....124

REFERÊNCIAS.....127

APÊNDICES.....135

ANEXOS.....140

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A intenção primeira

> *... você acaba de admitir que tem de cuidar de si mesmo, mas o que quer dizer "cuidar de si mesmo" e qual é essa coisa de que se deve cuidar? E aí Sócrates, procedendo a algumas distinções, mostrava a Alcebíades que ele devia cuidar dessa psykhé. E essa instauração da psykhé como realidade ontológica distinta do corpo de que era preciso cuidar era correlativa de um modo de conhecimento de si que tinha a forma da contemplação da alma por si mesma e do reconhecimento por si mesma de seu modo de ser. (Foucault, 2017, p. 139).*

O cuidado de si é uma prática ética destinada ao governamento de si que amplia as possibilidades de se fazer constituindo-se. É um imperativo existencial para implementação da vida como uma obra de arte.

Ao longo da história da humanidade, muitas abordagens surgiram com enfoques no processo de construção do sujeito – tema de abrangência filosófica – e na educação, a forma como se configura a formação desse mesmo sujeito. Nesse mundo de contemporaneidades, no qual estamos imersos, essas provocações sugerem amplas reflexões que justificam a relevância da temática dos processos de subjetivação na constituição do sujeito educador.

Os processos de subjetivação são construções individuais ou coletivas, modos de se fazer uma experiência de si, maneiras de se fazer sujeito governado por si mesmo e não dócil – como corpos dóceis (FOUCAULT, 2013) – a poderes instalados ou saberes constituídos. Segundo Revel (2005b, p. 82), "um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetivação". Nesse processo o sujeito é gerado nas/pelas relações estabelecidas com o outro, seja esse outro a família, o trabalho, os relacionamentos, ou os discursos impostos pela sociedade e por si próprios. Um sujeito existencialmente foucaultiano evidenciado na investigação da sua *trama histórica* a partir da Grécia onde buscou o sentido da ética do cuidado de si (FOUCAULT, 2018a).

Nesse contexto, se encontra o nosso olhar para o profissional da educação, sujeito que vivencia em sua rotina a constante luta contra os mecanismos de dominação social, decadência dos valores, quebra de paradigmas, distanciamento e

segmentação das pessoas e de si mesmo. Processo inverso pesquisado neste trabalho que objetiva o processo subjetivo como aporte no *cuidado de si* referendado em Michel Foucault – referencial primeiro desta pesquisa.

Em virtude disso, esta pesquisa aprofunda as leituras em teóricos e pesquisadores do campo da subjetivação, realizando um estudo de conhecimento e ao mesmo tempo de indagação da forma como o sujeito educador tem se constituído em seus processos subjetivos e como essa constituição atravessa o seu ser no mundo e sua formação.

A escolha para compreender e analisar a temática dos processos de subjetivação na formação do sujeito educador advém das reflexões e observações, da socialização dos saberes e das experimentações realizadas ao longo de oito anos como formadora de professores. Esse caminhar foi marcado pelo contato diário com os formadores da Rede Municipal de Educação do Município de Itabuna na qual sou[1] professora há 19 anos, pelos estudos, pesquisas e planejamentos realizados, pelo contado mensal nas formações propriamente ditas com os professores da Rede, e quinzenalmente, para o acompanhamento pedagógico nas escolas.

Quem sou enquanto pessoa e profissional? Quais sonhos me conduzem? De quais realidades me alimento e me formo? Como tenho subjetivado os acontecimentos do dia a dia? De que forma as estruturas social/educacional tem afetado minha constituição de sujeito no mundo/do mundo? Reflexões que me inquietavam. Uma inquietude que muitas vezes me faz questioná-los ou por vezes me calar e recordar Freire (1989, p. 31) quando diz: “Já não apenas fale (...) mas ouça, para poder falar”, dê espaço à escuta.

O fato de ter certa experiência no chão da escola, como diria Freire (1989, p. 15), “a leitura do meu mundo, que me foi sempre fundamental” com professora (docente, técnica e coordenadora pedagógica) me deu alicerce para essas reflexões. O planejamento das aulas, a troca diária das aprendizagens com os alunos e colegas, a rotina escolar – tão fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem, as formações, cursos, seminários, os estudos com os professores das práticas pedagógicas, teorias e fundamentos educacionais, foram ao longo do tempo me construindo enquanto educadora e, consequentemente me constituindo

[1] Nesta introdução escrevo na primeira pessoa sempre que mencionar a minha atuação como professora da qual emergiram as primeiras inquietações fundamentais para a construção do objeto de estudo desta pesquisa

como pessoa. Fui compondo minha identidade pessoal com os contributos profissionais, como um ser integral e integrado, que necessita dia após dia ir colocando os fios no seu tear, sejam eles “linha clara, para começar o dia” ou “grossos fios cinzentos de algodão mais felpudo” (COLASANTI, 2004).

Nesse contexto, desejo pesquisar o que é mais do que uma investigação para minha compreensão, trata-se da materialização das experiências vividas e questionadas, a teorização de pensamentos que sempre povoaram o meu ser sujeito educadora. Numa perspectiva de otimização da vida e da vida na docência, dos seus valores e das repercussões na rotina de cada sujeito envolto das questões educacionais. Porque tratar da temática dos processos de subjetivação na formação de professores é tão significativo no mundo de hoje?

Assim, nasce a pesquisa *(Eu) não posso me dizer sem me narrar: as contribuições dos processos de subjetivação na constituição e na formação do sujeito educador.* O estudo de uma temática densa, porém, neste texto, tratada com a leveza do cuidado que precisamos ter conosco no comprometimento de uma ética para o cuidado de si que entrelaça o outro em processos de descobertas, acolhimentos e construção/constituição de verdades próprias conquistadas a partir das lutas travadas no cotidiano das nossas histórias, porque não dizer de assujeitamentos e desassujeitamentos.

Face ao exposto, este trabalho se constitui de OU /em? quatro capítulos:

O capítulo um: *Processos de Subjetivação – a construção de uma estética da existência* aprofunda o contexto analisado por Michel Foucault na busca dos modos de subjetivação que conduziram os estoicos nas suas práticas pela excelência, elucidando assim, a partir das práticas ascéticas as técnicas de si como possibilidade outra na constituição de uma arte de existir.

O capítulo dois: *Processos de subjetivação e Formação de professores* aborda as possibilidades da prática formativa como êthos como uma maneira de ser cotidiana, as concepções de formação e a identidade do professor com construção histórica, a importância dos processos subjetivos na formação inicial e continuada do professor, a subjetiva ação de ser ou tornar-se professor e a necessidade do governo formativo.

O capítulo três: *Percurso Metodológico* descreve a via estruturante centrada no terceiro domínio foucaultiano da ética do cuidado de si que conduziu a pesquisa no sentido da caracterização teórico-metodológica, das técnicas de produção e do

procedimento para análise dos dados, como também apresenta o delineamento do contexto da pesquisa, a exposição dos sujeitos participantes e colaboradores, e os procedimentos éticos adorados.

O capítulo quatro: *Análise dos Eixos estruturantes da pesquisa* destina-se a apresentar a análise da colaboração dos professores através das técnicas metodológicas de entrevista semiestruturada e questionário fechado, tendo em vista o conhecimento que o professor tem de si enquanto pessoa, educador, sujeito assujeitado ao sistema e os atravessamentos imbricatórios no seu processo constitutivo/formação. Atentaremos ainda, nesse capítulo para o prolongamento de algumas falas dos professores como forma de legitimar sua participação na pesquisa e para a prática da escuta como exercício do cuidado de si.

Encerramos fazendo conclusões parciais e subjetivas acerca das contribuições dos processos de subjetivação no processo formativo do sujeito educador pelo cuidado de si como prática diária, necessária ao enfrentamento das diversas formas de assujeitamento impostas ao professor como pessoa no seu ser-sujeito-educador.

Conhecer o já construído

A realização de uma pesquisa do tipo Estado da Arte subsidiou consubstancialmente o desenvolvimento do nosso tema, pois esta objetivou produzir um levantamento das pesquisas realizadas ao longo dos anos de 2014 a 2018, que tiveram em seu cerne os processos de subjetivação na constituição e formação inicial e continuada dos professores, e, limitados pelos descritores estabelecidos: processos de subjetivação, formação de professores e educação. Para tanto, utilizamos a abordagem quanti-qualitativa, seguida da pesquisa bibliográfica com análise metodológica a partir do estado da arte.

Amparamos nossa pesquisa nas plataformas digitais de busca de trabalhos acadêmicos, das quais destacamos: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT);Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SciELO);, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Das produções relacionadas nessas plataformas, 12 apresentaram em seus resumos os descritores estabelecidos pela proposta deste trabalho, porém após a leitura das suas partes integrantes, 08 demonstraram maior aproximação com o objetivo *desse* estado da arte. A partir daí foram analisados os contributos de cada uma das referidas pesquisas para o processo de formação inicial e continuada de professores.

Buscando realidades

A tarefa primordial desta investigação foi desenvolver uma pesquisa com o intuito de identificar os processos de subjetivação ocorridos durante a formação inicial e continuada do professor e como esses processos contribuem para a constituição do seu ser educador e os seus desdobramentos. Há aqui um esforço, "um desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito", Ferreira (1999), em fornecer um panorama dos trabalhos desenvolvidos com essa temática para que a partir da análise uma nova produção surja com o compromisso de continuar o aprofundamento dessa reflexão.

O objetivo foi apresentar um levantamento da temática pesquisada como uma investida a evidenciar os caminhos já trilhados por outros pesquisadores analisando em quais abordagens fundamentaram suas pesquisas, a quê conclusões chegaram e, quais outras reflexões emergiram de suas investigações que possam nos conduzir a novas elucidações.

Construindo caminhos

Como pesquisa de natureza documental-bibliográfica, o campo utilizado para coleta de dados, como já dito, foram as plataformas de pesquisas digitais. Onde delimitamos como critérios de inclusão, que os trabalhos pesquisados obedecessem aos seguintes requisitos:

a) Produção entre os anos de 2014 a 2018;
b) Área de conhecimento ciências humanas e subárea, educação;
c) Área de avaliação e concentração, educação;
d) Descritores:

- Processos de subjetivação, formação de professores e educação.

- Processos de subjetivação e formação de professores.
- Processos de subjetivação e educação (esses também deveriam manter relação com formação de professores);

e) Exclusivamente teses, dissertações e artigos.

Para maior clareza dos procedimentos metodológicos utilizados, organizamos fases, nas quais descrevemos de maneira sintetizada as etapas para realização das análises dos trabalhos encontrados e selecionados.

- Escolha das plataformas digitais de pesquisa, tendo como critério as que possuíssem maior credibilidade e quantidade de trabalhos publicados nos anos de 2014 a 2018, pesquisas essas que permitiram uma maior e atualizada abrangência da temática de pesquisa. Optamos então, pela CAPES; o *IBICT;* BDTD; Google Acadêmico; *SciELO e a ANPEd;*
- Elaboração de uma tabela a ser utilizada como instrumento para coleta de dados tendo em vista os descritores estabelecidos;
- Em seguida a leitura dos resumos e preenchimento da referida tabela;
- Realização de leituras dos trabalhos na sua íntegra;
- Análise dos dados.

Evidenciando caminhos

Analisando as pesquisas encontradas nas plataformas de busca foi revelado que ainda há um vasto caminho a ser percorrido e muitas possibilidades a serem tratadas pelo rigor científico. Dos 12 trabalhos encontrados no prazo dos 05 anos e com os descritores estabelecidos, 08 trabalhos contemplavam diretamente os processos de subjetivação na formação do professor, porém, alguns não tão próximos do perfil estabelecido no início *desse* estado da arte.

Outros aspectos que esse estado da arte nos revelou foram:

- Dos 08, apenas 01 contemplava os 03 descritores propostos, 03 contemplavam os processos de subjetivação e formação de professores e 04 os processos de subjetivação e a educação;

Tabela 01- Dados referenciais dos trabalhos selecionados

Pesquisa	Ano de publicação	Região	Plataforma
Artigo 1	2015	Sul	ANPEd
Artigo 2	2015	Sudeste	CAPES
Artigo 3	2016	Sul	CAPES/SCIELO
Artigo 4	2016	Sudeste	SCIELO
Dissertação 1	2017	Sudeste	Google Acadêmico
Dissertação 2	2018	Sudeste	IBICT-BDTD
Dissertação 3	2014	Sudeste	IBICT-BDTD
Tese	2015	Sul	IBICT-BDTD

Fonte: Produzido pelas pesquisadoras com base nos trabalhos selecionados.

- As metodologias utilizadas pelas referidas pesquisas foram: estudo bibliográfico, a cartografia, a pesquisa documental, qualitativa e exploratória, qualitativa narrativa e procedimentos como estudo de caso, entrevista semidirigida, técnica de coleta de dados com questionário on-line. Percebemos a variação na utilização das metodologias identificando assim, a versatilidade com o trato da temática, a flexibilidade em ser explorada de múltiplas formas;
- Autores evidenciados em 85% das pesquisas: Guilles Deleuze, Michel Foucault, Silvio Gallo, Félix Guattari, Jorge Larrosa, Severino e Suely Rolnik;
- Após leitura em sua íntegra, dos objetivos estabelecidos nos 08 trabalhos relacionados, 05 comtemplam a problemática levantada *nesse* estudo, porém em suas ideias principais 02 se distanciaram.

Dessa forma, destacamos resumidamente três trabalhos que mais se aproximaram do objetivo da referida dissertação e trouxeram como resultados e reflexões as proposições que se seguem:

I. À luz do pensamento de Gilles Deleuze, Félix Guattari, Rolnik e Carvalho a pesquisa *O curso de pedagogia da UFES sob os olhares das/os alunas/os concluintes: processos de subjetivação produzidos num coletivo de intensidades* de Clara Melo Casotti Bastos, em 2014, deixou um legado de reflexões e assertivas numa conclusão classificada como inacabada, visto seu cenário teórico metodológico de perspectiva cartográfica no que concerne a Formação Inicial, Processos de subjetivação e Currículo. A referida pesquisa trata a subjetivação numa perspectiva essencialmente múltipla, deleuziana. Nela os “processos de subjetivação produzidos pelas/os alunas/os” foi o “eixo central”, que “ultrapassa o sujeito individual. Trata-se de um modo de se relacionar, de viver e de se manifestar no mundo”. É com esse

olhar, que não se fixa e não territorializa, mas ao contrário, buscou uma imersão intensa e direta nas vivências das/os alunas/os concluintes, como também em sua matriz curricular "que mede, designa, orienta". Dessa forma, seguem algumas das suas proposições:

- ✓ A rotina universitária como realidade distante de vivências atuais das/os alunas/os.
- ✓ Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, salutar refletir mudanças ou adequações, pois muitas vezes estas podem suprimir aspectos necessários à sua estrutura básica.
- ✓ O Curso de Pedagogia "sempre composto de muitas interferências, sejam elas de qualquer espécie, demonstra que existem tensões e desdobramentos que fazem dele rico, complexo, mas também fechado, molar".
- ✓ A relação teoria e prática se distanciam quando são identificadas "lacunas" nas vivências produzidas pelos (as) alunos (as).
- ✓ Em se tratando da temática da *Alteridade*, "observamos nas falas das/os alunas/os a admissão de uma formação que privilegiou o ser humano em suas diferentes dimensões, que promoveu um pensar ativo para compreender o pensamento desse outro, suas diferentes maneiras de enxergar o mundo e de agir sobre ele".
- ✓ Sobre os *Encontros* estabelecidos no percurso formativo as "relações *com* o outro, dentro da universidade, promoveram, segundo elas/eles, experiências marcantes, que muitas vezes os fizeram modificar a si mesmos (...)".

Podemos perceber nessas proposições como a educação ainda é distante da realidade social da população e como a própria educação pode ser ferramenta na mudança e construção de conceitos e realidades. Percebemos ainda a complexidade do Curso de Pedagogia em sua dimensão curricular e como sua estrutura pode ser determinante para o sucesso na aplicação de conceitos e teorias educacionais. No caso dessa instituição em especial, embora muitos alunos ingressantes na universidade ainda desconhecessem a rotina de uma instituição de ensino, fica evidente sua percepção das necessidades de evolução no processo formativo inicial, a importância dos processos de subjetivação desenvolvidos em cada uma das etapas formativas, como também o esforço do quadro docente em proporcionar experiências outras para complementar a formação inicial.

Dessa forma, a pesquisadora finaliza acreditando em possibilidades outras de investigação de temáticas suscitadas a partir do seu trabalho que muito podem contribuir para a formação de professores.

II. Com o intuito de apresentar “a análise dos processos envolvidos na constituição da docência, ou dos modos de ser docente, dos anos iniciais da educação básica brasileira, em um projeto desenvolvido na região sul do Brasil, vinculado ao primeiro programa brasileiro de iniciação à docência – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”, a tese de Sandra de Oliveira intitulada: *Tornar-se professor/a: matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência* traz à tona perspectivas outras para pensar a formação de professores, reflexões e inferências que muito contribuem para o exercício ético da prática docente e da constituição de docentes mais comprometidos consigo mesmos e com a causa da educação. Tendo o filósofo Michel Foucault como referencial teórico admite em sua pesquisa o sujeito como “constituído na articulação sempre complexa e contingente dos discursos e das práticas, (...) discursivas e não discursivas”. E nesse processo de constituição docente que para Foucault é concebido pela objetivação e pela subjetivação que a pesquisadora vê no Pibib um potencializador desses processos e na prática da ética o fomentar dos “processos de subjetivação como forma de liberdade”. Assim, podemos destacar as contribuições a seguir:

- ✓ O Pibid por meio de suas práticas de iniciação à docência coloca em operação uma matriz de experiência – a docência virtuosa - potencializando os processos de subjetivação envolvidos no tornar-se professor/a.
- ✓ A racionalidade política que atravessa a docência, enquanto matriz de experiência convoca o/a professor/a em formação para a responsabilização social em prol de uma Pátria Educadora.
- ✓ O Pibid desenvolve um processo de formação centrado no SER (...). Esse investimento no SER se dá a partir de uma fina e sutil relação entre governamento ético e governamento político.
- ✓ A “condição potencial de formação” identificada no Pibid-Unisinos-Pedagogia, por meio da instituição de um campo ético que envolve um conjunto de práticas de si, ou ainda, de antropotécnicas, leva o sujeito a conhecer a si mesmo e a relacionar-se consigo e com os outros como ser docente.
- ✓ O trabalho investigativo realizado possibilitou pensar sobre como as práticas de iniciação à docência têm participado ou suscitado esse processo de constituição de si mesmo em uma dimensão ética.
- ✓ Foi possível diagnosticar no Pibid-Unisinos-Pedagogia a potencialidade de um trabalho desenvolvido a partir do elemento da ética e a produtividade de tal exame para fazer pensar os modos de relação consigo e com o outro nos processos de tornar-se professor/a.

- ✓ O que quis dar a ver e a pensar foi como, por meio de práticas de si na formação de professores, podemos criar outras subjetividades, outras formas de lidar com as verdades encarnadas nos discursos, não com a pretensão de um estar fora das racionalidades que nos conduzem, mas para tentar fazer as formas de resistência indicadas por Foucault.

Assim, esse trabalho fundamentado nos estudos foucaultianos nos contempla consubstancialmente no tocante a uma prática de si no exercício de si mesmo e dos outros, enquanto construção e constituição de sujeitos éticos em si mesmos e em suas relações com o trabalho que também o constitui.

III. Do retrovisor ao para-brisa: A construção da subjetividade identitária do professor, da pesquisadora Cleonice Moreira Lino é uma pesquisa de cunho qualitativo narrativo que "destaca o processo de constituição identitária do docente desde a formação inicial e que está evidenciada pelo viés da subjetividade". A referida pesquisa objetivou "identificar os processos delineadores da identidade docente através da formação profissional e revelada pela subjetividade" em um público específico, professores egressos do curso de Licenciatura Plena em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) Campus Floriano.

Após desenvolver a hipótese de que a "subjetividade identitária do professor se constitui mediante um processo formativo que, para além dos conteúdos científicos e técnicos da área, envolva o cultivo de sua subjetividade" a pesquisadora concluiu que subjetividade e identidade são indissociáveis e a identidade humana se constrói nas mais diversas relações. E a partir dessa percepção, conclui:

- ✓ "(...) verificou-se o valor dos programas de iniciação a docência como contributivo para a identificação dos licenciandos com a profissão".
- ✓ Descrevemos o processo de formação nas visões e nas concepções pessoais dos egressos (...). Os resultados obtidos não são suficientemente significativos em relação ao escasso número de alunos egressos e que faz apontar uma patente evasão dos alunos dos cursos de licenciatura, possivelmente, provocada pela não identificação e não consideração do processo de subjetivação do ser humano em sua profissionalidade.
- ✓ (...) conclamamos estudos mais aprofundados sobre a subjetividade, inclusive com mais pesquisas e explorações das narrativas de formação, que permitam as instituições perceberem seus processos formativos numa meta compreensão e numa ação dialógica e dialética no anseio de contribuição para a formação docente e quiçá para a educação como um todo.

- ✓ Sugere-se a instauração de grupos de pesquisa que lancem um olhar sobre a formação ao tempo em que experimenta suas constatações na prática num laboratório evolutivo da profissionalidade docente.
- ✓ É inegável o valor da objetividade na educação, no entanto precisamos de subjetividade por estarmos tratando do humano do sujeito.
- ✓ O ser professor não deve ser visto como mera missão humanitária, mas como ação profissional calcada pela intencionalidade e diante do caráter subjetivo da educação de modo a produzir marcas diferenciadoras neste ofício.
- ✓ Urge, pois tecer humanidades (...). Estamos falando da formação que deve contemplar a formação de humanos que carrega consigo a complexidade.
- ✓ Evocamos posicionamentos éticos necessários: A ética não pode satisfazer-se de boas intenções.
- ✓ (...) a subjetividade identitária intervém significativamente na impregnação intencionalizante da atividade docente e aponta a filosofia como necessária a formação atual que contemple o humanismo do professor.

A partir dessa pesquisa pudemos reafirmar nossa convicção de que a temática da subjetivação é de grande valia no processo de formação dos professores. Há uma necessidade pungente sendo silenciada no cotidiano das universidades e demais instituições promotoras de formação. O educador precisa ter a oportunidade de se perceber enquanto tal, de questionar-se sobre sua profissão, e seu lugar no exercício da mesma, da realização como pessoa e profissional ao assumi-la.

Concluindo Etapas

Concluindo podemos declarar que os dados fornecidos pelas pesquisadoras e seus teóricos de referência foram fundamentais para uma compreensão mais ampla da temática da subjetivação e que ratificam e revelam a necessidade de outras pesquisas de cunho qualitativo que propunham e desenvolvam estudos acerca da construção dos processos de subjetivação e seus atravessamentos na formação inicial e continuada de professores, como também com o olhar voltado à formação desse profissional que antes, durante e após exercer sua profissão se constitui como pessoa atravessada e constituída por sua escolha ou alternativa profissional. Justificamos a inserção dessa tendência a partir do pensamento

foucaultiano, nosso principal referencial filosófico de pesquisa que aponta o cuidado de si com o olhar para a pessoa, para seu ser inteiro como uma prática de liberdade, o que remete à ética do cuidado de si.

Ressaltamos, que alguns dos trabalhos pesquisados, embora contemplassem os descritores estabelecidos para este estado da arte, mas na leitura das suas partes integrantes se afastaram, porque seus objetivos eram específicos de suas pesquisas, porém nos possibilitou uma riqueza de possibilidades outras de pesquisa.

CAPÍTULO I

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO – A CONSTITUIÇÃO DE UMA ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA

> Eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si (FOUCAULT, 2004, p. 262).

Para melhor compreender a contribuição dos processos de subjetivação na constituição do sujeito educador e suas implicações na ação pedagógica, a nossa pesquisa se atém às contribuições do pensamento grego fazendo nele um retorno às suas origens pelo olhar foucaultiano. O pensamento grego vai nos revelar esse processo pela vertente do cuidado de si e nos deixar um legado de contribuições para o desenvolvimento do pensamento moderno e contemporâneo com sua compreensão de homem estruturada sob o esteio do preceito délfico "conhece-te a ti mesmo". Como diria Foucault (2018a, p. 414) principal referencial filosófico desta pesquisa: "creio que é preciso ser um pouco cego para não constatar quanto (o cuidado de si) persiste em todo o pensamento grego e de que modo sempre acompanha, numa relação complexa, porém constante, o princípio do gnôthi seautón[2]". Palavras ríspidas e diretas, porém, acompanhadas de uma verdade que nos fundamenta e só pode ser compreendida associadamente – conhecimento e cuidado, historicamente – na dinâmica do cotidiano.

Há uma tentativa histórica por parte da sociologia, da filosofia, da antropologia e de outras ciências em abordar as questões do sujeito, com enfoques na sua busca pelo (re) conhecimento de si, como se dará sua subsistência no mundo, como suas relações intersubjetivas se estabelecem, em especial, como se suprimem ou, por motivos outros. Nesse mundo globalizado com encurtamento de distâncias e de uma "modernidade líquida" onde a fluidez nas relações é uma constante, como diria Bauman (2007, p. 75), há um incessante provocativo existencial que nos faz pensar o que nos constitui, o que nos concebe, quais processos subjetivos nos são apresentados, aos quais estamos imersos, ou assujeitados[3]. Esses processos são, segundo Touraine (2006, p. 166), "a construção, por parte do indivíduo ou do grupo,

---

[2] "conhece-te a ti mesmo"

[3] Assujeitados. Em Foucault, são sujeitos cuja subjetividade está à mercê de outrem.

de si mesmo como sujeito". Construção essa que nos remete a Foucault quando relata que

> o indivíduo durante muito tempo foi autenticado pela referência dos outros e pela manifestação de seu vínculo com outrem (família, lealdade, proteção); posteriormente passou a ser autenticado pelo discurso de verdade que era capaz de (ou obrigado a) ter sobre si mesmo (FOUCAULT, 1999a, p. 58).

A sociedade atual traz como uma das suas marcas a uniformidade do sujeito em favor de uma massificante hegemonia de suas impressões coletivas. São ideologias enquadrando pessoas, marcas sócio-comerciais, padronizando utensílios, instituições que doutrinam comportamentos, "fecham-se caixas" com sujeitos fabricados e emoldurados pela sociedade. Dessa forma, o sujeito não se reconhece como parte integrante, constituinte, colaboradora, partícipe, porém, ao mesmo tempo, separado por seu caráter individual e pessoal. E Foucault adverte:

> Seria interessante tentar ver como se dá, através da história, a constituição de um sujeito que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir do que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história, e que é a cada instante fundado e refundado pela história (2005, p. 10).

Para Foucault a história é parte constituinte na forja do sujeito. A história é o lugar onde estamos imersos, envolvidos e ao mesmo tempo limitados por ela. É nesse contexto que ocorrem os processos de subjetivação. E é a partir dessa égide[4] histórica, aqui entendida mesmo como o escudo do deus grego Zeus que habitava no monte Olimpo e o usava como proteção nas lutas contra os titãs, que tomaremos os indícios históricos para iniciar o exercício de compreensão dos processos de subjetivação ao longo do tempo. Como que buscando luzes, sinais para um traçado mais consistente e condizente com esta proposta de pesquisa.

Os processos de subjetivação podem ser entendidos nas diversas perspectivas: filosóficas, psicológicas, psicanalíticas, entre outras, porém todas convergirão para uma mesma realidade. É o que habita no interior do indivíduo e o distingue dos demais, é como ele pensa e sente do seu ponto de vista particular, dos seus assujeitamentos, pois "cada um lê com os olhos que tem, e interpreta a partir de onde os pés pisam", mediante as influências que sofre, ou como se apresentam para ele, porque "compreende e interpreta a partir do mundo que habita" (BOFF,

---

[4] Égide. Palavra de origem grega que significa proteção, escudo. Na mitologia grega foi o escudo usado por Zeus na batalha contra os titãs, depois presenteado a sua filha Atenas.

1997, p.9). Diferente da objetividade que trata do externo, da racionalidade, do julgamento. Um “sujeito não é uma alma presente no corpo ou o espírito dos indivíduos, ele é a procura, pelo próprio indivíduo, das condições que lhe permitem ser o ator da sua própria história” (SCHULTZ, 2010. p.185), o que exige conhecimento e reconhecimento de si, perpassa pela resistência a modelos, regras, convenções, ou qualquer outra forma de subjugar a capacidade humana de constituir-se, existencialmente, enquanto sujeito pertencente a si mesmo.

Os processos de subjetivação são os meios pelos quais os indivíduos se tornam sujeitos e distinguem-se enquanto tal. Numa forma de desenhar-se, construir-se, fundir-se. Compondo uma estética de si revelando-se e velando-se à medida que se constitui, porque constituir-se requer hermenêutica[5], reclama memória, pleiteia completude em processo.

Buscando a origem etimológica da palavra subjetivação a temos como “palavra feminina que vem do latim subjectivus (subicere: “colocar sob” + jacere: “atirar, jogar, lançar”)”[6]. Então, podemos continuar nosso aprofundamento pela compreensão de que os processos de subjetivação se constroem a partir de um propelir-se sob, ir ao interior, ou seja, para dentro de si.

Constituir uma estética da existência é singularmente se permitir ir ao âmago, ao interior, explorar-se, buscando pistas, rastros, sabendo que:

> A elaboração ética de si é antes o seguinte: fazer da própria existência, deste material essencialmente mortal, o lugar de construção de uma ordem que se mantém por sua coerência interna. (...) Essa ética exige exercícios, regularidades, trabalho; porém sem efeito de coerção anônima. A formação, aqui, não procede nem de uma lei civil nem de uma prescrição religiosa: "O governo de si, com as técnicas que lhe são próprias, tem lugar 'entre' as instituições pedagógicas e as religiões de salvação."[7] Não é uma obrigação para todos, é uma escolha pessoal de existência (FOUCAULT, 2018a, p. 480).

---

[5] Hermenêutica, termo originalmente teológico, designando a metodologia própria à interpretação da Bíblia: interpretação ou exegese dos textos antigos, especialmente dos textos bíblicos. O termo passou depois a designar todo esforço de interpretação científica de um texto difícil que exige urna explicação. No século XIX, Dilthey vinculou o termo "hermenêutica” da sua filosofia da "compreensão vital": as formas da cultura, no curso da história, devem ser apreendidas através da experiência íntima de um sujeito; cada produção espiritual é somente o reflexo de uma cosmovisão (Weltanschauung) e toda filosofia é uma “filosofia de vida". Nessa pesquisa o termo é compreendido como interpretação de si (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 92). O que para Foucault é o “conjunto de conhecimentos e de técnicas que permitem fazer falar os signos e descobrir seu sentido” (FOUCAULT, 2000, p. 40).

[6] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Subjetividade.

[7] "Subjectivité et Vérité", *art. cit.,* p. 215.

Tomemos por “coerência interna” a capacidade que o sujeito tem de perceber-se enquanto tal e manter-se em harmonia consigo mesmo. Considerando a constituição de uma estética da existência como uma “obra artesanal”, construção supostamente rudimentar, porém trabalhada nos detalhes dos adornos e ornamentos, onde, no processo a mesma se compõe e decompõe, passo a passo ao caminhar, fio a fio na tessitura do existir. Construindo governança de si, trazendo para si próprio o controle das suas ações, atuando como interlocutor da sua história. Pois,

> qual é o objeto que se pode querer livremente, absolutamente e sempre? Qual é o objeto para o qual a vontade poderá ser polarizada de maneira tal que irá exercer-se sem estar determinada por coisa alguma do exterior? Qual é o objeto que a vontade poderá querer de modo absoluto, isto é, sem querer nada mais? Qual é o objeto que a vontade poderá, em quaisquer circunstâncias, querer sempre, sem ter que modificar-se ao capricho das ocasiões e do tempo? O objeto que se pode querer livremente, sem ter que levar em conta as determinações exteriores, é evidentemente um só: o eu. Que objeto é este que se pode querer absolutamente, isto é, sem colocá-lo em relação com qualquer outro? O eu. Que objeto é este que se pode sempre querer, sem ter que trocá-lo conforme o decorrer do tempo ou o fluxo das ocasiões? O eu (IBIDEM, p. 120).

O eu, uma estrutura psíquica que reflete a construção pessoal de cada indivíduo dada à sua história. O eu é o centro e o ápice da vida humana constituída do absolutismo de ser em si mesmo, de encerrar-se na potência da sua existência, mas, acima de tudo, de sentir-se íntegro em seus desafios, sujeito das situações e polarizado em si mesmo.

Dessa forma, constituir uma estética da existência nos conduz aos primórdios do pensamento sobre o *άνθρωπος*[8] desde a Grécia ao século XX com o *sujet*[9] foucaultiano, ele mesmo como responsável por uma construção integrada que, num processo de completude, vai tornando inerente o que lhe é externo. Numa ética da verdade de si e da necessidade de práticas que corroborem com essa constituição.

1.1. Do Άνθρωπος ao Sujet

Voltar à Grécia e às suas referências como berço da civilização ocidental e país de relevância ímpar na filosofia, na literatura e no pensamento moderno acerca da democracia e comumente chamada por muitos de a pátria da Razão nos dará um

[8] Άνθρωπος, palavra homem em grego.
[9] Sujet, palavra sujeito em francês.

entendimento mais preciso para compreender a “estética da existência” do homem grego ao sujeito em Michel Foucault como elemento que pode contribuir na constituição do sujeito educador e sua formação.

Na Grécia a concepção de άνθρωπος está diretamente vinculada ao conceito de educação, porque é a vida inteira que deve ser a educação do indivíduo (FOUCAULT, 2018a). A formação do homem tem por base as questões culturais, a visão de mundo para os gregos e os valores que permeiam a sua sociedade.

Para essa cultura há um conceito que representa de forma muito significativa e abrangente seu ideal de homem. Ele se traduz na palavra *areté*, (h(a)reth/), que traz em si o fundamento primeiro do que para esse povo seja o homem, a excelência (JAERGE, 1995). Desde Homero aos séculos posteriores ela foi usada fielmente para traduzir o pensamento grego e:

> (...) não só para designar a excelência humana, como também a sua superioridade de seres não humanos: a força dos deuses ou a coragem e rapidez dos cavalos de raça. Ao contrário, o homem comum não tem areté e, se o escravo descende por acaso de uma família de alta estirpe, Zeus tira-lhe metade da areté e ele deixa de ser quem era antes. A areté é o atributo próprio da nobreza. Os Gregos sempre consideraram a destreza e a força incomuns como base indiscutível de qualquer posição dominante. Senhorio e areté estavam inseparavelmente unidos. (...) Para a mentalidade grega que avalia o Homem pelas suas aptidões, era natural encarar o mundo em geral sob o mesmo ponto de vista (JAERGE, 1995, p. 27 e 28).

Dessa forma, torna-se evidente a linha mestra da educação grega, - a excelência. Os gregos buscavam, sobretudo, uma *excellentia*[10] perfeição em tudo que realizavam, especialmente, o que para eles seria o verdadeiro modelo de Homem, aquele próprio da nobreza, com características morais, sociais, espirituais e físicas que exprimissem seus valores. A partir daí, outras visões de homem foram sendo concebidas, incorporadas e, se estabelecendo através de seus pensadores e dos que vieram nos tempos futuros.

Tendo a excelência como paradigma os gregos desenvolveram seu modelo de educação tendo em vista fazer do bom, ainda melhor. Para eles ser melhor faz potencializar ainda mais a sua nobreza. Ser superior para os gregos é uma busca constante da excelência de si mesmo, como uma experiência única e singular da

[10] Excellentia, palavra do latim que quer dizer superioridade, elevação.

sua existência. “A excelência define-se pelo ser, não pelo ter” (PATRÍCIO, 2008, p. 287).

Outros pensamentos se desenvolveram e foram agregando conhecimento às civilizações. Tales de Mileto (640 a.C – 558 a.C), foi além do pensamento grego trazendo para o homem a possibilidade de pensar o mundo não obstante os fundamentos religiosos; Pitágoras (582 a.C. - 497 a.C.), acreditava que a vida do homem era composta de ciclos, onde ele poderia por vezes reencarnar e tornar à vida uma outra vez; Protágoras de Abdera (487 - 420 a.C.) tinha as necessidades do homem como marca do seu pensar filosófico, para ele “o homem é a medida de todas as coisas” e para esse mesmo homem quer a justiça ou a injustiça, quer o bem ou o mal, tudo precisa voltar-se para ele. Há aqui uma presença já subjetiva de particularizar o homem (BARROS, 2006).

Surge nesse interim a figura de Sócrates (470 a.C – 339 a.C), filósofo ateniense que irrompe o pensamento grego admitindo sua ignorância intelectual com a célebre frase *só sei que nada sei,* estabelecendo seu método impetuoso de filosofar, suas perguntas eram seu álibi, e, a partir daí reflexões emergiam e eram geradas e *paridas (maiêutica[11]),* ideias ainda mais profundas onde os oradores encontravam suas próprias respostas e elucidações. Tornava-se urgente o uso da retórica, do conhecimento da democracia, do comércio, da formação argumentativa fundamentada. Numa sensibilidade interior e num desejo de anunciar as suas verdades, Sócrates acreditava que todos os questionamentos, dúvidas e reflexões poderiam levar o homem ao conhecimento e aos seus limites, ao "conhece-te a ti mesmo". Ele trazia consigo essa máxima de que o homem deveria “ocupar-se consigo mesmo e cuidar de si mesmo”. Sócrates é o homem do *cuidado de si* (FOUCAULT, 2018a, p. 7-11).

---

[11] Maiêutica (do gr. maieutiké: arte do parto). No Teeteto, Platão mostra Sócrates definindo sua tarefa filosófica por analogia à de urna parteira (profissão de sua mãe), sendo que, ao invés de dar à luz crianças, o filósofo dá à luz ideias. O filósofo deveria, portanto, segundo Sócrates, provocar nos indivíduos o desenvolvimento de seu pensamento de modo que estes viessem a superar sua própria ignorância, mas através da descoberta, por si próprios, com o auxílio do "parteiro", da verdade que trazem em si. Enquanto método filosófico, praticado por Sócrates, a maiêutica consiste em um procedimento dialético no qual Sócrates, partindo das opiniões que seu interlocutor tem sobre algo, procura fazê-lo cair em contradição ao defender seus pontos de vista, vindo assim a reconhecer sua ignorância acerca daquilo que julgava saber. A partir do reconhecimento da ignorância, trata-se então de descobrir, pela razão, a verdade que temos em nós. Ver dialética; reminiscência: método. O modelo pedagógico conhecido como "socrático" inspira-se na maiêutica como forma de ensinar os indivíduos a descobrirem as coisas por eles mesmos (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 123).

Em Sócrates nasce para nós o homem, o sujeito desta pesquisa, porque era sua preocupação eminente as questões humanas, sua moral, sua ética, suas virtudes. O homem subjetivo, o sujeito pensante, particularizado, próprio, íntimo de si. Um sujeito que carece do conhecimento das suas realidades para de forma mais adequada perceber-se sujeito assujeitado a ela.

Ainda na Grécia antiga Aristóteles (384 a.C – 322 a.C), acreditava que o homem é por natureza um animal político e social com tendência a vida comunitária, onde nela supriria a carência de completude tornando-se inteiramente humano; em Platão (427 a.C – 347 a.C), a alma passa a ser o ramo investigativo da filosofia, o corpo seria apenas o depositário dessa alma e o homem tornar-se-ia o centro e o observador de si mesmo; com René Descartes (1596 - 1650), e sua máxima “Penso, logo existo”, o homem passa a ser definido pela razão e capaz de direcionar sua vida e seus planos sem intervenção divina; Immanuel Kant (1724-1804) diz que a razão humana é inata e o conhecimento se origina nos sentidos; Karl Marx (1813 – 1839), transpõe o pensamento medieval de que o homem advenha de uma fonte transcendente, mas se constitui pelo viés das relações sociais, muito influenciado pelas relações de produtividade, ou seja, relações materiais; Emmanuel Lévinas (1906-1995), é diferenciado pela alteridade, princípio básico de interdependência, o eu e o outro, nele, o homem é aquele que não deveria violentar-se na busca de si mesmo, tampouco violentar o outro querendo que este seja também ele, mas considerar que *eu sou eu e tu és tu*.

Retornando a Sócrates, o homem do *cuidado de si* para Foucault, pensemos quem é o homem para Michel Foucault (1926 – 1984), filósofo francês que norteia nossa pesquisa. O homem é o sujeito histórico, consequência dos muitos discursos produzidos ao longo da sua vida, atravessados pelas relações de poder que são múltiplos, sagazes, e muitas vezes astuciosos. São sujeitos constituídos pelos *jogos de verdade* e ético quando assume a influência dos discursos de poder em sua vida, mas, diante do que lhe é imposto, posiciona-se criticamente.

Enfim, para Foucault (2018a, p. 193) os gregos não formularam uma experiência de sujeito, porque jamais a buscaram, tão somente, buscavam constituir-se como “senhor de si mesmo”.

1.2. Por um ἦθος[12] de si

Falar sobre o êthos é originalmente falar sobre costumes, porém antes, podemos nos referir a Heidegger – surpreendentemente um dos filósofos mais lidos por Foucault, embora nunca tenha escrito a seu respeito – de modo conveniente, visto que, para ele o êthos seria a habitação e morada do ser, o lugar de ater-se a si mesmo, o que para Foucault, êthos é "uma maneira de ser", uma arte do como habitar essa morada, uma prática de habitação desse lugar chamado sujeito, uma prática de si, permeada pelo cuidado de si, porém, sem individualismo. Pois, esse êthos para Foucault implica também "uma relação com o outro", sejam nas relações de amizade, sociais ou afetivas, o outro será sempre aquele que indica a verdade (FOUCAULT, 2004, p. 221-271).

Êthos e ética se completam em Foucault. Ética (gr. ethike, de ethikós: que diz respeito aos costumes), parte da filosofia prática que tem por objetivo elaborar uma reflexão sobre os problemas fundamentais da moral (finalidade e sentido da vida humana)[13]. É também um ramo da filosofia e um sub-ramo da axiologia[14], que estuda a natureza do considerado adequado e moralmente correto. Pensando a partir de Foucault, da "hermenêutica do sujeito", do "governo de si", a ética seria o que se pode denominar o terceiro domínio dos seus trabalhos, sendo o primeiro a arqueologia, seguida da genealogia (VEIGA-NETO, 2016) e, a partir daí uma mudança sem sair do seu foco primeiro, o sujeito, o modo como este produz, elabora e constitui sua subjetividade. Elemento norteador de todos os seus estudos e pesquisas. Dessa forma, a ética poderia ser definida por Foucault: "la relación consigo mismo; es una práctica, un éthos, un modo de ser. Las expresiones "sujeto

---

[12] ἦθος, palavra grega transliterada para êthos que representa o interior do homem, morada, habitat, modo de ser.

[13] Dicionário Básico de Filosofia.

[14] Axiologia, (do gr. axios: digno de ser estimado, e logos: ciência, teoria). Teoria dos valores em geral, especialmente dos valores morais. O termo axiologia designa a filosofia dos valores, fundada em Baden por W. Windelband (1863-1915). Derivada do kantismo, ela estima que o conhecimento tem por origem não as coisas em si, mas a apreensão de uma relação entre as realidades e um ideal que é um absoluto, embora posto como valor. E a relação com esse valor que nos permite apreciar, julgar e conhecer uma realidade, um objeto, um ato, uma ideia e uma palavra (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 22).

moral" y "sujeto ético" son equivalentes en el uso que Foucault hace de ellas. La ética constituiría, luego del saber y del poder, el tercer eje del trabajo de Foucault.[15]

A ética é um estado de liberdade, "pois o que é a ética senão a prática da liberdade, a prática refletida na liberdade?" (FOUCAULT, 2004 p.268). A liberdade onde o sujeito se assume mediante reflexões particulares, há uma autoafirmação, um dizer a verdade, as suas verdades, livremente fecundadas nas próprias concepções a partir da tomada de consciência histórica que o formou segundo seus costumes e códigos de conduta, contudo, ancoradas em decisões e posicionamentos originários de escolhas ou imposições sociais. A partir desses conceitos pensemos em Ética como Êthos, semelhante à Grécia antiga, onde "os gregos compreendiam o tema da liberdade e sua relação com a ética, pois para eles a ética era ethos traduzido em maneira de ser e maneira de conduzir" (CARVALHO, 2014, p. 205). O ἦθος (êthos) é uma palavra originária do grego e raiz para a palavra ética, aqui traduzida como morada, habitat, modo de ser, postura própria daquele que se reconhece a si mesmo no dia a dia, nos momentos cotidianos em que somos formados. São as práticas e procedimentos, as convenções e os hábitos, que compõem um povo, uma raça; distinguem organizações sociais, movimentos culturais. O Êthos pode ser ainda uma dimensão moral, que diz de si, com autoridade constituída. Sendo assim, é possível pensar hoje em um "ἦθος de si"?

A palavra grega Ethopoieîn, de acordo Foucault (2018a, p. 212) significa,

> fazer o *éthos,* produzir o *éthos,* modificar, transformar o *éthos,* a maneira de ser, o modo de existência de um indivíduo. É *ethopoiós* aquilo que tem a qualidade de transformar o modo de ser de um indivíduo (...). Retenhamos o sentido encontrado em Plutarco, isto é: fazer o *éthos,* formar o *éthos (ethopoieîn);* capaz de formar o *éthos (ethopoiós);* formação do *éthos (ethopoiía).*

Pensar em um éthos de si é qualificar sua existência enquanto sujeito. E qualificar é cuidar de si, e o "cuidado de si é ético em si mesmo" (FOUCAULT, 2004, p. 270). É constituir-se morada, interiorização, o que não significa distanciamento ou isolamento, porém um voltar a si mesmo numa busca verdadeira e constante, formativa. Fazendo do reconhecimento histórico de si, início e fim únicos, cenário da sua constituição enquanto sujeito de si mesmo.

---

[15] À relação consigo mesmo; é uma prática, um éthos, um modo de ser. As expressões "sujeito moral" e "sujeito ético" são equivalentes no uso que Foucault faz delas. A ética constituiria, depois do saber e do poder, o terceiro eixo do trabalho de Foucault. El vocabulario de Michel Foucault, p. 91.

Em entrevista ao canal *Quem somos nós* (2016) do Youtube, o professor Giacoia Júnior diz que “a ética para Foucault chama-se cuidado de si ou (...) estilística da existência, dar a si próprio uma forma, uma forma não só pessoal, mas também social”. O cuidado de si passou a ser o tema mais privilegiado por Foucault em seus últimos anos de pesquisa, o que apenas evidenciou o seu sempre objeto de estudo – o sujeito. Ele se volta aos processos de subjetivação e quer saber como o indivíduo se reconhece enquanto sujeito e quais dispositivos[16], sejam eles de poder, de saber, disciplinares ou da sexualidade estão contribuindo para o assujeitamento dos mesmos. A partir daí se daria a saída de um regime da sujeição com práticas sociais que modelam e dirigem, para uma constituição de subjetivação que se dá pelo gerenciamento próprio, pela gestão de si como sujeito, não é mais apenas o estudo do poder sobre outrem, mas também sobre ele mesmo.

Para Foucault é relevante termos uma compreensão axiomática do que era o cuidado de si para os gregos nos tempos antigos, para uma posteriori constituição do que seria um ἦθος de si na nossa modernidade. Para tanto, noções de epiméleia heautoû (o cuidado de si) e o gnôthi seautón (o “conhece-te a ti mesmo”) carecem de uma maior clareza. Dessa forma, uma parte do texto de Platão atribuído a Sócrates em sua defesa quando julgado por incitar cidadãos atenienses é bastante ilustrativo para apresentar esse pensamento.

> Por toda parte eu vou persuadindo a todos, jovens e velhos, a não se preocuparem exclusivamente, e nem tão ardentemente, com o corpo e com as riquezas, como devem preocupar-se com a alma, para que ela seja quanto possível melhor, e vou dizendo que a virtude não nasce da riqueza, mas da virtude vem, aos homens, as riquezas e todos os outros bens, tanto públicos como privados (PLATÃO, 2003, p.17).

Assim, “o cuidado de si seria uma espécie de aguilhão que deve ser implantado na carne dos homens, cravado na sua existência, e constitui um princípio de agitação, um princípio de movimento, um princípio de permanente inquietude no curso da existência” (FOUCAULT 2018a, p.9). A inquietude da busca e da descoberta é o deslocamento primeiro que deve mover o indivíduo em seu percurso,

---

[16] O termo "dispositivo" aparece em Foucault nos anos 70 e designa inicialmente os operadores materiais do poder, isto é, as técnicas, as estratégias e as formas de assujeitamento utilizadas pelo poder. Na verdade, a noção de dispositivo substitui pouco a pouco aquela de *episteme,* empregada por Foucault, de um modo absolutamente particular, em *As palavras e as coisas* e até o final dos anos 60. Com efeito, a *episteme* é um dispositivo especificamente discursivo, enquanto o "dispositivo", no sentido que Foucault explorará dez anos mais tarde, contém igualmente instituições e práticas, isto é, "todo o social não-discursivo”.

esse “aguilhão” seria como uma *mola propulsora*, uma *vara afiada* a tocar, a “ferir” e a impulsioná-lo constantemente. Uma alusão a Sócrates quando comparado a um inseto chamado tavão, que “pica-os, e os faz correr e agita-os”. Atitudes “similares” a do filósofo quando incitava os cidadãos atenienses ao dizer que precisavam ocupar-se de si mesmo, ou “Tu te ocupas de ti?” (FOUCAULT, 2004, p. 271).

Em suma o que seria para Foucault (2018a, p. 11-12) a epiméleia heautoû[17]:

• Primeiramente, o tema de uma atitude geral, um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações, de ter relações com o outro. *A epiméleia heautoû* é uma atitude - para consigo, para com os outros, para com o mundo.

• Em segundo lugar, a *epiméleia heautoû* é também (são citações diretas de Foucault) certa forma de atenção, de olhar. Cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, se o conduza do exterior para... eu ia dizer "o interior"; deixemos de lado esta palavra (que, como sabemos, traz muitos problemas) e digamos simplesmente que é preciso converter o olhar, do exterior, dos outros, do mundo, etc. para “si mesmo". O cuidado de si implica certa maneira de estar atento ao que se pensa e ao que se passa no pensamento. Há um parentesco da palavra *epiméleia* com *meléte,* que quer dizer, ao mesmo tempo, exercício e meditação.

• Em terceiro lugar, a noção de *epiméleia* não designa simplesmente esta atitude geral ou esta forma de atenção voltada para si. Também designa sempre algumas ações, ações que são exercidas de si para consigo, ações pelas quais nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos. Daí, uma série de práticas que são, na sua maioria, exercícios, cujo destino (na história da cultura, da filosofia, da moral, da espiritualidade ocidentais) será bem longo. São, por exemplo, as técnicas de meditação; as de memorização do passado; as de exame de consciência; as de verificação das representações na medida em que elas se apresentam ao espírito, etc.

Já o gnôthi seautón (“conhece-te a ti mesmo”), podemos apreendê-lo mediante a perspectiva do “volver o olhar para si mesmo" e "conhecer-se a si mesmo". Pois, afirmam Plutarco, Epiteto, Sêneca, Marco Aurélio que se deve examinar a si mesmo, olhar para si mesmo. Como também na visão platônica, cristã e monástica como apelo e preceito da vigilância. Voltar-se para si, desviando-se do

[17] Epiméleia heautoû é o cuidado de si mesmo, o fato de ocupar-se consigo, de preocupar-se consigo (FOUCAULT, 2018a, p.4).

outro, da agitação do dia a dia, da curiosidade pelo outro e também pelo que é do outro (FOUCAULT, 2018a p. 195-197).

Constituir um êthos de si requer fazer experiência consigo mesmo, adentar em si e, de fato, submeter-se a si tendo como premissa uma ocupação de si pelo cuidado de si. Sabendo que voltar-se para si é permitir-se construir uma subjetividade histórica, porque única no sentido de identificar-se – não se rotular – como sujeito forjado na e da história. Pois, "o homem que tem um belo êthos, que pode ser admirado e citado como exemplo, é alguém que pratica a liberdade de uma certa maneira", alguém que empreende árduos esforços no trabalho laborioso de si e "sobre si mesmo" (FOUCAULT, 2004, p. 270).

Assim, um ἦθος (êthos) de si implica a relação ética do sujeito consigo mesmo nesse processo de constituição de si. Um processo que revela uma ação, o conhecimento e apropriação de si mesmo, pois se conhecendo pode-se dizer "não sou um escritor, um filósofo nem uma grande figura da vida intelectual: sou um professor. (...) Vim para discutirmos nosso trabalho comum" (FOUCAULT, 2004, p. 294). Dessa forma, o conhecimento de si delineia uma *Formação de Si*, uma estética de si na existência do sujeito.

1.3 Constituir-se sujeito mediante as técnicas e práticas de si

Constituir-se em nossa pesquisa pressupõe um passo a passo de uma composição de ser. Nesse sentido as técnicas de si – que não se limitam ao campo filosófico – são práticas que conduzem os processos de constituição de si, ou seja, os processos de subjetivação a serem desenvolvidos e exercitados no decorrer da vida dos sujeitos. Essas técnicas de si "permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas" como também sobre todo o seu ser, pensamentos, condutas, modos de ser (FOUCAULT, 1994, p. 2). São técnicas de transformação, e "nenhuma técnica, (...) pode ser adquirida sem exercício; (...) sem uma *askêsis*[18] que deve ser compreendida como um treino de si por si mesmo" (IDEM, 2004, p. 146).

A ascese (*askêsis)* é uma palavra de origem grega**,** que quer dizer *exercício, disciplina, esforços concentrados para aquisição de uma habilidade.* Porém, a

[18] É um conjunto de práticas pelas quais o indivíduo pode adquirir e assimilar a verdade, transformando-a em um princípio de ação permanente (FOUCAULT, 1994, p. 12-13).

ascese pode ter significados diferenciados. Para os cristãos o objetivo da ascese é permitir que o homem se libertasse das paixões que o envolvem, é uma forma de negar os prazeres do corpo, é um esforço para abdicar de suas paixões, seus vícios para que possa ter uma vida espiritual plena, uma alma livre do governo das paixões. Ao longo da história antiga é notadamente veiculada a prática de uma ascese que remete o homem a necessidade de práticas de autocontrole e correção fraterna, reconhecimento de culpas e pecados, sacrifícios, jejuns e mortificações como formas de aproximar o homem dele mesmo e da divindade (IDEM, 2018a, p. 371-392).

Já para o estoicismo, escola de filosofia helenística fundada por Zenão de Cítio (334 a 262 a.C.) em Atenas, a ascese são práticas para o aperfeiçoamento dos valores, da prática do bem, das virtudes, para um completo controle dos sentidos e do afeto. Os gregos buscavam a felicidade sabendo que esta se encontrava no interior de cada um. E para alcançar tal estado de graça realizava práticas virtuosas que os faziam experimentarem o que de fato era imprescindível para eles, uma vida feliz, realizada.

A perspectiva foucaultiana, acrescenta:

> [...] a ascese *(áskesis)* entre os antigos tinha um sentido profundamente diferente. Primeiro, porque evidentemente não se tratava de chegar, tanto no termo da ascese quanto em seu alvo, à renúncia a si. Tratava-se, ao contrário, da constituição de si mesmo. Digamos mais exatamente: tratava-se de chegar à formação de uma certa relação de si para consigo que fosse plena, acabada, completa, autossuficiente e suscetível de produzir a transfiguração de si que consiste na felicidade que se tem consigo mesmo. Este era o objetivo da ascese (FOUCAULT, 2018a, p. 285).

Seguida a essa crença, Foucault agrega ao processo da ascese, o conceito de *paraskeué,* palavra grega que significa preparação, seria um sustentáculo, um refúgio para momentos de intempéries possivelmente apresentadas pelo que se encontra exterior ao sujeito, no mundo. A paraskeué instrumentaliza o sujeito para situações oportunas e inoportunas, é um abrigadouro para suas tomadas de decisão. É de acordo Foucault

> o que se poderia chamar uma preparação ao mesmo tempo aberta e finalizada do indivíduo para os acontecimentos da vida. Quero com isto dizer que se trata na ascese, de preparar o individuo para o futuro, um futuro que é constituído de acontecimentos imprevistos, acontecimentos cuja natureza em geral talvez conheçamos, os quais porém não podemos saber quando se produzirão nem mesmo se se produzirão. Trata-se pois, na ascese, de encontrar uma preparação,

> uma *paraskeué* capaz de ajustar-se ao que possa se produzir, e a isto somente, no momento exato em que se produzir, caso venha a produzir-se (2018a, p. 286).

A ascese é uma prática da verdade e por uma "prática e o exercício da verdade é importante" pensar a partir desses conceitos, e cuidar de si através de técnicas do cuidado de si. Entendendo-as como práticas subjetivas necessárias ao processo de pertencimento de si mesmo, como experiência única em si mesmo. E essas técnicas remontam a Platão, que já no seu Fédon[19] apresenta indícios das técnicas de si, como também fez memória de práticas de rigidez e resistência. Certamente "a difusão destas técnicas de si no interior do pensamento platônico foi apenas o primeiro passo de todo um conjunto de deslocamentos (...) que viria a ser a grande cultura de si na época helenística e romana" (FOUCAULT, 2018a, p. 45-47).

Dessa forma, as técnicas de si são elementos a serem considerados na constituição de uma estética da existência, porque os seus procedimentos essencialmente pedagógicos revelam uma dimensão formativa que ampara o sujeito no desencadear dos seus processos subjetivos. Nesse sentido, há maior expectativa para uma fluidez formativa inicial e continuada mais autêntica, mais centrada no sujeito e nos processos educacionais. Sendo assim, relacionamos algumas das técnicas elencadas por Foucault em suas obras e também encontradas em outros autores que ilustram a possibilidade da prática do cuidado de si como construção e constituição ética numa estética existencial. Essas práticas ascéticas intensificam a "passagem da alêtheia ao êthos (do discurso verdadeiro ao que será regra fundamental de conduta)" (FOUCAULT, 2018a, p. 283-297), a alêtheia se torna o êthos num processo de intensificação da subjetividade (IDEM, 1994, p. 783-813).

1.3.1. A Escuta

Escuta é uma palavra que vem do latim *auscultare* e a tradução mais aproxima é "ouvir com atenção"[20]. A escuta é uma prática ascética é um movimento sensorial, cinestésico, o corpo como um todo participa da ação de ouvir. Podemos dizer ainda que

---

[19] Um dos grandes diálogos de Platão.
[20] Disponível em: https://origemdapalavra.com.br/palavras/escutar/ - Acesso em: 07 jan. de 2020.

> escutar é com efeito o primeiro passo, o primeiro procedimento na ascese e na subjetivação do discurso verdadeiro, uma vez que escutar, em uma cultura que sabemos bem ter sido fundamentalmente oral, é o que permitirá recolher o *lógos,* recolher o que se diz de verdadeiro. (...) a escuta é também o que levará o indivíduo a persuadir-se da verdade que se lhe diz, da verdade que ele encontra no *lógos.* E enfim a escuta será o primeiro momento deste procedimento pelo qual a verdade ouvida, a verdade escutada e recolhida como se deve, irá de algum modo entranhar-se no sujeito, incrustar-se nele e começar 'a tomar-se *suus* (a tomar-se sua) e a constituir assim a matriz do êthos (FOUCAULT, 2018a, p. 297).

A escuta é condição primeira de acesso à verdade que está intrinsecamente ligada a relação com o outro.

No processo de escuta Foucault apresenta a partir de Epicteto elementos que são objeto de estudo e reflexão. Algo que "conduzirá precisamente ao tema da ascese da escuta". Assim como o que falamos está passível de erro e acerto, de palavras úteis e inúteis, e até nocivas muitas vezes, também podemos escutar inutilmente, inadequadamente, com proveito ou até mesmo de forma inconveniente. Daí a necessidade de na escuta utilizarmos da *empeiría*, essa "habilidade adquirida" e uma *tribé*, que é a "prática assídua" e permanente, como para falar e esculpir é necessário uma *tékhne*, uma arte, para a escuta também convém um modo, uma forma, certa habilidade, "precisamos de experiência, de competência, de prática assídua, de atenção, de aplicação".

Ainda adverte Foucault, a não confundir tékhne, empeiría e tribé, quando falamos da escuta. E ele encontra no Fédon de Platão um comparativo que clarifica essa sutil, porém necessária diferença entre os termos. Diz Platão comparando a medicina e a oratória como uma arte, uma tékhne, onde na medicina o conhecimento e domínio do corpo e seus membros e órgãos "em sua própria realidade" constitui uma arte, na oratória existe o hábito e a experiência no pronunciar-se "será uma arte na medida em que se assentar no conhecimento da alma", já a empeiría e a tribé "não há necessidade de conhecimento", ela não pode ser definida como uma arte, pois esta "supõe conhecimento". Assim, podemos dizer que "há uma tékhne para falar, não uma tékhne para escutar" (IBIDEM, p. 302-303).

A escuta é o canal condutor para o acesso a alma. Uma escuta eficaz acompanhada de exercícios rotineiros e assíduos de aplicação da mesma, para a "subjetivação do discurso verdadeiro" e da aprendizagem da virtude. Pois, esta não se aprende

> (...) pelo olhar. Ela é aprendida e só pode ser aprendida pelo ouvido porquanto a virtude não pode ser dissociada do *lógos,* isto é, da

> linguagem racional, da linguagem efetivamente presente, formulada, articulada, verbalmente articulada em sons e racionalmente articulada pela razão. Este *lógos* só pode penetrar pelo ouvido e graças ao sentido da audição. O único acesso da alma ao *lógos* é, pois, o ouvido (IBIDEM, p. 299).

A partir desse retorno a Antiguidade – "se me interessei pela Antiguidade foi porque, por toda uma série de razões, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo, já desapareceu" e essa escassez de subordinação ao estabelecido costume, ao preceito, ao estatuto "deve corresponder uma busca que é aquela de uma estética da existência (IDEM, 2004, p. 290)" - a procura de respaldo que nos fizesse compreender os processos de subjetivação através do reconhecimento da figura do homem grego e do sujeito apregoado por Foucault, assim, deparamos com o delinear de uma estética aqui entendida como construção que não deve estar atrelada a perpetuação do que está posto ou estabelecido, mas que em uma dinâmica de legitimidade se constitua para um processo de uma estética da existência, de uma arte da existência, pela via do cuidado de si, do conhecer-se a si mesmo, do ser em detrimento do ter.

No ambiente educacional o processo da escuta é duplamente enriquecedor. Na relação professor/aluno onde o objetivo deva ser o compartilhamento, a transmissão, a troca, a disseminação e produção de conhecimentos e experiências, como também nas relações técnico pedagógicas entre corpo docente, administrativo e família/comunidade. Como já vimos a escuta como espaço da verdade e esta da assimilação da real necessidade de transformação, seja de si no primeiro momento, seja por consequência do outro, da causa, da realidade, dos assujeitamentos.

A constituição de uma estética da existência como um exercício e uma experiência ética – como um cuidado de si - está diretamente vinculada à constituição de processos subjetivos que não façam perpetuar o assujeitamento dos indivíduos sem o confronto de suas próprias ideias e ideais, sem a prática da resistência, sem o replicar das convenções instituídas, porque todo esse processo nunca deixará de ser um ato fundamentalmente político.

A compreensão dos processos subjetivos a partir de uma constituição estética nos levou a conhecer um pouco esse άνθρωπος (homem grego) que buscou nas práticas ascéticas o exercício da felicidade que se manifestava na excelência humana e no sujet foucaultiano, que mesmo assujeitado quer nessa condição estar

consciente desse assujeitamento como uma prática ética de resistência pelo cuidado de si.

No ambiente educacional o processo da escuta é duplamente enriquecedor. Na relação professor/aluno onde o objetivo deva ser o compartilhamento, a transmissão, a troca, a disseminação e produção de conhecimentos e experiências, como também nas relações técnico pedagógicas entre corpo docente, administrativo e família/comunidade. Como já vimos a escuta como espaço da verdade e esta da assimilação da real necessidade de transformação, seja de si no primeiro momento, seja por consequência do outro, da causa, da realidade, dos assujeitamentos.

1.3.2. A Leitura

Em seus estudos Foucault (2018a), nos traz a perspectiva da leitura na Antiguidade e nos faz conhecer um hábito muito prático entre os gregos e romanos onde se lia poucos autores e obras, e desses escassos trechos , enfim, dessa forma, se difundiu o "resumo de obras" o que ajudou na conservação dos seus exemplares devido o pouco manuseio e a difusão de obras extensas – a exemplo de algumas obras de Epicuro que foram resumidas por alunos – que se popularizaram a partir de seus recortes. Havia ali um estímulo, uma necessidade de assimilação do conteúdo escrito, não o conhecimento de uma diversidade escrita. É importante ressaltar, que o objetivo não era o conhecimento pleno de um autor ou a sua doutrina, porém, a utilização dos seus escritos como uma leitura essencialmente propícia à meditação – "esse exercício do pensamento sobre si mesmo (IDEM, 1992, p. 133)".

Importante salientar, que na escrita latina e grega não havia uma separação entre as palavras, deixando assim, mais difícil a leitura. O hábito da leitura era de fato um exercício, um pronunciar várias vezes as palavras até compreendê-las e pronunciá-las, era praticamente um "exercício físico de assimilação da verdade e do lógos[21] a se reter". Era um reconhecer, o que não obstante é a palavra que pode designar leitura, *anagignóskein,* "que significa precisamente reconhecer, reconhecer nessa espécie de miscelânea", nessa mistura de palavras entranhadas umas às

[21] Arcabouço racional do discurso, razão. Aquilo que vem em auxílio. Deve ser como um bom piloto no navio, mantendo a tripulação em seus postos, dizendo-lhe o que fazer, sustentando a direção, comandando a manobra (FOUCAULT, 2018a, p. 213.288-289).

outras, os “signos que são tão difíceis de repartir, de distribuir como convém e, consequentemente, de compreender (IDEM, 2018a, p. 321)”.

É importante que a leitura seja vista como uma *atividade de formação e transformação*. Em Pierre Hadot, encontramos uma passagem que bem nos ilustra a leitura como fonte de exercício, de formação, de constituição de si. A leitura como cooperante no processo subjetivo de uma constituição estética:

> Nós passamos a nossa vida a “ler”, mas não sabemos mais ler, isto é, parar, libertarmo-nos de nossas preocupações, voltar a nós mesmos, deixar de lado nossas buscas por sutilezas e originalidades, meditar calmamente, ruminar, deixar que os textos falem a nós. (...) “As pessoas” diz Goethe, “não sabem quanto custa em tempo e esforço aprender a ler. Precisei de oitenta anos para tanto e se quer sou capaz de dizer se tive sucesso” (HADOT, 2019, p. 66).

Assim, podemos compreender o efeito da leitura sobre a nossa vida, ou para nosso bíos[22] – termo que fascina Foucault pela suas possibilidades e potência de ser –, uma compreensão não “do que o autor queira dizer a respeito da sua escrita, mas, sobretudo, a constituição para si de um equipamento de proposições verdadeiras, que seja efetivamente seu” (FOUCAULT, 2018a, p. 320).

A leitura constitui com a escrita um “corpus”, uma sendo suporte para outra, e ambas, sendo exercício de constituição de si. E Foucault, através de Sêneca, acrescenta:

> A prática de si implica a leitura, pois não é possível tudo tirar do fundo de si próprio nem armar-se por si só com os princípios de razão indispensáveis à conduta: guia ou exemplo, o auxílio dos outros é necessário. Mas não se deve dissociar leitura e escrita; deve-se “recorrer alternadamente” a estas duas ocupações, e “temperar uma por meio da outra”. Se escrever demais esgota (Séneca pensa aqui no trabalho do estilo), o excesso de leitura dispersa: “Fartura de livros, barafunda do espírito” (1992, p. 138-139).

---

[22] Em dois sentidos devemos entender que o *bíos,* a vida - quero dizer, a maneira pela qual o mundo se apresenta imediatamente a nós no decorrer de nossa existência -, seja uma prova. Prova no sentido de experiência, ou seja, no sentido de que o mundo é reconhecido como sendo aquilo através do que fazemos a experiência de nós mesmos, aquilo através do que nos conhecemos, nos descobrimos, nos revelamos a nós mesmos. E prova no sentido de que este mundo, este *bíos,* é também um exercício, ou seja, é aquilo a partir do que, através, a despeito ou graças a que iremos nos formar nos transformar, caminhar em direção a uma meta ou uma salvação, seguir ao encontro de nossa própria perfeição. Penso que o fato de que o mundo, através do *bíos,* tenha se tomado esta experiência pela qual nos conhecemos e este exercício pelo qual nos transformamos ou nos salvamos, constituiu uma transformação, uma importante mutação relativamente ao que era o pensamento grego clássico, a saber, que o *bíos* devia ser objeto de uma *tékhne,* isto é, de uma arte razoável e racional (FOUCAULT, 2018, p. 437-438).

Ou seja, uma está a complementar a outra, sem supremacia entre esta ou aquela.

1.3.3. Escrita de si

A escrita de si poderia ser denominada como um exercício ininterrupto de um pensar sobre si como um desapego, uma forma de libertação, porém e ao mesmo tempo um modo de registrar fatos, acontecimentos, ponderações, assertivas e negativas como uma habilidade na constituição de si. A escrita de si para Foucault (2004 p.147), "constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a askêsis" – esse almejado domínio de si, que se manifesta através da assimilação de verdades reconhecidas e assumidas, não rejeitadas ou hostilizadas. A escrita de si permite um texto mais elaborado, com características próprias e peculiares daquele que escreve, "como elemento de treinamento de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco[23], uma função etopoiética[24]: ela é a operadora da transformação da verdade em êthos".

A saber, essa função etopoiética da escrita exteriormente se identificou sob duas formas:

- Hypomnemata, uma espécie de agenda, de "livro da vida" onde eram registradas reflexões, acontecimentos do dia a dia, citações, relatos de ações presenciadas, uma "memória material das coisas" que possibilitava um "ler, reler, meditar, entreter-se a sós, ou com os outros", um material não apenas para recobrar a consciência, mas acima de tudo para uma ação, e esta, transformadora (FOUCAULT, 1992, p. 134-136). Onde o "ato de escrever pressupõe um contínuo processo de construção e reconstrução do e pelo sujeito". Ela é um "exercício dinâmico de constituição da pessoa" (COLELLO, 2007, p. 136). Para tanto, os hypomnemata não devem ser confundidos com "diários íntimos" cravejados de descrições ou narrações confessionais, mas

[23] Plutarco de Chaeronea é o filósofo antigo mais influente. É um excelente escritor, e do Renascimento até os dias atuais, seus tratados morais encontram uma audiência maior do que qualquer filósofo antigo. Disponível em: http://www.livius.org/articles/person/plutarch/ Acesso em:13 jan, de 2019.

[24] Etopoiética, uma verdade que pode antes ser lida na trama dos atos realizados e das posturas corporais, do que decifrada no segredo das consciências ou elaborada no gabinete dos filósofos profissionais.

um movimento inverso, “captar o já dito, reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (FOUCAULT, 1992, p. 137), numa ação profundamente fundamentada em seus escritos, suas reflexões.

- Correspondência, textos enviados e destinados a outros. Embora essa escrita tenha um destinatário ela oferece ao escritor uma possibilidade de exercício de si através da sua escrita, leitura e releitura dos conteúdos abordados no texto, como também ao leitor, seu destinatário.

  As cartas de Sêneca citadas por Foucault (1992) ilustram notadamente essa função: “a carta que é enviada para auxiliar o seu correspondente – aconselhá-lo, exortá-lo, admoestá-lo, consolá-lo – constitui, para o escritor, uma maneira de se treinar”. Aquilo que é por ele escrito também lhe serve como aprendizado, há então, um duplo aprendizado,

> simultaneamente (...) sobre o seu correspondente e sobre si próprio: recolher-se em si mesmo tanto quanto é possível; dedicar-se àqueles que são susceptíveis de ter sobre si um efeito benéfico; abrir a sua porta àqueles a quem se tem esperança de tornar melhores; são préstimos recíprocos. Quem ensina instrui-se (p. 147).

A escrita de cartas tem funções específicas a depender do seu objetivo, desde informativas a exortações de natureza social, espiritual, ela está comunicando e na “qualidade de exercício, labora no sentido da subjetivação do discurso verdadeiro, da sua assimilação e da sua elaboração como bem próprio (p. 151)”.

Assim como as hypomnemata não devem ser confundidas com uma mera *constituição linguística*, a correspondência não deve “ser encarada como simples prolongamento” desta. A produção de uma carta “faz o escritor “presente” àquele a quem a dirige”. Aí reside também a função da escrita, ser presença atemporal, ser contributo contínuo e permanente, uma “presença imediata e quase física”.

No contexto escolar, para além de uma ferramenta de apropriação do código, a escrita é um mecanismo de expressão e traz em si uma potência de valor incontestável no processo educativo. E nesse ambiente essencialmente formador não podemos perder de vista a natureza dessa escrita e sua inata perspectiva de representação simbólica como escrita de si, pois

> a escrita promove uma ruptura com o espaço (interlocução à distância), com o tempo (permanência do texto como portador autônomo) e com as exigências dialógicas primárias da interlocução (intercâmbio na ausência do outro), ampliando indiscutivelmente os limites da existência humana (COLELLO, 2006, p. 21).

Dessa forma, podemos pensar sim em nossa pesquisa na escrita como um exercício de uma escrita de si, como um rompimento de conceitos e como construção/constituição de sujeitos aprendizes. A escrita é um dizer de si, um modo de subjetivação, é um ser em si, uma expressão imanente do sujeito. Assim,

> o papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um "corpo" (*quicquid lectione collectum est, stilus redigat in corpus*). E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida "em forças e em sangue" (*in vires, in sanguinem*). (FOUCAULT, 1992, p. 143)

Lembrando-se permanentemente que, a necessidade de um olhar mais crítico para o uso da escrita, é sempre bem vindo, visto que,

> pela vertente racionalista, a escrita coloca-se a serviço dos mesmos princípios que limitam a interpretação da complexidade social. Como decorrência palpável dos mecanismos que negam a diversidade, a personalização e a autonomia do indivíduo em um mundo complexo, ela passa a ser regida pelo convite à reprodução e produtividade, pela conformidade aos modelos instituídos que não necessariamente exprimem a voz do sujeito (a pluralidade de suas intenções, valores, impressões e sentimentos). A palavra escrita instala-se como um conhecimento técnico-instrumental que contraria a natureza da linguagem e a dialogia das relações sociais (COLELLO, 2007, p. 22).

Nesse sentido, desfavorecendo a liberdade de expressão. Pois o pensamento racionalista é reducionista e polarizador, convergindo sempre a uma inflexibilidade que não coaduna com o princípio da intenção do ato da escrita.

Escrever é um ato de coragem, "é se mostrar, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro" (FOUCAULT, 2004, p. 156). A escrita traz em si o poder da transformação, nela o sujeito dita suas regras e exercita o governa-se a si mesmo, tornando-se habitat dos seus processos de subjetivação. Através da escrita há um reequilíbrio em atos e atitudes, a criação de uma estética, de uma etopoiética como sugere Plutarco. Uma

> escrita como exercício pessoal praticado por si e para si é uma arte da verdade contrastiva; ou, mais precisamente, uma maneira refletida de combinar a autoridade tradicional da coisa já dita com a singularidade da verdade que nela se afirma e a particularidade das circunstâncias que determinam o seu uso. "Lê, pois sempre, diz Séneca a Lucílio, escritores de reconhecida autoridade; e se te assaltar o desejo de fazer uma incursão pelos outros, volta depressa aos primeiros. Assegura dia a dia quanto te proteja da pobreza, da morte, sem esquecer os nossos outros flagelos. De tudo aquilo que tiveres percorrido com o olhar, retira um pensamento próprio para bem digerir esse dia. É também o que eu faço. Entre muitos textos que acabo de ler, é sobre um deles que recai a minha escolha. Eis a

> minha safra de hoje; foi em Epicuro que a encontrei, pois também gosto de passar ao campo de outrem. Como trânsfuga? Não senhor; como explorador" (*tanquam explorator*), (FOUCAULT, 1992, p. 141-142).

Tão somente um explorador. Oportunizando-se uma nova escrita de si, uma conversão de toda sua verdade em êthos, transformando o discurso verdadeiro em um permanente e ativo construto de si (FOUCAULT, 2018a).

1.3.4. Meditação

Em suas pesquisas Foucault tentou se aproximar ao máximo das verdades que buscava formulando seus pensamentos e teorias da forma mais concreta possível. Para tanto, uma das suas experiências mais expressivas na elaboração dos seus conceitos sobre meditação foi o contato com um monge zen budista onde fez a iniciação na prática da meditação com o único intuito de, através dos exercícios milenares compreender como essa *filosofia em exercício* corrobora na aquisição do saber, um saber experimentado, sentido (HARA, 2010, p. 223-224).

A compreensão sobre meditação é muito particular, embora seja costumeiro pensar que a meditação seja "uma tentativa para pensar com intensidade particular em alguma coisa sem aprofundar seu sentido" ou mais ainda, "deixar o próprio pensamento desenvolver-se em uma ordem mais ou menos regrada a partir da coisa na qual se pensa" (FOUCAULT, 2018a, p. 318).

Porém, para os gregos, os romanos e os latinos, a meditação terá uma significação mais profunda e compatível com seus preceitos culturais, religiosos e sociais. Embora possamos encontrar em textos com os de Plutarco ou Epicteto diferenças e semelhanças (IBIDEM, p.382). Assim, temos uma definição que auxilia essa compreensão pois a

> palavra latina *meditatio* (ou o verbo *meditari*) traduz o substantivo grego *meletân.* E *meléte, meletân* não tem de modo algum a mesma significação daquilo que chamamos, ao menos hoje, isto é, nos séculos XIX e XX, "meditação". *Meléte* é exercício. *Meletân* está muito próximo, por exemplo, de *gymnázein*, que (significa) "exercitar-se", "treinar" (IBIDEM, p. 318).

Não obstante, uma sutil diferença revela a oposição. Enquanto *gymnázein* é "uma maneira de se confrontar com a própria coisa" de "saber se somos capazes de lhe resistir", *meletân* ao contrário é "uma espécie de exercício do pensamento".

Outros aspectos a se considerar:

- *Meletân* consiste em fazer um exercício de apropriação, apropriação de um pensamento;
- *Meditatio,* ao contrário, trata-se de apropriar-se [de um pensamento], dele persuadir-se tão profundamente que, por um lado, acreditamos que ele seja verdadeiro e, por outro, podemos constantemente redizê-lo, tão logo a necessidade se imponha ou a ocasião se apresente. Trata-se, portanto, de fazer com que a verdade seja gravada no espírito de modo que dela nos lembremos tão logo haja necessidade, de maneira também a tê-la, como já vimos, *prókheiron*[25]*.*
- *Gymnázein,* é estar efetivamente em presença de uma situação, situação que é real, quer se a tenha artificialmente provocado e organizado, quer se a depare na vida, e na qual se põe à prova aquilo que se faz (IBIDEM,2018a, p. 318-382).

A meditação apresentada por Foucault estar para além do "exercício do pensamento sobre o pensamento", ela seria o constante questionar a Alcibíades de Platão*:* "o que é esse eu do qual é preciso cuidar e como se deve cuidar de si mesmo?" A meditação é uma prática do cuidado de si quando se volta para o interior do sujeito a partir do preparar o pensamento sobre o pensamento, "a alma via a si mesma. (...) É porque se olhava no espelho de si mesma (IBIDEM, p. 408)". Ela é um exercício da verdade. Na meditação,

> o sujeito é incessantemente alterado por seu próprio movimento; seu discurso suscita efeitos no interior dos quais ele é tomado; ele o expõe a riscos, o faz passar por provas ou tentações, nele produz estados, e lhe confere um estatuto ou uma qualificação que ele de modo algum detinha no momento inicial (IBIDEM, p. 330).

A meditação prepara o sujeito para situações futuras. É como um *praemeditatio malorum*[26], uma antecipação de possíveis males que venha a sofrer, este já estará preparado com sua "armadura", sua *paraskeué* (IDEM, 1994, p. 13).

O exercício ou a prática da meditação são reconhecidos em alguns setores que já despontam no sentido da inserção de práticas que favorecem o bem estar

[25] Tê-lo ali, à mão. Ad manum, à mão (FOUCAULT, 2018a, p. 290).
[26] Premeditação dos infortúnios ou dos males (IBIDEM, p. 420).

humano, como também a produtividade. Indivíduos mais centrados, relaxados e conscientes de suas tarefas, produzem mais. Podemos até observar essas práticas nos ambientes escolares. A meditação tem sido utilizada para desenvolver a concentração para melhor desempenho nas atividades e a tranquilidade para manter-se calmo durante a aplicação de testes e provas. Porém, para além desses objetivos que não desmerecem seus propósitos, a prática da meditação em nossa pesquisa traz o olhar da perspectiva de uma prática meditativa que contribua com a formação estética do sujeito, onde os momentos de meditação desencadeiem em construções e constituições subjetivas.

O cuidado de si em Foucault traduz ἦθος (êthos) em ética, ou vice versa, em movimento circular de integração e reintegração. A ética do cuidado de si constitui uma "experiência de si" que pode "ser analisada em sua constituição histórica, em sua singularidade e em sua contingência, a partir de uma arqueologia das problematizações e de uma pedagogia das práticas de si" (LARROSA, 1994, p. 43).

As práticas de si que constituem o processo de cuidado de si, e aqui identificamos como práticas sugestionadas para o campo pedagógico por seu caráter educativo e formador seria "mecanismos de produção da experiência de si", uma experiência "historicamente constituída" onde o sujeito "se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina" (IBIDEM, p. 44-57).

A constituição de uma estética da existência, pelo cuidado de si é para o sujeito o que a educação é para o indivíduo, um "processo de intensificação da subjetividade" (FOUCAULT, 2004, p. 13).

CAPÍTULO II

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

> Educar a si mesmo ao longo de toda a vida e, ao mesmo tempo, viver a fim de poder educar-se. Coextensividade entre vida e formação, é essa a primeira característica da vida-prova (FOUCAULT, 2018a, p. 395).

Inicialmente, cogitar a formação continuada de professores tendo em vista os processos de subjetivação é um retorno às origens desta pesquisa com a questão que nos inquietou profundamente durante esses anos como formadora de professores. Pensar, como tem se constituído o sujeito educador e como o processo de formação inicial e continuada tem alimentado essa prática e vivência pedagógica de ser sujeito educador. E foi no pensamento foucaultiano da ética do cuidado de si que encontramos uma prática formativa como um êthos (maneira de ser) em si mesmo, como uma possibilidade dessa constituição. Sem desconsiderar ou desmerecer demais autores, tão somente delineando perspectivas outras que a nosso ver complementam as já existentes. Um êthos como uma construção/constituição cotidiana, como cotidianas são as aprendizagens humanas, pouco ou muito assujeitadas, porém, de maneira muito particular em Foucault não invisível às devidas resistências.

Considerar a formação de professores a partir das reflexões e inflexões foucaultianas é conduzir este pensamento pela ética do cuidado de si, assunto que permeia esta pesquisa. Um “cuidado de si e do outro, na formação de professores/as, é uma estética e uma ética que proporciona que o sujeito transforme sua práxis nas relações e a si mesmo (PULINO, 2010, p.162)”. Uma formação que instrumentaliza, gera reflexão, construção e reconstrução; proporciona uma tomada de consciência ao sujeito educador da sua construção profissional que se complementa na sua constituição de ser no e pelo desdobrar-se dos processos subjetivos.

Nesse caminhar entendemos que a prática docente proveniente do processo formativo é por ela mesma engendrada de atribuições que conduzem os professores ao desafiador ato de ensinar, e este não está isento das influências subjetivas de quem o conduz. Como nos revela Stürmer:

> O processo de aprender a ensinar ou aprender a ser professor está sujeito a influências que tem origem em experiências de vida bastante anteriores à sua formação profissional. Tais influências podem advir das experiências de vida, ocorridas na infância e na adolescência do/a futuro/a professor/a, desde os seus primeiros anos de idade, afetadas pelos pais ou outros familiares, pelos professores que fizeram parte da sua história de vida escolar, bem como por outros membros da sociedade ou por fatos nela ocorridos, que de alguma forma vão iniciando a sedimentação cultural e a formação da bagagem prévia de conhecimentos que farão parte do repertório do futuro adulto, do futuro profissional. [...] Trata-se, portanto, de um primeiro nível de aprendizagem por vezes ignorado ou nem sempre devidamente valorado, cujo menosprezo pode potenciar alguns efeitos nefastos sobre o processo de formação do professor (STÜRMER, 2004 *apud* GALLERT, 2010, p. 37).

Por isso a necessidade de um procedimento formativo adequado e condizente com a realidade profissional apresentada. Objetivar os aspectos científicos da formação sem menosprezar ou esquecer os aspectos sociais, antropológicos, afetivos que circulam a constituição subjetiva formativa. É uma perspectiva formativa que fomenta a relação ensino e aprendizagem da forma mais correlata possível, aquele que forma, se forma. Posto que o educador "é aquele que está velando pelo processo de construção dos estudantes, mas ao mesmo tempo cuida de si mesmo" (GALLO, 2014).

O cuidado de si na perspectiva foucaultiana é atravessado por práticas de constituição de uma arte da existência, de uma estética da existência, o que podemos correlacionar com o processo formativo do professor quando nos diz Gallo:

> Ao mesmo tempo em que cuida do outro o educador cuida de si mesmo porque ele só pode cuidar do outro se ele cuida de si. Mas na medida em que o educador cuida do outro ele abre o espaço para que cada sujeito, para que cada indivíduo, para que cada estudante esteja também entrando nesse processo de se cultivar e de cuidar de si mesmo. Nós podemos construir toda uma teoria da educação para compreender a educação como esse processo de cuidar de si em que cada sujeito aprende a lhe dar da melhor maneira possível com seu corpo, e lhe dar da melhor maneira possível com seu espírito, com sua mente (2014, Vídeo Foucault Educação)

Havemos de lembrar-se de uma estreita relação entre o cuidado de si analisado por Foucault (2018a, p.113-133) no período grego, helenístico e romano, e esse modo de pensar a educação como processo formativo citado por Gallo (2014, idem). A presença do outro ou outrem

> (...) é indispensável na prática de si a fim de que a forma que define esta prática atinja efetivamente seu objeto, isto é, o eu, e seja por ele efetivamente preenchida. Para que a prática de si alcance o eu por ela

> visado, o outro é indispensável. Esta é a fórmula geral (FOUCAULT, 2018a, p. 115).

Considerar a formação do professor pela vertente dos processos de subjetivação na ética cuidado de si nos permite uma aproximação das *práticas de si ou tecnologias de si* abordadas por Foucault (2018a) que podem contribuir significativamente com o processo formativo. Processo atravessado por produção de saberes, conceitos, concepções teóricas, políticas públicas[27] e suas implementações, entre outros.

2.1. Uma Concepção de Formação de Professores

A temática da formação continuada de professores tem sido teorizada, discutida e analisada durante muitas décadas dada sua importância no campo da educação. Nos "últimos 50 anos, alargou sua influência e deu origem a uma produção científica de grande relevância. Hoje, é impossível acompanhar os milhares de textos publicados anualmente sobre temas de formação docente" (NÓVOA, 2017, p. 1109). Nesse sentido, pudemos desfrutar de um manancial teórico para compreensão desse processo.

Para Antônio Nóvoa,

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar estatuto ao saber da experiência (1995, p. 25).

Nessa concepção, a formação preconiza a reflexão crítica e a subjetividade quando identifica e reconhece que é através do inacabado processo de construção da identidade pessoal e de sua singularidade – ou também poderíamos dizer da constituição de si enquanto sujeito que se nutre dos acontecimentos históricos cotidianamente – que a pessoa se forma.

O autor avança ao assegurar que "a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo *formar e formar-se*" (IBIDEM, p.24). Há uma necessidade da clareza no que diz respeito ao que seja formação de professores e o objetivo almejado com tal formação.

---

[27] Assunto que não trataremos diretamente nessa pesquisa.

Há um entendimento em nossa pesquisa de que o processo de formação de um educador demanda colaboração, parceria, ou seja, que *formar e formar-se* caminhem conjuntamente. Faz-se necessária uma estrutura formativa que agregue desde um espaço físico adequado a, e especialmente, um currículo[28] formativo que considere o sujeito educador como coparticipante desse processo de formação e a educação como processo urgente, mas também, inacabado e contínuo, pois, o desenvolvimento do sujeito e sua constituição são permeados e edificados de atos e ações históricas pessoais e interpessoais. De acordo Pimenta (2005), idealizar a formação do professor é pensar numa sequência, numa sucessão, não apenas inicial, mas contínua, compreendida como processo de "autoformação", construída no dia a dia através das vivências com alunos e colegas de profissão. Assim, acontece o confronto e embate de ideias, o impacto com a realidade educacional, as oposições e resistências ideológicas, o encontro de ideais. É nesse tipo de formação que:

> Uma identidade profissional se constrói. (...) a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, (...) da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (IDEM, 1999, p.19)

Essa *identidade* profissional é aqui entendida não como *imutável*, inalterável, pouco menos externa, incapaz de ser adquirida. "Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado". Essa profissão é marcada por acontecimentos históricos que configuram e modelam respostas a partir das necessidades da sociedade (IDEM, 2005, p. 18).

---

[28] Um currículo aqui entendido como o "território constituído no qual os processos de subjetivação podem se materializar". É também o conjunto dos agenciamentos coletivos de enunciação, o conjunto das ações dos vários professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente da produção de subjetividades dos estudantes. Um processo contemporâneo de singularização, de constituição de si mesmo no coletivo, passa pela resistência a essa subjetivação capitalística, que investe na mesmidade individualizada, reafirmando a possibilidade da diferença, da variação, da metamorfose. Se o currículo é máquina de subjetivação, operando na conformidade com a sociedade capitalística, é também campo de conflitos, de resistência, de variação (GALLO, 2012, p. 217).

Podemos pensar a formação de professores de variadas maneiras, porém pensá-la "como produção de subjetividade serve de desvio do imperativo de identidade que marca o campo", que ao longo do tempo vem demarcando territórios de poder. Ela é "uma operação de formalização indutiva e dedutiva que faz com que se criem simetrias", uma conformidade que nem sempre agrega valor ao processo formativo. A construção de identidades, embora tenha o seu lugar na educação "não é a única ferramenta que possuímos para forjar mundos e si" (DIAS, 2014, p. 217). Nesse sentido, a

> Produção de subjetividade e dessubjetivação, como propõe Foucault, entram como uma variante de um caminho possível à ânsia de um sujeito e um mundo dados previamente que se dá a conhecer. A profusão desta noção exige que se percorram suas experiências para compreender seus distintos modos de funcionar. Por isto é importante dizer, de início, que produção de subjetividade não é um termo a mais para designar o mesmo que sujeito, eu, consciência, identidade, personalidade, termos muito usuais no cotidiano pedagógico que insistem em manter o sujeito em seu lugar dado e determinado previamente. (...), porém, quando desloco a subjetividade para o ângulo da sua produção, percebo aí a possibilidade de o indivíduo apropriar-se das forças em jogo na sua constituição e, com isso, expressar-se e criar-se de um modo inteiramente novo, singularizando sua experiência (IDEM, 2014, p. 217).

É possível também pensarmos a formação do professor como "reflexiva, configurada como uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional". Esse profissional é um indivíduo, apenas, e como tal sua formação não pode se caracterizar separadamente dos demais aspectos do seu ser sujeito. Essa concepção de formação reflexiva abrange não apenas o professor, como também as "instituições escolares", local próprio da "formação contínua" dos professores (PIMENTA, 2005, p. 31).

Tardif (2010, p. 230) traz uma visão do ensino que remete diretamente a uma concepção de formação de professor conduzida pelos processos subjetivos, que vê na construção subjetiva dos professores uma contribuição significativa para a educação. Para ele o "professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros" ou tão somente um "agente determinado por mecanismos sociais", sua subjetividade o impele para uma atuação direta, ou seja, ele é "um ator", ele é "um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá".

Enfim, diante das problemáticas educacionais e sociais que nos são apresentadas nos dias atuais, as concepções de formação do profissional da educação merecem um olhar mais atento às necessidades da nossa época, pois, a formação do professor agrega conhecimentos, oportunidades e desenvolvimento de todo o sistema ao qual ele faz parte.

2.2. A subjetivação na formação inicial e continuada do professor

Pensando na subjetivação como "constituição de um sujeito que não é dado definitivamente", mas que "se constitui" (FOUCAULT, 2005, p. 10), assim também, podemos entender o processo de formação do professor como inacabado. É um processo que ora iniciado não possui prazo determinado para ser interrompido ou finalizado, pois é contínuo e permanente, e vai tomando forma e expandindo à medida que as oportunidades formativas surgem ou são por ele mesmo proporcionada.

Entender o processo formativo dos professores à luz dos processos de subjetivação nos faz pensar nas inúmeras possibilidades de sujeitos educadores que se reconhecem em suas realidades, conhecem o processo de desenvolvimento cognitivo dos alunos, dominam conteúdos e metodologias da área à qual lecionam e, sobremaneira, subjetivam desde as questões educacionais às pessoais legitimando-se como sujeitos construtores e constituintes da e na história.

Nesse processo de formação do professor na perspectiva subjetiva torna-se imprescindível que o olhar para o ato de educar esteja em consonância com o "dever ser, com a intencionalidade formativa para além da conformação com a ordem estabelecida" (CESTARI, 2012, p. 220). *Dever ser* porque o ato de educar e educar-se, de formar-se implica diretamente uma coerente e condizente postura ética. Em nossa pesquisa, por uma ética de si, um cuidado de si, ausentando-se de toda *ordem estabelecida* que pressuponha assujeitamento de si mesmo.

Muitos questionamentos podem surgir quando falamos da formação inicial e continuada de professores, desde o fato de se estar preparado como educador para ministrar aulas até estar aberto à necessidade da pesquisa, que se faz indispensável no campo educacional.

Diante desse cenário, consideramos a formação inicial e continuada de professores como uma urgente e necessária tarefa na constituição da subjetividade

docente e do fazer pedagógico alargando-se para um “trabalho formativo, (...) que os educadores possam compreender a problemática educativa dentro de sua complexidade, (...) sem perder a dimensão e a natureza da mesma” (ROSSO, 2000, p. 61).

Podemos considerar ainda no processo de formação inicial as diversas experiências vivenciadas pelos professores e suas redes de troca possibilitando a socialização de conteúdos e metodologias que enriquecem o fazer pedagógico; os estágios são momentos de experienciar as teorias ora estudadas e também construídas. Como também a formação continuada em serviço, porta de acesso para o contínuo processo de formação e profissionalização pedagógica.

Ainda é oportuno pensar no processo de formação inicial e continuada como processo resultante da história profissional, que se articula diretamente com sua história pessoal nunca desvinculada daquela. Porque todo o sujeito é uma consequência das suas práticas, sejam elas mais ou menos assujeitadas (FOUCAULT 2018a). Sendo assim, é “impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-los em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem” (TARDIF, 2012, p. 15), num movimento de intensa interação ética com suas verdades.

Porém, se formos pensar no processo de formação de professores como competência a ser desenvolvida, Tavares (1997, p. 59-73), apresenta três competências: 1. “Competências científicas: implicam o conhecimento científico e o domínio dos conteúdos relacionados com as matérias de determinada especialidade; 2. Competências pedagógicas: referem-se ao saber operacionalizar (saber fazer) os conhecimentos tendo em conta os destinatários, os alunos, os contextos, os recursos, selecionando as metodologias e as estratégias mais adequadas; 3. Competências pessoais: diretamente relacionadas com o desenvolvimento intra e interpessoal do professor, com o saber ser, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal”. Sabendo que as competências se complementam e se interdependem no processo de formação e atuação docente.

Diante dos contextos apresentados entendemos que para nosso objeto de pesquisa uma concepção centrada “na pessoa do professor e na sua experiência é particularmente relevante” (NÓVOA, 2002, p. 39), levando em consideração as

possibilidades de uma constituição formativa na educação como ética de si, da sua proposta pessoal de existência.

2.3 Quando somos ou nos tornamos professores

Como podemos construir uma narrativa a respeito de quem somos? De quem nos tornamos ou não nos tornamos, ou se nos tornamos cotidianamente no labor diário da vida toda? Continuamos a pensar na perspectiva foucaultiana, onde o sujeito "se constrói no interior da história" (FOUCAULT, 2005, p. 10). Não há o sujeito ou o professor pronto e acabado com a conclusão de etapas do processo formativo, mas, sim, um sujeito educador que se constrói se edifica e reúne elementos do seu viver histórico refazendo história. Dado esse fato, a história é inacabada, sendo finita apenas quando o próprio sujeito assim também o é.

A partir do pensamento de Sêneca sobre "a vida como prova", Foucault (2018, p. 395) nos faz pensar que ser ou tornar-se "consiste em educar a si mesmo através de todos os infortúnios da vida" que "deve-se educar perpetuamente a si mesmo". É um tornar-se cotidiano, fazendo-se e refazendo-se, "ao longo de toda a vida e, ao mesmo tempo, viver a fim de poder educar-se", esperando que o sujeito, mediante essa compreensão, venha a ser, constituindo-se em suas partes e em suas áreas como sujeito educador, desassujeitado das normas que lhe são impostas habitualmente, de ir contra a ordem do discurso vigente; sabendo que o desassujeitar-se é uma postura de construção ética para consigo mesmo.

O quando somos ou nos tornamos professores nesse contexto de pesquisa quer expressar o instante presente e único, dado na história. É uma construção do presente, onde o sujeito pode ser ou tornar-se, construir-se naquele exato momento, porém, em outro, não se sinta coagido a sê-lo novamente, podendo ser inteiramente oposto, discordante. E sendo construção do presente, o *quando somos* é o ser constante e inconcluso, em variados ou distintos momentos; o *quando nos tornamos* é saber que o tornar-se é costumeiro e ordinário, é contemporâneo e singular, construído no dia a dia da história.

Tudo isso nos remete a um personagem da história criado por William Shakespeare, dramaturgo inglês do século XIX – Hamlet -, na peça do mesmo nome, onde ao longo da sua história desenvolve a chamada consciência brutal que quando aflorada repercute violentamente nos sujeitos a ponto de poder-se dizer:

“Quão verdadeiro! Como essas palavras me chicoteiam fundo a consciência”, em outra tradução, “Que ardente chicotada em minha consciência é esse discurso”. E, seguindo a peça dramática, o próprio Hamlet proclama: “Ser ou não ser... Eis a questão. Que é mais nobre para a alma: suportar os dardos e arremessos do fardo sempre adverso, ou armar-se contra um mar de desventuras e dar-lhes fim tentando resistir-lhes?” (SHAKESPEARE, 2000, p. 81-186).

Então, como poderia viver o sujeito com o absurdo do chicoteamento fazendo-o assujeitar-se conscientemente? Seria um fazer “quase contra minha própria consciência” (SHAKESPEARE, 2000, p. 81-186), acrescenta Hamlet. Porém, sobretudo, a reflexão o persegue na insistente tentativa da resistência, assemelhando-se ao sujeito ético que por assim o ser, compromete-se consigo mesmo, num processo de cuidado de si, no movimento de ocupar-se de si, estabelecendo seu próprio governo. O personagem é possuidor de uma veemente consciência de si que o faz refletir em todas as suas ações e assumir uma postura coerente consigo mesmo, não submisso ou cativo a poderes sociais e econômicos, ou tradições, crenças, costumes e valores morais impostos.

Um professor se torna professor todos os dias quando se permite adentrar à sua consciência, e apreende mais de si e dos outros, quando se abre a conhecimentos e quando também os constrói, quando se relaciona com seus pares numa perspectiva evolutiva da aprendizagem, quando busca em sua construção histórica rastros de si que podem ratificar sua própria história, construindo-a e reconstruindo-a num constante vir a ser, com novas possibilidades de subjetivação.

2.4. Por um pincelar oblíquo do Governo Formativo

Quando Foucault (1998, p. 277-293), analisa os dispositivos de segurança[29] para saber como historicamente a questão do governo foi gerido pela população, ele quis investigar “como se governar, como ser governado, como fazer para ser melhor governante”, questões muito peculiares aos séculos XVI, XVII e XVIII. Nesse interim nasce o conceito de governamentalidade, um neologismo atribuído a Foucault que segundo ele estudará nos anos seguintes. E sobre a governamentalidade esclarece:

[29] Dispositivos de segurança para Foucault (1979) são instrumentos técnicos oriundos do conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que permitem o exercício desta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população e seus fenômenos próprios (MARQUES-SILVA; GOMES, 2016, p. 78).

> 1. Conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer esta forma bastante específica e complexa de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança.
> 2. Tendência que em todo o Ocidente conduziu incessantemente, durante muito tempo, à preeminência deste tipo de poder, que se pode chamar de governo, sobre toda a outra – soberania, disciplina, etc. - e levou ao desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e de um conjunto de saberes.
> 3. Resultado do processo através do qual o Estado de justiça da Idade Média, que se tornou nos séculos VX e XVI Estado administrativo, foi pouco a pouco governamentalizado.

Como para a pesquisa foucaultiana o eixo central é o sujeito, nos colocamos então, no cenário de uma governamentalidade, que atravessou a obra foucaultiana perpassando a arqueologia, a genealogia e a ética, este terceiro e último domínio dos seus escritos e interesse nosso em particular. A ética são atitudes do sujeito para com ele mesmo, uma ética de si que "é possível suspeitar que haja uma certa impossibilidade de constituir" ou "talvez seja esta uma tarefa urgente, fundamental, politicamente indispensável, se for verdade que, afinal, não há outro ponto, primeiro e último, de resistência ao poder político senão na relação de si para consigo" (IDEM, 2018, p. 225). Já a governamentalidade é o "encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si" (IDEM, 1994, p. 2) e que "constitui os sujeitos de maneira a torná-los melhor conduzidos pelo controle governamental" (DRYZEK, 2000, p. 63 *apud* AVELINO, 2011, p. 96-97).

Do terceiro domínio – a ética como cuidada de si - nos importa o "desdobramento dos estudos da governamentalidade possibilitado pela anarqueologia[30] dos saberes" que incide potencialmente na compreensão e "elaboração do tema da estética da existência" (IDEM, 2011, p. 85), ou seja, de uma constituição ética de si que passa pelo governo de si.

---

[30] A noção permanece praticamente inédita, tal como o curso proferido por Foucault no Collège de France, no ano de 1980, no qual a noção foi pela primeira vez elaborada, *Du gouvernement des vivants*. O melhor estudo que se tem notícia acerca da anarqueologia foi realizado pela feminista espanhola Maite Larrauri (1989; 1999). Em seguida, a noção e retomada por Negri e Hardt ao transcreverem a passagem que os autores atribuíram a Foucault: "anarqueologia – método que apreende o poder como não necessariamente aceitável (*Du Gouvernement des Vivants*)" (NEGRI e HARDT, 1994, p. 292). E, por fim, a anarqueologia foi também citada em Szakolczai (1998, p. 247) como "anarcheology of power". A importância da anarqueologia está no fato do prolongamento e da reelaboração que realiza das análises da governamentalidade iniciadas por Michel Foucault em 1978. Com a anarqueologia, Foucault investiga as práticas de governo no plano discursivo e performático, tornando evidente os processos históricos pelos quais verdade e subjetividade foram indexadas para a produção da obediência no exercício do governo (AVELINO, 2011, p. 84).

O governo de si, é uma ocupação de si mesmo, é uma tomada de posse de si como uma prática catártica à qual podemos ilustrar a partir da referência à República de Platão[31]:

> Se, ao ocupar-me comigo, a praticar a catártica no sentido neoplatônico, faço, como assim desejo, o bem à cidade que eu governo - se, consequentemente, ao ocupar-me comigo asseguro para meus concidadãos a salvação, a prosperidade, a vitória da cidade -, em troca, essa prosperidade de todos, essa salvação da cidade, essa vitória que lhes asseguro, será de meu proveito na medida em que faço parte da própria comunidade da cidade. Na salvação da cidade o cuidado de si encontra pois sua recompensa e garantia. Salva-se a si mesmo na medida em que a cidade se salva e na medida em que, ocupando-se consigo mesmo, permitiu-se à cidade que se salve (FOUCAULT, 2018, p. 159).

Podemos a partir da ilustração pensar no professor como aquele que governa a sua cidade, no sentido de se autoconhecer, se autovalorizar, de posicionar-se criticamente, e ter uma postura de ação sobre si mesmo, onde a ocupação de si seja o início e o prolongamento do seu processo de governo. Sabendo-se que em Foucault, esse governo se exerce mediante a passagem dos seus *concidadãos* - os outros - que podem ser para o professor, o aluno, a coordenação pedagógica, a direção da escola, o pessoal de apoio, os formadores de professores.

A construção de uma estética da existência – de um pincelar oblíquo - pela ética do cuidado de si e governo de si, nos leva a observação do que se passa ao nosso derredor, a uma percepção de espaços que ocupamos e não pertencem, necessariamente a nós mesmos e sim a outros, a um deslocamento de posicionamentos e conceitos anteriores que podem ser flexibilizados, refutados; é um “sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e pensar, dissipar familiaridades admitidas” (IDEM, 1994, p. 676). A construção estética é um converter-se em um novo modo de vida, um êthos, um procedimento do como habitar essa morada. Habitá-la de modo perpendicular, atravessado e obliquamente, são possibilidades dentro do pensamento foucaultiano.

O pincelar oblíquo do governamento de si para o sujeito educador seria esse olhar voltado para si mesmo numa tentativa permanente dentro do processo de ensino e aprendizagem de formar, formando-se, não perdendo de vista a si mesmo

---

[31] Um dos mais importantes e influentes diálogos de Platão, composto entre 389 e 369 a.C., consagrado à filosofia política e tendo como tema central a justiça. Podendo ser considerado uma reflexão sobre a decadência da democracia ateniense, propõe um modelo de cidade-estado (a polis grega) ideal. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 166).

no processo, colocando-se ora como tela pintada a duas mãos, ora como pincel único a pincelar suas próprias cores, num processo particular, peculiar, porque único em suas verdades constituídas subjetivamente, não se anulando ou assujeitando-se conformemente. De modo que, “não se perca tempo, e que não se poupem esforços a fim de ‘formar-se’, ‘transformar-se’, ‘voltar a si’”. Apressa-se aquele que deseja o cuidado de si (IDEM, 2018b, 60).

Outrossim, no governamento de si a subjetivação é contrária à sujeição. Ela é um movimento de constituição de si como recusa dos controles permanentes impostos pela sociedade e por outros ao sujeito. Nesse sentido, os processos de subjetivação constituem-se como uma obra estética no cultivo do cuidado de si que se processa no interior do sujeito, de uma forma crítica por esse sujeito ser histórico e essencialmente político. A de se fazer da vida uma arte, a arte de viver, uma *tékhne tou bíou*[32],

> Creio que isto não deve ser esquecido. Fazer da própria vida objeto de uma *tékhne,* portanto, fazer da própria vida uma obra – obra que (como deve ser tudo o que é produzido por uma boa *tékhne,* uma *tékhne* razoável) seja bela e boa – implica necessariamente a liberdade e a escolha daquele que utiliza sua *tékhne.* Se a *tékhne* devesse ser um *corpus* de regras às quais seria preciso submeter-se de ponta a ponta, minuto a minuto, instante a instante, se nela não houvesse precisamente esta liberdade do sujeito, fazendo atuar sua *tékhne* em função de seu objetivo, do desejo, de sua vontade de fazer uma obra bela, não haveria aperfeiçoamento da vida. Penso ser este um elemento importante, que deve ser bem compreendido (IDEM, 2018, p. 380-381).

Governar a cidade à qual é da sua pertença exige do sujeito domínios de práticas e exercícios próprios que o conduza ao conhecimento de si que “implica a relação de si consigo mesmo” (IDEM, 2004, p. 286). A relação do sujeito consigo mesmo é o seu modo particular de pincelar suas verdades mais ocultas, de criar sua arte da existência sob o governo de si próprio. E essas artes dever ser compreendidas como “práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmas regras de conduta, como também buscam transformar-se e modificar seu ser singular”, transformações necessárias ao processo de constituir-se, de subjetivar-se, fazendo da “sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo” (IDEM, 1998, p. 15).

---

[32] Uma arte de viver (FOUCAULT, 2018, p. 380).

Governar a sua cidade é pensar a educação como instrumento de prática do cuidado de si, de exercício do cultivo de si, no governo de si. Esteticamente produzindo pinceladas oblíquas, divergentes, convergentes e oportunamente governadas por si mesmo. “No governo pode-se tratar da condução de um Estado, de uma casa, da alma, da consciência ou de si” (ORTEGA, 1999, p. 38). O ‘si’ é para nossa pesquisa condição *sine qua non*.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO

As concepções de sujeito têm se modelado ao longo dos tempos. Há uma busca por definições que se ajustem ao tipo de homem que a sociedade deste ou daquele tempo determine ser necessário. São diferentes os modos de pensar o sujeito, de ajustá-lo a situações, tempos, verdades, valores, moralidades. Diferentes teóricos, das diversas ciências, em especial das ciências sociais têm se debruçado sobre a questão a se saber um território laborioso, adjetivo próprio do campo da construção dos saberes, da pessoa, do sujeito.

Dessa forma, este projeto ampara seus estudos em teóricos e pesquisadores dos processos de subjetivação, acreditando ser necessária uma pesquisa que se inicie nas raízes da concepção e formação do sujeito e busque esses caminhos pelas vias do estudo, das pistas, para que a pesquisa avance na perspectiva dos processos de subjetivação.

De acordo com Touraine (2006, p. 122),

> Durante longo tempo, o ser humano buscou o sentido de sua vida numa ordem do universo ou numa ordem divina, numa cidade ideal ou numa sociedade de iguais, num progresso sem fim ou numa transparência absoluta. Mas, ao longo dos dois últimos séculos, em algum momento os céus esvaziaram-se de suas divindades, trocando-os por guardiões, ditadores, polícias secretas e mesmo, mais recentemente, por publicitários e executivos de grandes empresas.

Há uma decadência dos conceitos sociais, nas mudanças de paradigmas, no empoderamento indevido de uma sociedade massificadora que impõe suas verdades de forma sutil, ou até mesmo abusiva. Onde o sujeito vive em constante luta contra esses mecanismos de sufocamento e as tentativas de distanciamento dele enquanto pessoa, enquanto sujeito de si mesmo. Nessa ótica, “o indivíduo não passa então de uma tela pela qual se projetam desejos, necessidades, mundos imaginários fabricados pelas novas indústrias da comunicação. (TOURAINE, 2006, p. 119)”. Sendo assim, é pertinente reafirmar:

> Quanto mais nossa vida depender de nós mesmos, tanto mais tomaremos consciência de todos os aspectos de nossa experiência. E cada vez que devíamos recuar enquanto atores sociais, nós nos fortalecíamos como sujeitos pessoais. Só nos tornaremos plenamente sujeitos quando aceitamos como nosso ideal

> reconhecer-nos - e fazer-nos reconhecer enquanto indivíduos – como seres individualizados, que defendem e constroem sua singularidade, dando, através de nossos atos de resistência, um sentido a nossa existência. (IBIDEM, p. 123)

Para sinalizar outros aspectos importantes dos processos de subjetivação mencionamos Foucault (2006, p.13) que traz uma máxima do "pensamento helenístico e romano" nomeada por ele de "fenômeno cultural de conjunto" afirmando: "ocupar-se de si mesmo" ou "é preciso ocupar-se consigo mesmo", remete à necessidade de centrar nas relações intersubjetivas, voltando o olhar para si mesmo, para o gerenciamento e controle das suas "âncoras". Trata-se do caminho para construção da subjetividade, sabendo que ela é "a maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo." (IDEM, 2004, p. 236)

Intitulada *(Eu) não posso me dizer sem me narrar: as contribuições dos processos de subjetivação na constituição e na formação do sujeito educador,* nossa pesquisa ancora-se nos estudos, produções, teóricos e pesquisadores do campo dos processos de subjetivação e do sujeito, da educação e da formação de professores. Numa perspectiva de busca do novo "como se tomássemos uma estrada que percorremos outrora, mas de viés, como se examinássemos de um ponto de onde jamais a havíamos visto" (HALBWACHS, 2006b, p.37). Tomar a estrada "de viés" é a tentativa da retomada de assuntos do cotidiano da educação, porém, com novo olhar, novas perspectivas assertivas para o campo da educação, sabendo que a educação como processo é concebida no dia a dia e no passo a passo da construção da sociedade à qual pertence.

3.1. Caracterização teórico-metodológica da pesquisa

Optar pela pesquisa de natureza qualitativa exploratória é reconhecer que diferentes trabalhos, carecem de diferentes abordagens, sabendo que cada uma possui suas especificidades e como tal, esta, ratifica a natureza do próprio objeto pesquisado, os processos de subjetivação e suas imbricações ou atravessamentos na constituição do sujeito educador. A pesquisa qualitativa, diferente da quantitativa, permite ao próprio pesquisador fazer a análise de todos os dados coletados no território por ele estabelecido, não havendo uma exigência rigorosa na utilização de técnicas ou dispositivos estatísticos, pois, a exatidão dos dados e a rigidez dos fatos

são substituídos pela observação dos comportamentos, das vivências, das expressões e sentimentos, das experiências, compreendendo a pesquisa qualitativa como nos relata Minayo (2009, p. 21):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Complementando a assertiva acima, Bogdan e Biklen (1994b) chamam à atenção quando destacam cinco características da investigação qualitativa, das quais três nos são muito propícias:

> I. A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado como ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (p. 49).
> II. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (p. 49).
> III. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (p. 50).

Nesta pesquisa importa o *processo* como fonte do conhecimento do objeto, numa perspectiva empírica. Todo fato, episódio, memória, relato é considerado e a ele atribuído sentido, nenhum aspecto ou conhecimento é analisado em separado, é necessário a ele agregar o devido valor.

Para desenvolver a pesquisa qualitativa com rigor metodológico e adequado à proposta de investigação nos orientamos pelo referencial de Veiga-Neto (2016) quando apresenta Foucault em suas “fases” cronológica e metodologicamente definidas pelos diversos estudiosos da sua obra. Para esses estudiosos, Foucault pode ser “classificado ou periodizado” em fases distintas, mas ao mesmo tempo podendo convergir e dialogar entre si, o que chamariam de “três Foucault”. A arqueologia, sua primeira fase, reúne “as obras que vão de *História da loucura* (1961) até *A arqueologia do saber* (1969), passando por *O nascimento da clínica* e *As palavras e as coisas* (p.36)”; a genealogia inicia “com *A ordem do discurso* (1971) e vai até o primeiro volume de *História da sexualidade – A vontade de saber* (1976), passando por *Vigiar e punir* (p. 36)” e, completando suas “fases”, a ética como “os

volumes 2 e 3 de *História da sexualidade – o uso dos prazeres* e o *Cuidado de si* – publicado pouco mais de um mês antes da morte de Foucault, em 1984 (p.36)".

A partir do esclarecido, assentamos o fazer metodológico tendo em vista o que Veiga-Neto (2016) nomeia de "terceiro domínio" – por acreditar que intitular de fases ou eixos os estudos sobre Foucault teriam algumas ressalvas, ora não necessário fazê-las –, que é o *"ser-consigo".*

3.2. Delineamento do contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida no município de Itabuna, Bahia, com professores da Rede Municipal de Educação. O referido município é caracterizado pela participação ativa dos professores nas questões educacionais, seus profissionais são em sua maioria especialistas, com relativa representatividade com mestrado e alguns com doutorado e dispõe de uma equipe de formação continuada em serviço a aproximadamente 20 anos.

Itabuna está localizada na região sul da Bahia, sendo a quinta cidade mais populosa da Bahia com população estimada em 213.223 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2019. A região Itabuna-Ilhéus é classificada pelo IBGE como uma capital regional B, exercendo influência em mais de 40 municípios da região. Itabuna se destaca na educação, principalmente como polo universitário regional, possuindo alguns dos melhores centros educacionais da Bahia.

3.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 10 professores da Rede Municipal de Educação de Itabuna-Ba, sendo um do sexo masculino e nove do sexo feminino, que consentiram livremente com a participação neste estudo. Utilizamos dos seguintes critérios de inclusão: a) professores que já dispunham de pelo menos cinco anos de efetiva regência de classe; b) que no grupo dos 10 participantes tenha uma representatividade de pelo menos dois dos quatro segmentos ofertados pela Rede, a saber: Educação Infantil: Creche e Pré-escola; Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais; Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos (EJA),

na tentativa de obter uma expressão diversificada que possa contribuir com o alcance do objetivo almejado.

Após seleção dos participantes, obtivemos um grupo de professores com o seguinte perfil: faixa etária entre 29 a 62 anos; todos apresentavam regime de trabalho com carga horária de 40h; possuíam de 11 a 39 anos de tempo de serviço na docência; e todos possuíam vínculo de trabalho com a Secretaria de Educação de Itabuna. Tais dados acerca do perfil dos participantes da pesquisa serão apresentados com mais detalhamento, em tabela, no Capítulo IV, o qual apresentará a análise dos dados coletados. Os segmentos da educação que obtiveram representatividade nesta pesquisa, conforme aceitação dos participantes foi o da Educação Infantil e do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

3.4 Técnicas de produção dos dados

Duas técnicas foram utilizadas para a coleta de dados com os participantes que se dispuseram a colaborar, e estas serão a base para a análise do objeto desta pesquisa. São elas:

1. Aplicação de ***Questionário fechado,*** para coleta de dados acerca do perfil dos participantes, com informações sobre: sexo, idade, formação, carga horária de trabalho, tempo de serviço na docência, vínculo institucional, dentre outros. Para melhor visualização dos dados contidos no referido questionário, o mesmo encontra-se em anexo (Apêndice A).
2. Realização de ***Entrevista semiestruturada***, para fins de coleta dos dados qualitativos. O roteiro da entrevista encontra-se disponível no (Apêndice B).

A utilização do questionário como instrumento de coleta de dados nos possibilitará o acréscimo de informações necessárias à análise da pesquisa. Constitui-se um dos “meios neutros” no universo dos instrumentos de pesquisa, porém “ao ser caracterizado por uma abordagem teórica” substancial ganha novo sentido e se torna um elemento decisivo na pesquisa. O questionário pode ser indubitavelmente definido de acordo Gil (2008, p. 121), como,

> a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.

As questões apresentadas por esse instrumento são de caráter empírico, com o objetivo de coletar informações específicas acerca do objeto. Nesta pesquisa, foram propostas questões fechadas, entregues aos participantes instantes antes da realização da entrevista. Portanto, todos os dados de cada participante foram coletados no mesmo dia.

Em relação à entrevista semiestruturada consiste em um processo de interação social entre duas pessoas na qual o objetivo é a captação/apreensão de valores, opiniões, atitudes por meio de um roteiro de entrevista previamente estabelecidos de acordo com uma problemática (HAGUETTE, 2001).

Uma vantagem da utilização da entrevista em pesquisa qualitativa é a obtenção de dados de natureza subjetiva, os quais se referem à pessoa do entrevistado, como opiniões, valores, atitudes, percepções, entre outros. Permite, portanto, a mobilização da fala por meio da livre associação de ideias favorecendo a expressão de pensamentos, antes imanentes (TURATO, 2003).

Foi cumprido o protocolo de pesquisa ao visitar as escolas e encaminhar à direção, a proposta de pesquisa, e a solicitação de um momento para apresentá-la aos professores. Após apresentação dessa proposta aos professores de cada escola, oportunizamos a realização de questionamentos para esclarecimento de possíveis dúvidas ou inquietações referentes à pesquisa, aos seus referenciais teóricos, metodológico ou qualquer outra dimensão do objeto de estudo. Em seguida foi entregue aos professores um cartão com dados e contato da pesquisadora (e-mail, número telefônico e whatsApp) para que os professores se sintam à vontade em contatá-la, reservadamente, em momento oportuno, caso aceitassem participar da pesquisa. Nesse caso, 90% acolheu a proposta no mesmo dia restando apenas 10% a confirmar.

Ora contatadas, no primeiro momento, em duas escolas a apresentação do projeto não se efetivou, porque a escola estava realizando atividades previamente agendadas com os alunos e a comunidade, impossibilitando assim a espera por data oportuna. Dessa forma, visitamos outras escolas e logo foi contemplado o número de aceitação de 10 professores, o quantitativo pré-definido para esta pesquisa. Assim, não foi necessário apresentar a proposta às demais escolas da rede municipal.

As visitas para apresentação da proposta de pesquisa foram realizadas no período de 09.10 a 28.11.2019 e as entrevistas foram realizadas no período de

22.10.2019 a 10.01.2020, entendendo a dinâmica das escolas para que o professor se ausentasse da sala de aula, as necessidades particulares de alguns professores e também o comprometimento do calendário letivo 2019 o qual se encerrará em abril de 2020. Desse modo as entrevistas foram por vezes adiadas.

3.5. Procedimentos para análise dos dados

Aqui, não cabe uma análise arqueológica, genealógica ou mesmo, arqueogenealógica, contudo, uma referência analítica através dos conceitos de ética referendados por Foucault em seus escritos. No entanto, não a fechando em si mesma, mas concebendo-a como parte integrante e indissociável do processo construído acerca do sujeito ao longo da sua vida, pois esta nos permitirá uma maior abrangência exploratória para o alcance do objetivo proposto. Uma análise tendo a ética foucaultiana do cuidado de si como pano de fundo, e demais autores que com esta corroborem.

O *terceiro domínio* dos escritos foucaultianos enfatiza a ética do sujeito numa tentativa de descoberta do próprio sujeito de si mesmo, da sua relação com tudo o que lhe é proposto ao longo da sua vida pela sociedade, nos seus costumes, regras e códigos. O referido domínio “circunscreve a temática da subjetividade numa reabilitação tanto de uma ontologia do presente quanto da concepção de Filosofia como exercício espiritual a ser atualizado.” (PORTOCARRERO, 2006c, p.282). A ética seria para Foucault um provocativo existencial de conduta, do como “conduzir-se” diante das imposições sociais e dos estereótipos do proceder a moral.

3.6. Procedimentos Éticos

De acordo com as diretrizes relacionadas às questões éticas e legais em pesquisa com seres humanos, todos os sujeitos da pesquisa foram previamente informados sobre a natureza deste estudo, sua justificativa, objetivos e procedimentos, aceitando participar e consentindo, voluntariamente, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, os participantes foram informados sobre a conservação do anonimato e sigilo dos dados referentes à sua identidade e sobre a possibilidade de desistência em qualquer fase da pesquisa sem que isso lhe cause prejuízo algum.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculado à Plataforma Brasil, para apreciação e aprovação, sendo aprovado conforme Parecer Consubstanciado nº 3.461.227 (Anexo A). Ressaltamos que a coleta de dados da pesquisa teve início exclusivamente após a aprovação do CEP.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS EIXOS ESTRUTURANTES DA PESQUISA

Nesta pesquisa percorremos com Michel Foucault a Antiguidade estoica rememorando o modo como o sujeito, ou o indivíduo para aquela cultura, constituía-se em seu processo formativo. Porque consideramos que essa forma de se constituir pode trazer elementos que colaborem para o processo constitutivo do professor, em sua postura diante da formação do educando, da percepção do mundo e da pessoa toda que se expressa na relação com o outro e os fazeres e desfazeres na/da sua história.

A escolha por pesquisar o sujeito na chamada última fase foucaultiana a da ética do cuidado de si, de como se constitui esse sujeito em seus processos subjetivos nos conduziu a uma investigação muito intimista da formação do professor. Uma formação não apenas profissional como a formação inicial e continuada, mas, especialmente, a formação do sujeito educador. Desse sujeito que em meio aos seus processos constitutivos precisa se adaptar às mudanças sociais que afetam em primeira instância sua função docente, resultando no possível desajustamento dos professores em relação ao alcance dos objetivos do seu trabalho; provocando tensões, emoções negativas; afetando a motivação (NÓVOA, 1995, p. 97-100). Tudo isso nos faz crer que

> A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho e procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação (ESTEVE, 1999, p.97).

Pensar a formação, o sujeito educador e a construção subjetiva que os atravessa são uma maneira de conceber a educação como de fato esta se apresenta, em forma de processo. Nessa concepção o professor não é apenas aquele possuidor de saberes específicos a serem mobilizados no processo de ensino aprendizagem dos discentes, porém, para além dessa questão o professor é aquele que comparado aos demais sujeitos no ambiente escolar ocupa uma posição que há de se considerar, são “os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolar” (TARDIF, 2010, p. 228) é de fato sobre seus “ombros” que reside a

árdua tarefa educativa. Dessa forma, “interessar-se pelos saberes e pela subjetividade” dos professores é “penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização”, pois continuamos a acreditar que aquele que forma, se forma. Ademais, para uma compreensão ampla da “natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade”, ou seja, a subjetividade de cada um dos próprios professores (IDEM, 2002, p. 228).

Diante do exposto, os participantes desta pesquisa foram identificados no texto com pseudônimos representados por nomes populares muito utilizados em nosso país. Sem esquecermo-nos da formalidade e da integridade da técnica de coleta a entrevista foi um verdadeiro momento de diálogo e escuta no sentido mais ascético da palavra.

Propomo-nos a buscar conceitos, reflexões, identificações, pensamentos e concepções que pudessem fazer emergir o sujeito educador que ora pesquisamos; o seu ser sujeito, os seus modos de subjetivação e a sua importância no processo de se constituir educador, suas concepções de formação, as imbricações e atravessamentos da profissão, como também o cuidado que deva ter esse profissional consigo mesmo. Dessa forma, ouvir e garantir – de forma escrita – sua participação nessa pesquisa foi primordial.

4.1. Sujeitos-educadores-participantes

Tabela 02 – Sujeitos educadores participantes

Participantes	**Sexo**	**Idade**	**Profissionalização**	**Carga horária na docência**	**Tempo de Docência**	**Instituição de ensino**
Helena	F	37	Pedagogia/Psicologia	40 horas	19 anos	SEC Itabuna
Laura	F	43	Pedagogia	40 horas	18 anos	SEC Itabuna
Ana	F	62	História	40 horas	39 anos	SEC Itabuna
Cecília	F	49	Filosofia	40 horas	20 anos	SEC Itabuna
Beatriz	F	52	Letras/Pedagogia	40 horas	31 anos	SEC Itabuna
Camila	F	38	Pedagogia	40 horas	20 anos	SEC Itabuna
Mariana	F	39	Pedagogia	40 horas	19 anos	SEC Itabuna
Sara	F	36	Pedagoga Assistente Social Tradutora,	40 horas	16 anos	SEC Itabuna

			Intérprete de Libras			
Maria	F	61	Magistério	40 horas	36 anos	SEC Itabuna
Pedro	M	29	Pedagogia	40 horas	12 anos	SEC Itabuna

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base no questionário aplicado aos participantes

4.2 Eixo 1. O preceito délfico Gnôthi seautón[33]

> É para conhecer-se a si mesmo que é preciso dobrar-se sobre si; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso desligar-se das sensações que nos iludem; é para conhecer-se a si mesmo que é preciso estabelecer a alma em uma fixidez imóvel que a desvincula de todos os acontecimentos exteriores (FOUCAULT, 2018a, p. 63).

Embora para os gregos o *conhece-te a ti mesmo* não fosse de início uma primazia para um *cuidado de si* – o que é relevante em nossa pesquisa para o trato com a subjetividade do sujeito educador –, os preceitos délficos eram uma espécie de regra apenas para aqueles que se propunham a visitar o deus Apolo. Tal preceito dizia respeito ao momento singular de se colocar questões ao oráculo, era necessário estar ciente das suas necessidades a serem expostas para não "colocar em demasia" o que não tem precisão, ou ainda, lembrar-se de que é mortal e não se respaldar em si mesmo.

Mais tarde, quando esse preceito délfico aparece na filosofia, mais precisamente, em Sócrates e de maneira muito significativa "atrelado ao princípio do *cuida de ti mesmo* (epiméleia heautoû)" vamos encontrar uma aplicação que convém particularmente a um dos nossos objetivos de pesquisa – conhecer o processo de constituição de um sujeito (para nós, o sujeito educador) –, onde "é preciso que te ocupes contigo" ou ainda "que tenhas cuidados contigo mesmo" (FOUCAULT, 2018, 3-24), com seus processos subjetivos, sua constituição enquanto sujeito.

Dessa forma, indagamos nossos professores no sentido de conhecer um pouco essa prática de si, de saber o porquê são professores, o que os diferencia dos demais, o que é ser professor, como se caracterizam na docência, como têm cuidado do sujeito professor que o habita, como têm se *desligado das sensações que os iludem*.

[33] Conhece-te a ti mesmo.

Sustentadas por esses parâmetros escutamos os professores tendo em vista o quanto já conhecem de si mesmos, como estão cuidando e se ocupando deles mesmos. Para tanto, iniciamos com a seguinte questão “Por que você é professor?”. E fomos surpreendidas com a riqueza de informações em suas respostas:

> [...] Foi **um sonho desde criança.** Eu sempre sonhei em ser professora, porque como eu tinha essa relação com os professores, eu admirava muito a profissão do professor, e **eu queria ser professor porque eu queria mudar,** porque a minha família era muito humilde e eu via a minha mãe trabalhando de doméstica e ela ganhava muito pouco, e às vezes era muito humilhada, aí eu sempre sonhei de ser professora para ganhar um pouco mais, eu imaginava [risos] que o professor ia ganhar muito né. Mas essa questão foi mais mesmo pra mudar de vida, **não ser uma doméstica** (Laura).
>
> [...] É uma coisa de **lá da infância.** Sei lá, é **paixão**, é gostar, né? Acho que foi isso (Ana).
>
> Isso na verdade sempre foi **um sonho**, eu sempre sonhei em ser professor eu sempre gostei muito desse trabalho docente então por isso que eu acabei fazendo o curso pra professor. (Pedro).
>
> Primeiro **a profissão me escolheu**, depois eu escolhi ela, porque assim, desde o início eu não me pensei exercendo outra profissão. De primeiro foi logo professora! Já tinha o quadro em casa, já começava escrevendo, ensinando meus irmãos mais novos (Mariana).

Conforme percebemos nas falas dos professores, Laura, Ana, Pedro e Mariana a docência foi como *um sonho desde de criança*, *lá da infância*, uma *paixão*, uma brincadeira de criança, *a profissão me escolheu*, mas também percebe-se a docência como possibilidade de mudança da realidade experimentada, muito presente na narrativa da professora Laura, *eu queria ser professora porque eu queria mudar, não ser uma doméstica.* Podemos constatar nessa afirmativa da professora, ainda uma criança, a compreensão da educação como forma de mudança de vida, como ascensão social.

Como nos revela esses depoimentos a docência sempre esteve presente no imaginário desses docentes como uma profissão, libertadora, encantadora, uma profissão representada, inicialmente, nas brincadeiras de crianças. Todavia, nos dias de hoje podemos observar a partir da pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2009, p. 65) que essa predisposição ao exercício da profissão docente tem mudado. A pesquisa aponta através das falas de estudantes duas perspectivas ao analisar o professor e a sua prática: a) “Ao mesmo tempo em que conferem à docência um

lugar de relevância na formação do aluno e que o professor é reconhecido pela sua função social", essa posição se contrasta ao identificarem essa profissão b) como "uma profissão desvalorizada (social e financeiramente) e," ademais, "o professor é desrespeitado pelos alunos, pela sociedade e pelo governo".

A desvalorização da profissão é tão alarmante que "entre 2006 e 2015, a taxa de adolescentes brasileiros de 15 anos que almejam seguir a carreira docente caiu de cerca de 7,5% para apenas 2,4%. Os dados foram revelados por um relatório da OCDE". A mesma pesquisa revela que "de acordo com o estudo, nos países em que os professores são mais bem pagos e a profissão desfruta de maior reconhecimento social, há mais jovens interessados pela carreira" (CARVALHO, 2018, sem paginação.).

Sabemos que "nenhuma profissão tem sido tão questionada no país quanto a docente, sobretudo quando se enfoca a educação básica", diz Penin (2009, p. 15). Porém, há de se pensar que "cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como foi se dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores" (ARROYO, 2000, p. 127). E isso se torna evidente na pausa seguida de um silêncio da professora Helena:

> Hummmm... Por que eu sou professora?! [silêncio] **Como eu lhe disse eu gosto do novo, eu gosto de estar nesse ambiente escolar, de receber cada ano um grupo diferente, de me sentir desafiada,** de renovar-me também enquanto pessoa, porque eu acho que é um trabalho que trabalha muito com a nossa humanidade, né? A gente **trabalhando com essas crianças**, a gente **consegue perceber muita coisa,** no sentido mesmo do **que é o ser humano**, essa distinção entre um e outro, de como **trabalhar com essas diferenças. É uma escola na verdade a profissão de professor**, porque a cada dia é uma lição diferente (Helena).

Conhece-te a ti mesmo, porque senão "sem o mínimo de identificação seria insuportável". *Gosto do novo, de me sentir desafiada.* A docência é "uma das profissões mais envolventes, pelo fato de ser uma permanente relação com pessoas e não com coisas" (ARROYO, 2000, p. 127). *Como eu lhe disse eu gosto do novo, eu gosto de estar nesse ambiente escolar, de receber cada ano um grupo diferente.* Talvez isso se deva ao poder de encantamento, envolvimento e à dinâmica, próprias do processo educativo. Como diz a professora Cecília,

> Pelo **encantamento,** [...] e por último por uma professora que chegou pra mim e falou assim, 'Jê', o nome dela é Glória. [...] 'você tem uma letra bonita'. Porque eu copiava a letra dos professores que eram bonitas, então, eu achava aquilo o máximo. 'Você tem a letra

> bonita, você tem um jeito de lhe dar com os colegas, eu acho que você vai ser uma professora'. E eu não tinha ainda imaginado assim, eu me via, mas eu falava assim, será que era isso mesmo que podia ser? Mas a partir disso aí eu pensei assim, eu acho que é isso que eu vou ser. E aí eu, por esse **encantamento** e por ter esse despertar eu resolvi ser professora (Cecília).

> Porque eu nunca tentei ser outra coisa. Eu nunca tentei, eu não tive muitas opções de escolha, porque quando eu formei, **nunca imaginei que eu fosse fazer faculdade,** só tinha contabilidade, magistério e formação geral. [...] minha professora sempre dizia 'Camila, eu quero que você estude Letras', e eu não tinha essa ligação de que ela queria que eu fosse professora da mesma área que ela, que era uma professora que eu amo e que me marcou como professora, que também tinha essa característica de **se envolver com a vida da gente.** [...] eu fui para o magistério porque era a possibilidade que eu tinha, se eu quisesse terminar o ensino médio. [...] e a vida foi caminhando nesse sentido, **não foi muito uma escolha não,** porque quando eu penso que quando eu era criança eu brincava de ser professora e eu via essa imagem, eu não desejava ser isso, eu brincava porque brincava, **não era um desejo** 'eu quero ser professora quando eu crescer', **mas foi o que foi me restando** a ponto de em algum momento 'Você vai ser o que? Ah, eu vou ser professora'**.** Porque era o caminho que nós tínhamos. (Camila).

Essas duas professoras nos fizeram relembrar a importância do olhar na educação, na formação e na constituição de uma pessoa. "O olhar tem o poder de despertar ou, pelo contrário, de intimidar a inteligência". O olhar de um professor pousado sobre seu aluno pode mudar a história de uma vida, o "seu olhar tem um poder mágico"! O olhar de uma professora fala, escuta, indica, percebe, desperta, encoraja, envolve, e se envolve ***'com a vida da gente'.*** O olhar chama a atenção para a aprendizagem, ele "tem o poder de fazer a inteligência de uma criança florescer". Necessário se faz "prestar atenção ao seu olhar", cuidar (de si)... "cuide dos seus olhos". Revela-nos Rubem Alves, (2004).

Na resposta dessa professora, tantas outras falas nos levam à reflexão quando diz: *nunca imaginei que eu fosse fazer faculdade* – esse é o pensamento de muitos por não enxergarem em suas realidades (muitas vezes cruéis), as possibilidades*; não foi muito uma escolha não, não era um desejo, mas foi o que foi me restando,* (Camila).

Em se tratando do cuidado de si, muitas vezes, permeado pelo cuidado dos outros na vida de um professor,

> Eu sou professora porque eu trabalho com alunos que apresentam surdez, e assim no dia a dia eu vejo uma necessidade de estar

> atuando nesse acompanhamento com o aluno, de ver o crescimento desse aluno, o aprendizado que ele apresenta no dia a dia, e todo esse processo de conhecimento, então, isso realmente me anima e me alegra a querer ser professor, a continuar na profissão né, a me sentir bem em ver o resultado também daquilo que eu estou produzindo (Sara).

Ser professor também é se sentir livre e poder professar a sua crença através de uma divindade que lhe concede o *dom* da sua profissão, lhe ajuda a trabalhar o seu interior para um melhor desempenho no seu labor diário, acredita a professora.

> Porque Deus me quis assim, isso eu tenho certeza! Eu tenho uma natureza forte, já fui muito mal-educada, talvez eu ainda seja algumas vezes e não tenha percebido, mas eu estou trabalhando esse interior. Nada nessa vida é por acaso, isso eu tenho certeza. E eu acho que os seres estão no local exatamente onde Deus quis colocar. [...] Deus me quis aqui, porque é um **dom** que eu tenho, até porque eu nunca me senti mal por estar na sala [...] (Beatriz).

Ser professor parece-nos que está para além das escolhas, das necessidades, das tendências, e até mesmo dos dons. Ser "professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal",* numa postura de *"*autoconhecimento, de autoconstrução" (NÓVOA, 2017, p. 1121), a ponto de, mesmo almejando outro futuro, lançar-se no desconhecido,

> Eu achava que não tinha vocação para ser professora, o meu sonho era fazer contabilidade. Quem me tirou do caminho da contabilidade foi a minha irmã que propôs eu fazer o magistério né. Eu fiz o magistério, gostei e aí antes de eu concluir o magistério eu já comecei a ensinar na própria Rede municipal, com um ano eu fui contratada pela Rede (Maria).

Cientes do porquê nossos professores exercem a docência, deparamos com a seguinte realidade:

Se não fossem professores o que seriam?

Quadro 01 – Profissão para além da docência

Participantes	Profissão
Ana	Enfermeira
Helena	Psicóloga
Laura	Vendedora
Cecília	Psicóloga
Sara	Assistente Social
Camila	Não sabe
Beatriz	Nunca pensou
Pedro	Médico
Mariana	Advogada
Maria	Contábil

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Pudemos observar que para a maioria dos professores da pesquisa, embora consigam se vê em outra profissão ou até mesmo a exercer em tempo contrário à carga horária da docência, o ser docente não lhe confere um fardo ou um ônus, o exercício de uma outra profissão para a maioria é uma complementação de si mesmo, embora para uma minoria não lhe tenha feito bem, como revela os comentários abaixo:

> Veja bem, eu tentei ser outra coisa no caminhar, mas não me dei bem não. Enfermeira, ainda tentei [...], só que não consegui não, **me senti muito mal** de ver aquele sofrimento das pessoas, sabe? (Ana – grifo nosso)

> Então, eu tenho formação de Assistente Social. Antes de ser professora eu era Assistente Social, só que eu não atuei como Assistente Social, eu trabalhei um período, mas ao mesmo tempo. Eu não me realizei na profissão, e sempre tinha aquela coisa que me atinava, a chamada mesmo pra área de educação, que era a partir do movimento com os surdos né, a comunidade surda, eu sempre tive uma paixão mesmo pelo Movimento Surdo e aí a área educacional me puxou para esse lado pelo fato de perceber a necessidade do surdo. Mas antes disso eu sempre tinha o desejo de ser Assistente Social, então eu me formei, mas eu não gostei do que presenciei **não me senti realizada.** (Sara)

As duas participantes até tentaram exercer outra profissão, contudo sem sucesso, ‘me senti mal’, ‘não me senti realizada’. Já a professora Laura se realizaria como vendedora, embora se considere tímida para estar frente a um público quando diz: ‘Eu gosto de vender, de trabalhar com o público, por mais que eu seja tímida’; e a professora Maria que acredita que estaria trabalhando no comércio ou como contadora, seu sonho inicial.

A psicologia é uma área atrativa para os professores, observamos esse fato através das falas das professoras. A professora Cecília seguiu o caminho da docência por razão do curso de seu interesse não ser ofertado pela universidade da cidade que ela residia e a professora Helena desempenha as duas funções sentindo-se realizada.

> Psicóloga [risos]. Porque eu sempre gostei de conversar com as pessoas [...]. Era muito extrovertida em sala de aula e tudo. Então as pessoas me viam assim, é extrovertida e [...] se aproximavam de mim quando tinham algum problema e conversavam comigo. [...] sempre admirei a psicologia, gostava muito. Quando eu comecei no magistério a estudar psicologia eu me encantei também. Então, assim, mas como não tinha na universidade eu preferi ir por um outro caminho, mas eu seria psicóloga. (Cecília)

> Então, eu também sou formada em psicologia e atuo nas duas áreas. Então se eu não estivesse na educação eu estaria na psicologia, como já estou. São as áreas que eu gosto! (Helena)

Para a professora Beatriz, embora nunca tenha se percebido em outra profissão, acredita que poderia também trabalhar como administradora, no entanto, ressalta que até no momento em que atuou como administradora, essa experiência envolvia o ensino. Desde muito jovem era procurada em casa pelos amigos e vizinhos para "ensinar" os seus filhos as tarefas escolares ou mesmo para um reforço nas dificuldades que encontravam. Dessa forma, para ela, os acontecimentos foram apenas confirmações do caminho profissional a ser seguido.

> [Silêncio]... Eu nunca me vi sem ser professora como eu te disse, desde 13 anos [...] eu chegava da escola sempre falava com todo mundo, eu sempre fui muito comunicativa. 'Aí Beatriz, aí... Ô Beatriz... Olha como tá'... Eu ainda estava no 7º ano, 7ª série que é 8º ano hoje, 'manda ela ir lá em casa vou ver se posso ajudar' e nesse ajudar um, foram doze e eu gostava de fazer e fui gostando. [...] fui amadurecendo e foram chegando crianças com referência como AFI, Divina Providência, Pio XII (escolas de referência na cidade), isso foi muito bom pra mim [...]. E aí se não fosse professora eu ia ser administrador de alguma coisa, entendeu? De uma ONG, de uma APAE, da LBV, eu já prestei alguns serviços e me identifiquei. Mas também era ensinando [risos]. **Também tinha que ensinar, sempre nesse sentido, não fugia do ser professor.** (Beatriz)

O professor Pedro prestou vestibular para medicina, passou, porém não pode cursar por ser em outro estado; a professora Mariana cursaria direito, por acreditar que nessa área poderia lutar com mais propriedade pelos seus direitos; ou ainda, a professora Camila que de fato até hoje não sabe o que poderia ser, mas uma certeza, habita o seu cotidiano: **"Eu não sei. Apesar de hoje, por vezes, eu me angustiar por ser professora"**. Em momentos como esse, vale lembrar, a possibilidade do exercício ascético da escuta de si para ponderar até que ponto não lhe seja um mal-estar[34] a insistente permanência na docência – sentimento tão propício à classe docente nos dias atuais.

E se não fosse docente? E se? Questionar é inerente ao processo educativo, e ainda mais do universo do conhecimento de si, da possibilidade. Então, e se fosse outra coisa que não docente? Ser professor "é ser um desafiador. Hoje é um desafio

---

[34] Dentre outros conceitos podemos citar: "Os conceitos de insatisfação, desinvestimento, desresponsabilização, desejo de abandonar a docência, absentismo, esgotamento, ansiedade, stress, neurose e depressão". (Esteves, 1995 apud TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBAUS, Claus Dieter, 2010).

ser um professor. Antes, ser um professor era ser um ícone, um ícone, mas hoje é um desafio, ser professor é ser um desafiador" (Cecília). Um desafio a ser vencido nas batalhas do dia a dia. É "você desafiar a realidade, **desafiar uma sala de aula, *inclusive*"** (Cecília). Essa é uma realidade presente e forte no cotidiano do professor. E nesse contexto tentar "trilhar um caminho onde você consiga trazer uma mudança pra o indivíduo é muita responsabilidade" (Sara), o que se desdobra muitas vezes para o professor como um fardo individual, e não coletivo como deveria ser. É uma "responsabilidade muito grande" enfatiza a professora Sara.

Em Foucault poderíamos considerar o professor como aquele que na "escolha pessoal" da existência faz a experiência do "outro, e sob múltiplas formas". Porque, no ser professor está inerente o ato de relacionar-se, de interagir, de compartir e nesse caso, "o outro ou outrem é indispensável". O professor na relação com o outro – o aluno ou seus pares – pratica a si mesmo, "a fim de que a forma que define esta prática atinja efetivamente seu objeto", o conhecimento de si, o conhecimento cognoscitivo, a fluência das relações. Nesse sentido "o outro é indispensável" (IDEM, 2018, p. 480; 115). Essa relação com o outro no ser professor fica explicita na fala da professora Beatriz: 'eu gosto muito de conversar com ele', 'ser professor é se encantar com o outro [...] desde que a gente **veja** no outro', além de **'ler isso tudo'**. E ler o outro pressupõe parar no outro, gastar tempo no outro (Beatriz).

> [...] Interessante... Tem um senhor que ele é professor de história e é historiador também ele veio de Salvador para Ituberá para viver uma vida mais calma, aposentou, e **eu gosto muito de conversar com ele** e aí vou descobrindo mais coisas, isso aí, esse diálogo, essa troca de informações é uma riqueza enorme, e ser professor é isso, [...] **ser professor é se encantar com o outro**, é você relevar muitas coisas, você engolir muitos sapos [risos]. Ser professor não é tão difícil, o povo fala que no contexto atual é difícil, não é não, desde **que a gente veja o outro,** se coloque no lugar dele também [...], a **gente tem que ler isso tudo.** Então eu me coloco muito no lugar deles, até pelo fato de ter sido uma criança de origem humilde, com muita dificuldade, mas minha mãe sempre presou pela escola, minha mãe ensinava, minha mãe era semianalfabeta, mas na hora que chegava da escola ela botava todo mundo depois do almoço, nem que a gente estivesse sabendo mais do que ela, mas ela dizia 'aqui e tal, apague essa letra e faça desse jeito e não sei o quê'. Então, talvez, isso me encantou e me fez ser professora. (Beatriz – grifo nosso)

Para a professora Maria ser professor hoje é tão somente dar continuidade a um trabalho realizado durante toda sua vida de educadora, ela fala isso tendo a certeza do trabalho prestado a sociedade e aos que por ela passaram e passam. Há

na fala da professora Maria a expressão máxima do que é ser professora e sua função. Vamos perceber uma concepção do ser professora fundamentada na tradição educacional que ela recebeu, porém, sem perder de vista que transmitir e socializar, nas condições sociais às quais viveu e vivem seus alunos, educação se conquista com luta. Não se pode perder de vista que esperança amplia as possibilidades:

> Hoje [...] é dar continuidade ao trabalho que eu já venho fazendo há muitos anos, segundo é o momento de eu estar aqui transmitindo aquilo que eu já aprendi para esses meninos que estão aí precisando. Para mim o motivo maior de ser professora é o que eu sempre digo pra eles que o que eu aprendi eu gosto de transmitir, eu digo sempre pra eles que tudo isso que eu sei hoje é porque eu lutei, e que eles também têm a possiblidade de alcançar tudo isso, só depende deles, e um pouco também de mim. (Maria)

O que reforça a professora Helena quando afirma sobre a necessidade de acreditarmos nos seres humanos:

> Ser professora [pausa] é acreditar no ser humano, acreditar nas potencialidades que cada um tem, e que podem ser desenvolvidas cada um ao seu modo, cada um de acordo com suas limitações, cada um de acordo com seu tempo de aprendizagem. Mas é acreditar sempre! Cada aluno que chega há possibilidades de avanço nesse sentido. (Helena)

Por fim, ser professor é "**cuidar** para que alguém aprenda algo, **é você se cercar de cuidados para que essa pessoa consiga aprender** algo, **é você facilitar, é você buscar formas para que alguém aprenda"** (Camila). O ato de cuidar "implica ter intimidade", sensibilidade, acolhimento, respeito. "Cuidar é entrar em sintonia com, auscultar-lhes o ritmo e afinar-se com ele", (BOFF, 1999, p, 47). Comparar o ser professor com aquele que cuida é ultrapassar as convenções e formalidades do ato de ensinar e enxergar no cuidado, um ato constitutivo e inerente à educação. Ser professor é ser "o mestre" é ser "aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio" (FOUCAULT, 2018, p. 55).

Quando perguntado aos professores sobre as características que o definem como professor, obtivemos um misto de respostas, não obstante , muito peculiar ao que foi questionado, e para que fique claro, vale ressaltar, para melhor entendimento da questão que perguntamos quais características **'o'** define como professor, e não

as características que definem **'os'** professores. Porque, para tais perguntas existem pesquisas que definem suas características ou adjetivos inerentes ao seu ofício.

Dessa forma destacamos:

Afetuoso, comprometido, organizado, sensível; Alegre; Ativo; Ter boas relações interpessoais; Carismático; Cúmplice; Dedicado; Empático; Inteligente; Paciente; Pesquisador; todas essas características aparecem mais de uma vez. Sendo que, para os participantes tiveram conotação profissional, para nós pesquisadoras trazem em si uma carga infinitamente pessoal permeada do seu ser-sujeito-educador-assujeitado em suas relações educacionais – especialmente no que diz respeito às suas relações com o seu aluno – e nos legados das suas vivências ao longo da sua história. Um típico assujeitamento docente afetado pelo seu contexto profissional, por sua "identidade[35]" e pela história constituída ao longo da sua vida, da sua trajetória.

As características são muito mais do que adjetivos, são indicativos, traços, que de certo modo refletem aquilo que somos. E o que somos reflete "nossa identidade", e esta "permeia o modo de estar no mundo e no trabalho" (GATTI, 1996, p. 85), e mais,

> A identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas, nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, **num dado momento**, numa dada cultura, numa história. (IBIDEM, p. 86 – grifo nosso).

Dessa forma, nossos professores assim se caracterizaram:

> Eu acho que a **cumplicidade** né, de ter a questão da empatia, de enxergar o outro e ver a necessidade desse outro, e se colocar nesse lugar também né, de ver o que é que trouxe [pausa], por exemplo, o aluno com surdez [...] chega à escola com uma defasagem na língua, com vários comprometimentos mesmo na questão de vocabulários, por que **ele não conseguiu enriquecer seu vocabulário no âmbito familiar.** [...] então a gente tenta lançar mão de várias técnicas pra que ele realmente aprenda pra que ele se desenvolva. **E essa tem sido minha preocupação constante** [...]. (Sara – grifo nosso)

[35] Portanto, uma identidade de natureza é a condição para que um indivíduo possa conhecer o que ele é. A identidade de natureza é, se quisermos, a superfície de reflexo onde o indivíduo pode reconhecer-se, conhecer o que ele é (FOUCAULT, 2018, p. 65).

A professora Sara se percebe cúmplice e empática, manifesto na preocupação com a aprendizagem do aluno, que se estende ao âmbito familiar quando ressalta a importância do enriquecimento do vocabulário da criança para que ela se desenvolva com mais fluidez. Essa preocupação da professora Sara é o reflexo do sentimento de muitos professores que acreditam na participação e colaboração da família no processo de ensino e aprendizagem. Porque, "a escola não é o princípio da transformação das coisas. Ela faz parte de uma rede complexa de instituições e de práticas culturais" (NÓVOA, 2001, p. 244) da qual a família está inserida e exerce papel fundamental tanto quanto a escola.

> Eu acho que é **organização e afeto**. Porque eu ouço as meninas falarem da organização e do detalhamento, porque eu ouço muito 'você gosta muito de coisa que dá trabalho', e eu já compreendo que por ser da EI não tem nada que não seja trabalhoso, é tudo pequeno, para que os meninos possam construir algo. **E afeto** porque é algo que eu construo todos os dias, é o que ainda me reanima é criar uma relação com as crianças, porque já teve um momento da minha vida profissional que fatores externos determinavam isso, e aí eu compreendi ao longo de alguns anos e de algumas experiências. [...] **eu criei uma relação com os meninos que eu faço por eles sabe?** [...] eu acho que eles retribuem de tal maneira que você se sente amado, eu acho que também **é um local onde eu me sinto muito amada, independente do que aconteça com eles, eles me amam.** (Camila – grifo nosso)

> A característica forte é o **carisma, a paciência**, eu tenho muito isso. [...] Eu vejo isso em mim e as pessoas também [...] dizem assim, que eu tenho um atrativo nesse sentido [...]. Porque quando eu chego na sala de aula todos os problemas que estão lá fora eu esqueço e eu internalizo tudo que eu tenho que **dá para o meu aluno, que é o amor, que é o carinho, que é a dedicação**. Então, o carisma eu acho que é muito forte em mim. (Cecília)

Já as professoras Camila e Cecília manifestam visivelmente como os sentimentos as caracterizam e lhes afetam; afeto e amor se misturam na dedicação ao trabalho. Relações afetivas que para a professora Camila ainda servem de combustível a alimentar sua permanência da educação; a professora Beatriz, destaca a organização e a necessidade pessoal de fazer pesquisa e planejamento para melhor trabalhar; com os professores Pedro e Mariana são percebidas características semelhantes, são dedicados e realizam suas atividades com um comprometimento que lhes é próprio e naturalmente se expande para o profissional.

> A questão da organização, da organização do trabalho é uma delas. Eu não sei trabalhar sem fazer assim, eu faço o plano, eu pesquiso primeiro. E pesquisadora, eu sou pesquisadora, sempre estou querendo uma coisa nova. (Beatriz)

> Ah eu sou uma pessoa dedicada, modéstia parte inteligente [risos] tenho que puxar minha sardinha e comprometida com meu trabalho e **com tudo que eu pego pra poder fazer**. (Pedro – grifo nosso)

> Como professora: dedicada! Assim, não falando por mim, até as pessoas que trabalham comigo sempre falam que eu sou uma pessoa bastante dedicada. Assim, tudo que eu procuro fazer na vida, eu procuro fazer da melhor forma possível, eu **não quero ser relapsa**, eu **não quero mais ou menos**, eu **quero fazer da melhor forma**, às vezes até me sacrifico né pra que isso aconteça. (Mariana – grifo nosso)

Rubem Alves (1994) quando se refere a alegria de ensinar afirma que muito se tem dito sobre o sofrimento dos professores, ele porém, prefere ir na direção oposta, na contramão e fala da alegria de ser professor. Uma alegria encontrada na fala da professora Maria, nela a característica que se destaca é a alegria, fruto de uma vida dedicada e resiliente no magistério, como demonstrou em toda a entrevista, e essa alegria ela transmite e vive com seus alunos: 'não sou uma professora que chega na sala de aula triste com meus alunos, eu gosto de alegria', atesta a professora. Na poesia de Rubem Alves o "mestre nasce da exuberância da felicidade". E em meio a essa profusão de sentimento poderia "quando perguntados sobre a sua profissão, os professores deveriam ter coragem para dar a absurda resposta: Sou um pastor da alegria". Para além dos saberes e vivência desses saberes, o exercício das verdades ensinadas e compartilhadas é o que prevalece:

> Eu acho que eu sou uma professora ativa, acho que não é nem ativa que eu quero falar, na verdade eu sou uma professora alegre, eu me acho uma professora alegre. Eu **não sou uma professora que chega na sala de aula triste com os meus alunos, eu gosto de alegria**, eu gosto de cantar, eu gosto de estar ali com eles, eu sempre faço uma leitura compartilhada, aquela leitura que deixa eles motivados, porque as vezes tem aquelas leituras que são cansativas e às vezes o menino não quer nem ouvir. Então eu me sinto aquela pessoa que gosta de transmitir alegria para os meus alunos. (Maria)

Por fim, a professora Laura com a sua característica marcante que é a calma traz à tona um dos velhos e ultrapassados estereótipos da área educacional: considerar o professor uma pessoa calma, paciente, tranquila, já preconizando em suas entrelinhas que esse profissional tem um perfil fixo e imutável e a este não caberia outro perfil. Essas "imagens cristalizadas ou idealizadas" das pessoas, apenas, "cumprem o papel social de produzir os preconceitos, as opiniões e

conceitos baseados em dados não compatíveis da realidade do outro" (SILVA, 2001, p. 17).

> A maioria das pessoas fala 'Você é professora!', aí eu pergunto 'Por quê?', elas respondem **'porque você é muito calma'.** Aí eu acho que as pessoas acham que eu sou muito calma, dizem que eu tenho paciência, aí eu falo 'ainda bem que eu tenho paciência [risos] por que professor precisa'. E a minha característica é a relação com o aluno, porque eu tenho facilidade de ter essa relação professor e aluno, aí essa é uma das minhas características, eu não vejo o aluno bom ou o aluno que é mais travesso, eu não importo com isso, o importante é que é meu aluno. (Laura)

Nóvoa (2017, p. 1121-1122), quando fala sobre o ser professor se reporta à *profissão do humano* e quer alertar sobre o ingresso dos candidatos em um curso de ensino, que não pode ser comparado ao ingresso em "um outro curso qualquer". Antes, se faz necessário, conhecer as pretensões do candidato, pois a formação em um curso de ensino não pode estar desprovida do conhecimento das reais motivações e do perfil desse candidato, porque não podemos negar a forte ligação "entre as dimensões pessoais e as dimensões profissionais", o que na docência se materializa "entre aquilo que somos e a maneira como ensinamos". O que para nós ficou muito claro com as respostas dos professores.

A esses professores lhes foi questionado sobre o seu ser pessoa e o seu ser professor, as dimensões pessoal e profissional apresentadas por Nóvoa, acima citadas, isto é, se o professor consegue perceber diferenças em sua postura pessoal e profissional, e se estas convergem entre si ou se distanciam em seus processos de constituição. A esta eles responderam:

> Eu acredito que sou a mesma pessoa. Esse **meu estilo que você vê aqui na escola é o mesmo em qualquer outro ambiente**, é o meu comportamento esse, até no movimento da igreja e tudo eu sou assim desse jeito. Eu tenho certeza que eu não vejo diferença! (Maria)

> Eu não percebo por que eu **tento caminhar da mesma forma que eu vivo com a minha família** né, da forma como eu trato meu esposo, minha mãe, meu pai, com o senso de reconhecer as limitações de cada um e em reconhecer também de onde cada um veio. Então, eu acho que isso eu não consigo separar. [...] na escola a gente vai tratar da mesma forma como eu fui educada, de ter o respeito um com o outro, de reconhecer as limitações deles, [...] quais as imbricações estão incutidas em relação à presença desse aluno na sala, porque se ele tem algum comprometimento que prejudique o seu intelecto alguma coisa está acontecendo, então a gente precisa fazer essa leitura extra classe. **Então como eu trato bem minha família consequentemente eu tento tratar bem**

> **aqueles que são agregados, eu diria os alunos, as pessoas que convivem na escola** e tudo mais. Então isso eu acho que **não dá pra separar**, a forma de tratar [...]. (Sara)

Há uma clareza e uma coerência ética nas falas das professoras, há uma busca incessante de ser em si mesmas. As professoras Maria e Sara acrescentam, respectivamente, 'meu estilo que você vê aqui na escola é o mesmo em qualquer outro ambiente' e "eu tento caminhar da mesma forma que eu vivo com a minha família".

> Olha, ao mesmo tempo que se distancia se aproxima essa relação, porque eu enquanto pessoa eu vivencio coisas que me afetam e que afetam minha profissão. Então nesse sentido, esses afetos influenciam no meu fazer, no meu ser professora, entendeu, no meu fazer pedagógico, no meu ser. Então, assim, por exemplo, eu **enquanto mulher negra estar na escola, é uma professora negra que estar lá.** Uma professora negra que auto se define, que é militante, então **isso não se separa** entendeu**? Onde eu vou eu levo isso,** inclusive toda uma **prática pedagógica pensando nessa questão, das diferenças, das relações étnico-raciais** no contexto escola. Então eu acho que não se distancia não. (Helena)

A professora Helena acredita na aproximação e no distanciamento do ser pessoa e do ser educador, muito embora seja particularmente afetada e atravessada por sua identidade pessoal, 'enquanto mulher negra estar na escola, é a professora negra que está lá (...), então isso não se separa'. Não se separa e toda sua prática pedagógica está impregnada, está plena da sua vivência histórica.

Duas professoras Ana e Beatriz, concordaram que são professoras quando em sala de aula, no ambiente da unidade escolar. Ser pessoa, diz a professora Beatriz, "é um pouco mais livre do que ser professor, ser professor é mais fechado, é mais restrito".

As professoras Laura e Cecília concordam que 'em parte sim, em outras não' e que também há uma 'mescla' entre ser pessoa e ser professor. Na fala da professoraLaura há um destaque para o cuidado, pois, o cuidado com o outro transborda os laços familiares e chegam a escola. A professora Cecília, dotada do sentimento maternal, gostaria de oferecer ao seu aluno o mesmo cuidado que oferece ao seu filho. Com isso Boff (1999) afirma que no "cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir.

> Em parte sim, em outras não. Por exemplo, o **cuidado**, aí o **cuidado** eu sempre falo com minha irmã que eu sou muito protetora, meus sobrinhos ficam lá em casa e ninguém se preocupa de ligar pra pedir

> o filho [risos], aí eu falo 'Vocês se esqueceram do filho de vocês?', aí elas falam 'Ah, mas com você a gente não se preocupa, porque você **cuida** bem'. Então essa parte aí eu trouxe para sala de aula, na sala de aula eu sou super protetora, na hora do banho eu não gosto que a auxiliar dá o banho nas crianças, além de ser uma intimidade, é um **cuidado** maior, aí meninos eu separo, só dou banho em meninos, depois só dou banho em meninas, já tenho esse cuidado. Então essa relação de casa, de protetora. Com as minhas irmãs eu sou muito conselheira, aí as minhas irmãs tudo me liga, e isso eu faço com os meus alunos, aconselho eles bastante, mesmo sendo pequenininhos, mas eu acredito que dá pra eles entenderem. (Laura)

> Eu acho que tem muita coisa que mescla. [...]. Eu separo apenas a questão da minha função, assim, meu papel de professor eu separo nesse sentido porque eu não educo meus alunos como eu educo meu filho. [...] **Eu tento dar para o meu aluno o que eu posso e se eu pudesse, daria o mesmo que eu dou para o meu filho**, mas infelizmente existem algumas impossibilidades, mas eu acho que é uma mescla disso aí. (Cecília)

A professora Camila percebe muito fortemente suas características pessoais no seu ser professora e afirmou que essa relação com os alunos é muito forte a ponto de muitas vezes querer resolver seus problemas familiares, o que a afeta profundamente. A professora vive momentos de tristeza e angústia por se sentir incapaz de resolver os problemas dos alunos. Sobre essa relação Hashizume (2010, p. 8), afirma que "o professor, ao se afetar pelos alunos e pelo conhecimento, coloca-se numa postura de alguém que se sente em questionamento permanente com o conhecimento", e esse é um indicador "do professor que se relaciona com a sua subjetividade, no sentido de que a busca é um ato de quem se deixa afetar, seja por pessoas, seja pelo conhecimento".

> Eu acho que não. [...] As características que eu tenho como pessoa são muito fortes em mim como professora. Eu sou muito emotiva, **essa relação com os meninos é muito forte**, é muito próxima, daí a querer resolver problema da família dele que eu não tenho que me meter, especialmente aqui na creche, porque a comunidade não tem sido fácil de lidar, [...] e quando eu me pego eu estou envolvida afetivamente, e eu preciso me distanciar, me separar [...] Então, eu poderia ter uma conexão afetiva, mas eu preciso não me envolver a ponto de querer resolver a vida dele em casa, porque eu não vou resolver, quando eu me pego eu já estou futucando, eu não sei até que ponto isso é bom ou é ruim. Eu tenho um menino aqui que perdeu o pai recentemente e que todas as vezes que eu lembro da situação que XXXXXX pode estar vivendo eu me sinto triste porque eu não tenho como ajudar. (Camila)

O professor Pedro busca associar o seu ser professor com o seu ser pessoa, acreditando na possibilidade do trabalhar junto. A professora Mariana se percebe

como mãe, amiga, colega, revelando as facetas humanas manifestadas no dia a dia, não obstante sabe que um pouco de cada uma delas é deixada no transcorrer da sua jornada e diz: ‘algumas coisas eu levo’ porém, identificando ainda, a professora, afirma: ‘a gente sempre deixa um pouquinho de nós’.

> Não. Não, sempre eu gosto de estar **trabalhando sempre os dois juntos**, no caso eu sempre me coloco no lugar do eu Pedro, me colocar no lugar do Pedro professor **não deixar ele desassociado,** sempre estar presente. (Pedro)
>
> **Às vezes**. O pessoal fala que **a gente tem mil e uma faces** né, às vezes a Mariana que é mãe é diferente da Mariana amiga, colega de trabalho. Mas assim, **tem algumas coisas que eu levo pra todas as minhas áreas** né, no trabalho na escola, na faculdade, na família, **a gente sempre deixa um pouquinho de nós** né. (Mariana)

Sobre o processo de conhecer-se a si mesmo Foucault (2018) nos apresenta práticas do cuidado de si que serviam de regra para balizar ou padronizar comportamentos de domínio do indivíduo para consigo mesmo, mas que para os helênicos e romanos eram costumes arraigados em suas culturas e uma maneira de cuidado de si. Para Foucault, o cuidado de si perpassa por uma ética do cuidado de si, uma ética de si, com práticas de si para “vinculá-lo a ele mesmo, a nada mais, a ninguém senão ele mesmo, em uma forma em que se asseguram a incondicionalidade e a auto finalidade da relação de si para consigo", (IBIDEM, p. 481). Nessa perspectiva, ousamos perguntar aos professores como eles têm cuidado de si, no sentido amplo da palavra, e dentre as respostas diversas pudemos observar, que embora alguns tentem *essa* prática do cuidado de si necessitam também dos seus cuidados.

> Ultimamente tá bem difícil, tá bem difícil. Mesmo porque eu estou num projeto [de alfabetização] que é assim, requer muito, entendeu? Requer muito de mim e às vezes assim, eu deixo de fazer determinadas coisas, porque eu tenho que preparar [...] uma atividade, e assim, você tem um tempo muito curto pra você descansar durante a semana. [...] e u deveria me cuidar muito mais, deveria ir mais ao médico, vou pouco, deveria fazer uma atividade física. **Não tenho estímulo, não tenho estímulo.** Na verdade não é porque a gente não, não... Ah, a agente é preguiçoso e tal, mas não é, você não tem mais estímulo, **você tem vontade de chegar em casa, botar as pernas para cima e descansar, mas você não faz isso.** Você entendeu? Então assim, eu penso que não só eu, mas muitos professores que a gente ouve relatos em ciclos de amizades com os professores a gente ouve muito dizer isso, **a gente se cuida**

> **pouco** e não tem como a gente se cuidar melhor. Infelizmente. (Cecília)

> Eu enquanto professora eu preciso fazer caminhada, **preciso fazer atividade física** e não faço, mas assim, nos problemas do dia a dia eu tento fazer uma viagem no final de semana para aliviar o fardo, pra relaxar, pra ter essa tranquilidade, então ir para uma praia onde você se tranquilize e esqueça todos esses contextos que às vezes tem trazido algumas angústias e preocupações, então você vai para um ambiente desses você volta renovada. Então eu acho que essa tem sido a minha busca né, de sempre mesclar, final de semana eu tento fazer uma viagem para relaxar e tudo mais, e no dia a dia eu percebo que preciso fazer atividade física pra melhor mesmo tanto minha questão do corpo quanto da mente porque atividade física nunca é ruim. (Sara)

Há uma clareza de que o excesso e acúmulo de trabalho para o professor no dia a dia lhe impossibilita de ter uma vida mais dedicada a si mesmo e mais saudável; falta-lhe também o estímulo, conforme observamos nas palavras da professora Cecília, 'não tenho estímulo'. Entretanto, não é apenas o fato de não ter estímulo, muitas vezes o trabalho braçal do professor de confeccionar materiais didáticos para aplicação em sala de aula se estende à sua casa, seu ambiente de descanso, onde o tempo precisaria se ampliar para suprir as demais atividades domésticas do professor. Tudo isso acarreta angústias e preocupações. Conforme afirma a professora Sara.

Em se tratando da atividade física as duas professoras concordam que é importante e necessário praticá-la, embora não o façam. A professora Cecília acrescenta que, 'a gente se cuida pouco'.

> **No médico, me medicando, é o único cuidado que eu tenho comigo,** de ir ao médico e me medicar. **De vez em quando minha voz some**, ela some, aí eu vou no médico, ele passa o remédio, dois dias de repouso, no máximo três e volto, **faringite, sinusite, dor de cabeça, que é muito recorrente, que não era e que já é,** eu fico em dúvida se é da função ou se é da idade **(38 anos)** mesmo, porque o tempo vai passando e eu sinto um cansaço hoje que eu não sentia anos atrás, sabe? **Eu sou uma professora melhor hoje, mas eu tenho menos resistência, inclusive a minha voz tem menos resistência,** eu me canso mais fácil. Eu não sei se isso é do tempo... Meu biológico, ou se tem a ver com fazer essa coisa todos os dias. (Camila)

Na medida do possível a professora Camila tem se cuidado, buscando auxílio médico para o tratamento das enfermidades que a aflige e tem debilitado seu corpo, porém, para além das enfermidades reconhece: 'Eu sou uma professora melhor hoje', ou seja, "não pensa somente com a cabeça, mas com a vida, com o que foi,

com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas". Camila pensa no seu processo histórico de constituição, e que em algum momento cuidou do cuidado de cuidar de si, pensou "a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal" (TARDIF, 2010, p. 235).

As professoras Ana e Maria costumam pensar em sua saúde a partir dos cuidados e orientações médicas; praticam caminhada e um fato a se considerar é que as duas são as professoras mais velhas no grupo, porém, as únicas que praticam esporte. A professora Maria nos chama atenção para a participação da família no seu bem estar, no cuidado do outro e com o outro, relação que Foucault (2018) sinaliza: "o outro é necessário", para que o cuidado de si seja efetivado como tal na prática de si, e na "constituição de uma relação de si consigo mesmo vem manifestamente atrelar-se às relações de si com o Outro" (FOUCAULT, 2018, p. 121-140).

> Ah... Eu tenho plano de saúde, né? [...] Por isso que eu trabalhei, estou ainda trabalhando [...] **Procuro fazer caminhada**, no momento não estou fazendo, mas eu sempre procurei fazer, é... Sempre que me apresenta um problema **procuro logo um médico e ouço as recomendações.** Tenho pressão alta, não ando comendo qualquer tipo de comida. Eu procuro me adequar à situação [...]. (Ana)

> Ah, todo ano eu **faço o meu check-up médico**, eu faço todo ano né, e minha alimentação também, minhas caminhadas eu faço, e o meu lazer né. Como eu só tenho **duas filhas, [...] são as meninas maravilhas** que eu tenho, graças a Deus nunca me deram trabalho. Eu tenho um bom marido também, graças a Deus, eu sou agradecida muito a Deus, ele pensa muito em mim, no meu cuidado, **ele tem muito cuidado comigo**. Então tudo isso é muito bom né! Então **eu me cuido muito bem e cuido da minha saúde**, graças a Deus, é uma das coisas que eu zelo muito, é da minha saúde. (Maria)

Os demais professores indicam suas próprias técnicas de si ou seus 'autocuidados' como nomeou a professora Helena: assistir filmes; falar bobagens; festas; ir à praia; ler um bom livro; não beber; não fumar; não perder noite; participar de movimentos e grupos; relaxar; sair com amigos; sair nos finais de semana; viagens.

> [Risos] Como eu tenho cuidado da professora? [...] **Eu tenho meus autocuidados**, eu sempre tenho me permitido assistir filmes, que eu adoro, a ir à praia, a ler um bom livro que não tenha relação nenhuma com a educação, porque às vezes a gente precisa se desintoxicar né, não é que a educação seja tóxica não [risos]. Mas assim, outras coisas, fazer outras coisas, sair com minhas amigas, deixa eu ver mais o quê, falar besteira, essas coisas assim [risos]. Ir

> nos meus movimentos, isso me renova também. É dessa forma que eu me cuido. (Helena)
>
> Só quando eu **saio final de semana que eu vou relaxar**, mas essa questão de atividade física, essas coisas, eu tenho deixado de lado. (Laura)
>
> Com **boas leituras, participo de um grupo espírita** que me levou à consciência do ser enquanto pessoa, enquanto ser humano nessa terra. De onde eu vim, para onde vou, quem é Deus verdadeiramente, esse Deus maravilhoso, [...] saber que dentro de você dentro da pessoa que você é, até nem simpatizo, mas Deus está ali também, [...] de fazer um pouco mais pelos necessitados, um pouco mais social, se abrir mais ao social [...]. (Beatriz)
>
> Gente! É pouco, pouco! Mas eu tento me cuidar. É... Questão de **viagens** pra espairecer mais a mente, **festas** em si pra tentar realmente relaxar. (Pedro)
>
> Foi o que eu te falei antes. Mas preciso fazer atividade física, todo o ano eu falo que tenho que entrar na academia, fazer alguma coisa, porque as colegas falam que é bom, que é diferente no final do dia, mas assim a preguicinha não deixa. Eu sei que preciso fazer atividade física, agora assim eu não bebo, não fumo, não perco noite, **a noite que eu perco é mais para fazer algum trabalho pros meninos**, que aí eu durmo mais tarde um pouquinho. Mas eu procuro me cuidar da melhor forma possível. (Mariana)

Segundo Tardif (2010, p. 229-234), quando pensamos no professor como atores competentes e sujeitos do conhecimento, esse pensamento faz emergir o caráter indiscutível da importância da pessoa, do sujeito educador no processo de formação (cognitivo) e no processo formativo (formação do ser). Agindo dessa forma é permitido "recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre o ensino". Os professores não são meros técnicos e reprodutores do conhecimento produzido por especialistas, instituições ou pesquisadores, nem tão pouco submissos aos "mecanismos sociológicos" como as "lutas de classe, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais". Os professores são atores, no "sentido forte do termo, isto é, sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade".

Outra importante reflexão sobre a subjetividade do professor é que pesquisas desenvolvidas nos EUA e na Europa têm levado em consideração três orientações teóricas:

a. A primeira orientação caracteriza as pesquisas sobre a cognição ou sobre o pensamento dos professores. São pesquisas de inspiração psicológica e fazem parte da corrente das ciências cognitivas, especialmente da psicologia cognitiva. (...) Nos Estados Unidos, a maioria dessas pesquisas procura estudar o ensino como um processo de tratamento da informação, colocando em evidência os processos mentais que regem o pensamento do professor em diversas situações. (...) Do lado europeu, as pesquisas sobre a cognição dos professores são muito mais de inspiração construtivista e socioconstrutivista. Elas se interessam pelos processos de negociação, de ajustamento e de estruturação das representações mentais subjetivas e intersubjetivas dos professores;
b. A segunda orientação caracteriza as pesquisas que tratam daquilo que se pode chamar de "vida dos professores". Tais pesquisas se baseiam em diversas correntes teóricas como a fenomenologia existencial, as histórias de vida pessoal e profissional, os estudos sobre crenças dos professores, os enfoques narrativos que estudam a "voz dos professores", ou seja, seus próprios relatos e metáforas pessoais referentes ao seu ofício, etc. Nessa segunda orientação teórica, a subjetividade dos professores é vista de maneira muito mais ampla do que na primeira, pois não se limita à cognição ou às representações mentais, mas engloba toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares, e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais, etc. (...) o professor é considerado o sujeito ativo de sua própria prática (...). Seus saberes estão enraizados em sua história de vida em sua experiência do ofício de professor. Portanto, eles não são somente representações cognitivas, mas possuem também dimensões afetivas, normativas e existenciais;
c. A terceira orientação teórica se baseia em enfoques que, de uns 30 anos pra cá, vêm sendo propostos no campo da sociologia dos atores e da sociologia da ação: simbolismo interacionista, etnometodologia, estudo da linguagem comum ou cotidiana, estudo da comunicação e das interações comunicacionais, pesquisa sobre as competências sociais ou os saberes sociais dos atores, etc. (...). Nessa terceira orientação, a subjetividade dos professores não se reduz à cognição ou a vivência pessoal, mas remete

> às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana. O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são socialmente construídos e partilhados.

Essas três orientações ou dimensões apresentadas por Tardif não são fechadas nelas mesmas; elas interagem entre si, seja teoricamente, seja metodologicamente. Elas trazem olhares muito específicos da subjetivação dos professores: visão cognitiva da subjetivação, visão existencial e visão social. “Essas diferentes concepções mostram que a questão da subjetividade é rica e complexa, e pode ser estudada através de enfoques variados” (IDEM,2010, p. 233-234).

Então, podemos dizer que não há regras, modelos ou padrões para que o sujeito “submetido a outro pelo controle e a dependência” ou para o sujeito “ligado à sua própria identidade pela consciência ou pelo conhecimento de si” se constitua subjetivamente (FOUCAULT, 1984, p. 5), mas modos de subjetivação, como experiências do governo de si, subjetivação que procede “do poder e do saber, mas que não depende deles” (DELEUZE, 1988, p. 109).

A constituição da subjetividade será sempre um constante interrogar-se, um *dobrar-se sobre si* mesmo nessa busca do conhecimento de si que gera o conhecimento e o cuidado também do outro.

4.3 Eixo 2. Subjetivação como possibilidade na formação do sujeito educador

> Há agora uma espécie de espiral entre a forma da vida e a educação. Deve-se educar perpetuamente a si mesmo através das provas que nos são enviadas e graças ao cuidado consigo mesmo, que faz com que estas provas sejam tomadas a sério. Educar a si mesmo ao longo de toda a vida e, ao mesmo tempo, viver a fim de poder educar-se. Coextensividade entre vida e formação (FOUCAULT, 2018, p. 395).

Falar sobre a formação continuada dos professores na perspectiva da subjetivação é entender e considerar as múltiplas transformações ocorridas ao longo do tempo, os avanços tecnológicos, o conhecimento flutuante, as sociedades emergentes, e em meio a tudo isso os saberes, a identidade, os interesses dos professores sendo afetados e constituídos por essa metamorfose incontrolável e,

muitas vezes assustadora. O professor exerce papel fundamental no processo educativo e sua formação inicial e continuada merece e carece uma atenção redobrada. O professor "é um profissional do humano" é um "ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo" e responder e corresponder a essas exigências demanda formação, estudo e planejamento. Ele também é "um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade" (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 88).

Sendo assim, pensar a temática da subjetivação como ferramenta na formação de professores é ampliar as possibilidades formativas desses sujeitos. A subjetivação é amplamente discutida na filosofia e na psicologia, contudo, na educação temos ainda tímidas pesquisas a seu respeito, como pudemos perceber no início deste trabalho. A discussão sobre a constituição de si é muito apropriada na educação e favorável à aprendizagem, não apenas dos conhecimentos sistematizados, sobretudo e principalmente do conhecimento de si como sujeito no mundo e a ele assujeitado e ao conhecimento do outro.

O professor, sujeito desta pesquisa, é o condutor da prática educativa, é o responsável primeiro por cada ação planejada e desenvolvida em sala de aula. Pensar sua formação e sua ação educativa é pensar no deslocamento realizado por cada sujeito educador no seu processo de formação/constituição. Deslocamento esse que pode ser realizado sobre si mesmo, de si para com o outro e de si para com o mundo (CARVALHO, 2014, p. 22).

Conhecer os seus modos de subjetivação dos professores pode contribuir na sua formação? Fomos aos professores e perguntamos sobre sua história, na busca de uma trilha que sinalizasse os indícios do seu processo de profissionalização, entendendo esse processo como tardio em nosso país, como sinaliza Penin (2009),

> Apesar da longa história da docência e do aparecimento do professor como sujeito do ensino, a sua profissionalização ocorre bem depois da de outras áreas. No Brasil, os primeiros cursos de formação de professores para o ensino primário se estabeleceu em algumas capitais a partir de 1835, em nível secundário, com duração máxima de dois anos. Apenas no início do século XX essa formação ampliou-se para cidades do interior dos principais estados, sempre em nível secundário até a LDB de 1996, que propugna a formação em nível superior (p. 19).

Antes da sua profissionalização, como imaginava a profissão docente? Muitos dos professores tiveram respostas similares as do eixo 1 sobre o que é ser professor. Parece-nos que o fato do *ser professor hoje* perpassa pela percepção da concepção de docência anterior à sua profissionalização.

> Ah! eu gostava, e **achava que era mil maravilhas** porque **noutros tempos era mil maravilhas**, você não tinha que enfrentar a problemática que é hoje como docente sala de aula, porque antes você tinha todo apoio da comunidade, dos familiares e você era professora, as crianças, até as crianças mesmo lhe respeitava pela formação que eles tinham em casa. Hoje é diferente, hoje até, às vezes eu fico sem entender por quê é, pra os pais vir a escola é difícil. [...] eles não têm, não tem a escola como prioridade pra o filho. [...] eu trabalhava três turnos, mas mesmo assim eu arrumava um jeitinho pra levar meu filho na escola e pra tá sempre conversando com a professora dele. (Ana – grifo nosso)

A professora Ana declara que 'era mil maravilhas' e faz memória do passado, 'noutros tempos era mil maravilhas', e acompanhada do saudosismo questiona a ausência da família na vida escolar da criança, o que para o professor é fator também determinante no processo de aprendizagem. A participação da família é imprescindível, advertiu a professora Sara quando comenta sobre os seus alunos surdos que não tiveram a oportunidade de enriquecer o seu vocabulário com a sua família e adentram na escola com pouco conhecimento com relação a língua de libras.

> Eu **sempre imaginei muito romântico**, eu sempre tive aquela imagem da **professorinha feliz, apaixonada** pelos seus alunos, eu nunca vi como uma profissão sofrida, nunca, nunca me ocorreu de ser algo sofrido, eu sempre achava que era, 'não tem professora Helena de Carrossel?[36] Aquele amor, aquela pessoa que nunca fica irritada', aquela imagem do professor, porque a gente também vê a imagem da criada como professora, mas eu nunca enxerguei isso, eu sempre enxerguei o professor bondoso, meigo, feliz, sorridente, bem cuidado, sempre enxerguei dessa maneira. (Camila – grifo nosso)

> Bom, eu já comecei minha formação no curso de magistério, então assim desde o magistério a gente já havia construído né uma ideia do que seria professor, que era assim, no caso há 20 anos atrás praticamente, que era uma **ideia romântica** [risos], mas ao mesmo tempo era algo que não se distanciava muito da prática. Eu sempre gostei da minha profissão! Eu enquanto profissional eu posso estar contribuindo para a formação da sociedade de modo geral. (Helena)

A visão romântica da profissão se destaca nas falas das professoras Camila e Camila. A professora Camila não conseguia enxergar no perfil do professor algo que

[36] Novela de uma emissora de tv brasileira.

não fosse a bondade, a meiguice e a felicidade, características próprias do apaixonamento. Mas, um diferencial é necessário acrescentar, mesmo diante da ideia romântica criada desde o curso do magistério em relação à sua profissão a professora Helena tem consciência da contribuição social do seu ser sujeito educadora. E foi a partir do referido curso que a professora Maria iniciou o seu processo de apaixonamento pela docência, 'eu fiz o magistério, gostei, e aí antes de concluir o magistério eu já comecei a ensinar'. Até então, a professora Maria achava que não tinha 'vocação', seu sonho era fazer contabilidade, diferente do professor Pedro que 'tinha uma base de como seria' a profissão da docência por pertencer a uma família com referências na educação, 'minha mãe é professora, minha vó era professora'.

> A profissão docente **sempre foi algo que me encantou**, pelo fato de que desde criança a gente sempre brincava de querer ser professor, de ter uma sala cheia de alunos onde você pudesse realmente passar aquilo que você tinha de conhecimento de vida. [...] estar à frente de uma turma, trocar as informações, aquilo que a gente sabe, aquilo que o aluno traz também. Então eu acho que é algo que nos realiza também, desde pequena eu sonhava com isso, então foi só uma realização mesmo. (Sara – grifo nosso)

> **Um mundo encantado**, tão quanto o estágio. Eu realizei o estágio, a regente aproveitou para fazer uma viagem, tirar umas férias, na época era no Estado[37], porque eu fiz o estágio no Estado, então eu prestei serviço para o Estado e a realidade é bem diferente do município. Aí quando eu fiz o estágio foi aquele sonho encantado, como a regente ficou ausente trinta dias, eu só fui entender isso depois, aí a escola fez assim tudo pra mim, eu acho que elas quiseram permutar a ausência e me deram de tudo, tudo que eu precisava, aí foi uma coisa linda, um sonho que todo professor queria, toda semana tinha lembrança, toda semana tinha festejo, tinha alguma comemoração, material didático, tudo que eu precisava assim que no normal era mais limitado, pra mim era ilimitado. (Beatriz)

> Desde criança eu já tinha a vontade de ser professora. Na verdade, a vida me levou a ensinar né, como irmã mais velha, minha mãe era analfabeta, então eu fui a primeira a ler e então **eu tive a tarefa de alfabetizar os meus irmãos**. Daí já começou meu **encantamento** com a profissão, só que assim eu não imaginava que teria que estudar né, se aprofundar nos estudos, era aquele sonho de criança, assim eu me realizava ensinando elas e assim eu fui crescendo. (Mariana – grifo nosso)

[37] Como são chamadas as escolas ou colégios providos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Um sonho encantado e alimentado desde a terra infância para muitos dos professores. 'Eu era encantada, encantadíssima' diz a professora Cecília que sempre gostou de ler e escrever e se encantava com a professora 'ali na frente representando aquele "papel"' desempenhado com 'autoridade que me chamava muito à atenção' e 'como ela conseguia de certa forma dominar, dominar uma classe', 'aquele espírito de liderança me encantava'. E assim, a professora Cecília tornou-se também uma professora. O sonho da professora, encantadora, educada, sorridente, meiga e feliz citada por esses professores na pesquisa viveu no imaginário de muitos professores, seja pela experiência com profissionais que se envolveram, notoriamente, com a profissão e com seus alunos, seja com o fascínio que essa profissão exerceu/exerce ao longo dos tempos, porque "a importância de uma coisa não se mede com fita métrica, nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós" (BARROS, 2006, p. 39).

O encantamento citado por Manuel de Barros produz efeitos na pessoa toda, no seu ser inteiro. Um encantamento disfarçado de admiração, do se sentir protegida, cuidada, referendada, como relata a professora Laura

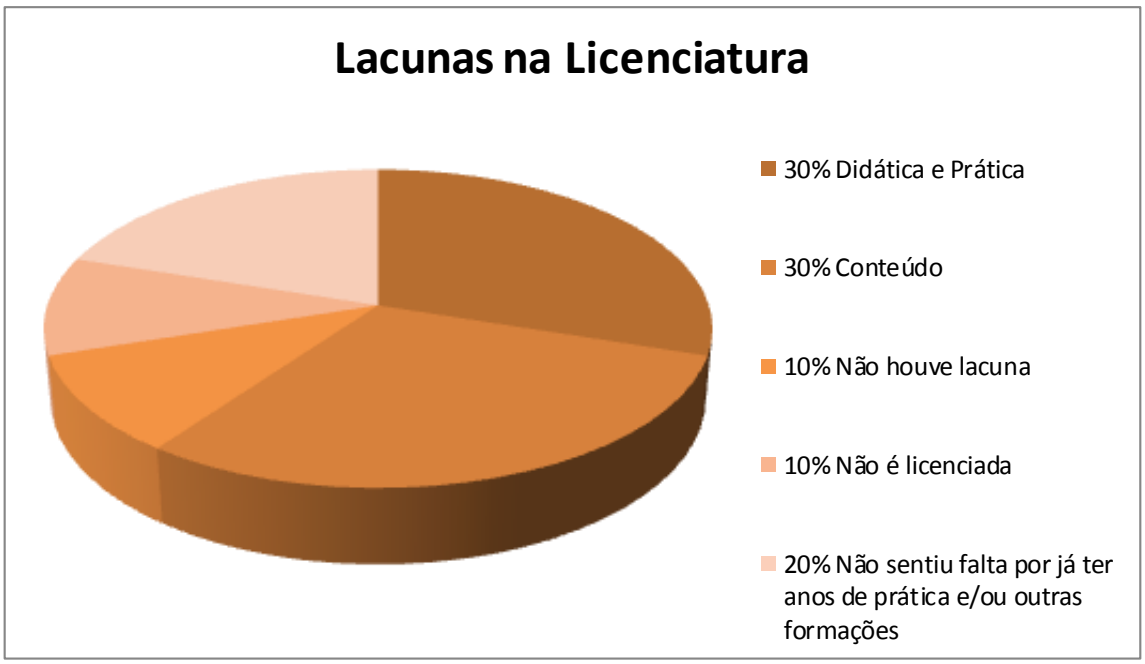
> Eu sempre achei que o professor, assim [pausa], como o meu pai se separou da minha mãe e deixou ela com quatro filhos sozinha, então **eu via o professor como uma mãe, uma pessoa que estava ali sempre para cuidar, orientar**, e eu tive a sorte porque todos os meus professores foram meus amigos, **quando eu estava triste, quietinha, porque eu era uma criança muito tímida**, aí sempre eu ficava pelos cantos, aí a **minha professora *sempre* perguntava**, eu falava, e ela sempre **me aconselhava**, nos recreios às vezes me levava para a secretaria. Então **eu via o professor como** uma pessoa, um tio, como **fazendo parte da família**, eu tinha essa visão do professor. Eu estudei aqui no bairro, e **uma professora minha sempre quando eu precisava de conselho, sempre quando eu precisava de alguma coisa ela me ajudava**. E **minha mãe sempre colocava confiança nas professoras**, dizia 'olha eu trabalho, vou deixar aqui', aí eu sempre tive essa visão de professor como um amigo, uma mãe, um tio, uma tia, eu sempre tive essa relação com o professor, de muita amizade e confiança. (Laura – grifo nosso)

A profissão docente na visão da professora Laura amplia-se à sua família. Toma lugar daquele que foi embora, 'que deixou ela com quatro filhos, sozinha'. A docência personificada no aconselhamento, na confiança, na orientação, no acolhimento 'eu era uma criança muito tímida'. A professora Laura conseguiu identificar nas ações da sua mestra de infância referenciais que serviram de sustentáculo para suas práticas futuras.

Concordando com Penin (2009, p. 25), acreditamos que a profissionalização seja o “processo de formação de um sujeito numa profissão, que se inicia com a formação inicial e atravessa todos os momentos de formação continuada”. E para que essa formação inicial contemple o processo formativo de se tornar professor, introdutoriamente, o currículo das licenciaturas que formam os professores precisa estar condizente com os objetivos da docência, do magistério.

Para tanto, questionamos os professores desta pesquisa investigando sua formação na academia. Sua licenciatura o (a) preparou para a atuação na docência? Você percebe lacunas na sua formação acadêmica? O que faltou no currículo do seu curso? A partir daí constatamos que para 80% dos pesquisados a licenciatura os preparou para a docência, embora para 60% destes, tenha deixado lacunas.

Gráfico 1- Lacunas na licenciatura



Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Igualmente os professores tiveram a mesma margem de porcentagem sobre as lacunas entre didática e prática, 30% e conteúdo 30%, revelando-nos a necessidade de um equilíbrio mediador da ação docente; 10% dos professores confirmaram não haver lacunas; 10% não são licenciados e 20% atestaram não haver lacunas pelo fato dos anos de prática ter instrumentalizado seu fazer pedagógico, por se autoformarem, atualizando seus conhecimentos e pela formação de professores oferecida no âmbito da rede Municipal se igualar ou até mesmo superar em momentos a formação universitária.

Seguem os depoimentos dos professores:

> Foi um complemento, primeiro eu fiz magistério que foi a minha primeira base, que eu considero muito boa, o magistério ele foi extinto. E depois veio a graduação que foi mais um conhecimento teórico digamos, mas a prática, a experiência, eu já tinha adquirido já no magistério. Na graduação eu não senti falta de nada no currículo, porque eu acho que como eu tive a base boa eu não tinha necessidade, talvez se eu não tivesse feito o magistério, como eu tive colegas lá, **a gente percebia a diferença de quem fez magistério e quem não fez**, era nítido lá na sala. Então assim, se eu não tivesse poderia ter sentido falta, mas como eu tive a base boa eu não senti [...]. (Mariana)

Nos chama à atenção no depoimento da professora Mariana a ênfase e a valorização para o extinto curso de magistério e como este curso foi base para suas futuras aprendizagens e, a diferença entre os colegas que cursaram e os que não cursaram o magistério.

> Acho que não, não. É muita, foi muita... Pouco tempo, assim, porque assim, eu fiz à distância é muita coisa em pouco tempo, é uma loucura sabe, você não dá conta. Às vezes passava apostila de cento e tantas páginas, duzentas, não sei quantas apostilas pra você ler aquilo e fazer uma prova, você dava uma olhada por cima, [...]. Eu fui fazer história por vocação, sabe? Baseado naquela história do Fundamental aquela história que a gente ouvia, eu me empolguei muito, mas quando eu cheguei na faculdade eu vi que a coisa não era bem por aí, mas eu já estava com um tempo quando eu vim descobrir isso já, metade, eu ia deixar pra lá? Não, aí continuei, fiz uma pós no Ensino de História e pra você ter uma ideia **foi tanto que eu não fui trabalhar na minha área continuei como antes**. (Ana – grifo nosso)

No caso da professora Ana, a licenciatura não lhe satisfez e ela listou alguns motivos: muito material para estudo; ter idealizado o curso; perceber já na faculdade que não era o esperado; ter pouco tempo para estudo. Muito embora tenha preferido continuar lecionando nas mesmas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e não atuar em outras séries com a disciplina de história - informação esta concedida no início da pesquisa.

> Na verdade quando eu fui fazer a licenciatura eu já estava há 15 anos em sala de aula. Foi mais por uma questão mesmo de mudanças de nível né. Foi um curso EaD que eu fiz pensando justamente no processo de diplomação, confesso, porque **embora eu não estivesse na universidade no campo da pedagogia, mas é uma área que eu sempre estudei muito**. Então na verdade foi uma confirmação. Eu precisava do diploma pra confirmar que eu estava habilitada e para mudar de nível enquanto projeção de carreira. (Helena – grifo nosso)

> Eu acredito que a minha licenciatura me permitiu algumas avaliações, mas o preparo mesmo não. Como a minha formação foi um curso pra quem já atuava como professor, eu sempre coloco que para mim o fundamental na minha formação foi ter vindo trabalhar em Itabuna, porque quando eu cheguei aqui em 2002, nós chegamos num momento de muito estudo, então o que eu vi na faculdade depois foi muito próximo do que nós já estudávamos em Itabuna (na Formação Continuada do Município). Então eu acho que esse processo de formação continuada em Itabuna foi muito bom, então na faculdade eu reencontrava, não é que lá deixou lacunas, é que lá estava muito próximo do que eu já fazia no meu cotidiano [...], tudo que eu via aqui eu revia lá, **e eu acredito que lá de maneira mais superficial do que aqui**, porque aqui a gente estudava mais. [...], **eu me fiz professora na formação continuada** daqui, não foi nem lá no magistério, foi na formação continuada daqui, porque **era uma formação na qual a gente se debruçou muito, a gente estudou muito,** em um determinado momento dessa Rede nós estudamos muito, então **a faculdade complementou** isso, não teve nada que eu dissesse 'Eu só encontrei isso na faculdade', eu encontrei isso na formação continuada do município. (Camila – grifo nosso)

As professoras Helena e Camila ao comentarem sobre as suas licenciaturas acabam por revelar processos de formação continuada que para ambas fizeram muito sentido. A autoformação citada pela professora Helena "favorece a elaboração de projetos pessoais de formação" (NÓVOA, 2002, p. 39), coisa que ela já praticava antes mesmo de ingressar na faculdade; e a professora Camila quando compara o processo de formação da sua Rede de ensino ao processo formativo da licenciatura, momento em que ela pode conhecer estudar e aprofundar com propriedade a proposta formativa. Como diria Larrosa (1994, p. 49), o "que se trata aqui é de definir, formar e transformar um professor reflexivo, capaz de examinar e reexaminar, regular e modificar constantemente" porque o sujeito que é histórico está suscetível aos momentos e acontecimentos e, mudará "tanto sua própria atividade prática quanto, sobretudo, a si mesmo, no contexto dessa prática profissional".

Para as professoras Laura e Cecília, a licenciatura as preparou, mas deixou lacuna na didática:

> Preparou. Ficou **lacuna mais na prática**, porque na faculdade **eu tive dificuldade na parte da didática** porque como eu nunca tinha dado aula, eu trabalhava no comércio e surgiu a oportunidade de fazer na rede particular, e aí pra associar a teoria com a prática eu ficava imaginando como seria certas situações, e como eu iria reagir, [...] não via a hora de estar na sala de aula pra poder vivenciar tudo aquilo que eu estava aprendendo na teoria. (Laura)

> De certa forma em termos teóricos sim, mas na prática não. Sim, percebo principalmente na parte didática. A **parte didática deixou**

> **muito a desejar**, mesmo porque assim, quando você vai pra universidade você pensa que a realidade da sala de aula é uma e quando você chega à sala de aula a realidade é totalmente outra. Então, assim, deixou lacunas [...]. (Cecília)

A didática é "uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino por meio dos seus componentes - os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem" para a partir daí "formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores". Essa disciplina foi mencionada pelas professoras Laura e Cecília, embora a professora Laura ressalte que a maior lacuna tenha sido a prática, enquanto a professora Cecília reforça a didática como lacuna mais latente. A didática "[...] investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem". (LIBÂNEO, 2013, p. 53).

A professora Beatriz por ter cursado duas licenciaturas – pedagogia e letras – faz uma comparação dizendo que para ela "**o curso de pedagogia** [...] **eu acho que eles preparam melhor do que a licenciatura em letras**, mesmo que na licenciatura em letras eu possa atuar no fundamental II, no ensino médio", mas lhe faltou preparo, ou seja, também lhe faltou didática "propriedade para você ser professor, a graduação de letras não me deu". Para o professor Pedro faltou mesmo foi a "pesquisação", porque para as outras áreas ele se sente contemplado na licenciatura, assim como a professora Sara que se sente "preparada diante das demandas que eu tenho no dia a dia". A única questão que a professora apresentou foi a falta de orientação para a condução como o trabalho com surdos, mas acredita ela ser por conta da especificidade da área, e para tal ela fez uma especialização na área, "então isso me trouxe os elementos que faltaram na minha graduação". (Sara)

Para Nóvoa (2002, p. 58-60) "falar de formação continuada é falar de autonomia contextualizada da profissão docente" onde se pode "construir um importante espaço de ruptura", e possivelmente uma dessas rupturas seria a inserção da temática da subjetivação nesse campo da educação, o campo da formação do professor.

Aos professores foi questionado:

Acredita que a inclusão da temática da subjetivação na formação inicial e continuada de professores pode contribuir com o processo de constituição docente? 100% foram unânimes em responder sim, que acreditam nessa possibilidade. "Eu acredito que sim" (Maria); "Sim, muito" (Mariana); Acredito que sim (Laura); Muito importante

muito importante (Cecília); É importante (Sara); Sim, com certeza (Pedro); Com certeza, com certeza (Ana); Extremamente importante (Helena); Eu acho importante (Camila); Acho que sim, é muito importante (Beatriz).

Por quê? Qual a importância de se trabalhar a subjetivação na formação de professores? Embora todos concordem com a inclusão da temática da subjetivação na formação de professores, obtivemos variados tipos de respostas, cada uma dentro do seu conhecimento e da sua forma de se apropriar do conhecimento, contudo cada um revelando sua compreensão acerca da subjetividade. Como maneira única, pessoal, pois a subjetividade é uma ação reveladora da possibilidade do conhecimento de si.

Considerar a subjetivação como um dos elementos da formação inicial e continuada do professor é considerar a subjetividade desse sujeito que se faz professor e habita esse lugar de professor. Como questiona a professora Cecília: 'Como é que eu me constituo como pessoa para eu ir para uma sala de aula?'. Ou seja, como estou me formando para lidar com as solicitações, 'porque as demandas elas tem várias vertentes e nem sempre eu estarei preparada pra ter resultados bons em determinadas áreas, principalmente na área educacional que a gente tá ali no dia a dia com a diversidade, então a gente precisa realmente saber como lidar com essas demandas', afirma a professora Sara. E acrescenta a professora Maria, 'porque se o professor não tiver **esse conhecimento** como é que ele vai se desenrolar na vida dele'?

O trabalho com a subjetivação docente oportuniza 'você se colocar, colocar o eu, você se colocar nesse processo', diz o professor Pedro. É também a oportunidade de expandir sua 'consciência, eu acho que é uma possibilidade de melhorar-se como professor e como pessoa', pontua a professora Camila. Trabalhar a subjetivação na formação abre janelas para contatos mais diretos e intimistas com a pessoa do professor, a ponto da professora Ana mencionar: 'eu me senti assim, triste achando que não estava fazendo nada importante, mas às vezes estava lá naquela formação, às vezes, uma palavrinha, uma coisinha aumenta tudo na sua vida aí você volta a ter outros olhares'. A professora Ana se sentiu contemplada *naquela* formação, naquele espaço pensado para formação docente, que teve um diferencial subjetivo e que "modificaria a 'experiência' que a pessoa tem de si mesma" (LARROSA, 1994, p. 52).

A professora Sara comenta o fato de não estarmos prontos, que ‘ninguém é totalmente pronto’ e a importância de entendermos que não somos completos e de que é ‘preciso trilhar esse caminho de aprendizado constante’, de conhecimento de si, de constituição de si. E acrescenta, ‘isso eu acho rico’. Uma riqueza muitas vezes escondida, velada, como salienta a professora Beatriz, ‘há muita coisa internalizada no professor’ e para que o processo de conhecimento de si e de constituição de si, segundo Foucault (2018), aconteça como constituição estética de existência ‘a gente precisa trabalhar essa subjetivação porque detrás tem muitas coisas pra ser colocada que vai melhorar a vida até do professor enquanto pessoa’. E a professora Beatriz, metaforicamente, conclui: ‘mas nós somos, nós é que fazemos, nós somos a ferramenta principal, nós somos o piloto, como é que um avião vai sem piloto’?

> Porque a gente tem que buscar realmente esse desenvolvimento constantemente, então quando eu me percebo como alguém que realmente precisa estar caminhando no sentido do desenvolvimento, do aprendizado constante né, porque **ninguém é totalmente pronto**, no dia a dia que a gente vai se adequando, vai aprendendo, vai se formando, então essa formação, **esse entendimento de que eu não sou completa**, de que eu realmente **preciso trilhar esse caminho de aprendizado constante, isso pra mim eu acho que é rico** [...]. (Sara)

> Porque [...] **há muita coisa internalizada no professor** que poderia transformar a educação em algo melhor porque não está não que seja pior, mas assim, precisa avançar mais, precisa melhorar, precisa ser melhor porque tem profissionais competentes, muito embora tenhamos dificuldade com recursos, com tantas outras coisas, **mas nós somos, nós é que fazemos, nós somos a ferramenta principal, nós somos o piloto, como é que um avião vai sem piloto?** Eu me sinto assim, **a gente precisa trabalhar essa subjetivação porque detrás tem muitas coisas pra ser colocada que vai melhorar a vida até do professor enquanto pessoa** porque às vezes nem a gente tá sabendo, lá no nosso subconsciente, no nosso ego, tem muita coisa que a gente não consegue trazer, então eu acho que há muito que se fazer e seria muito bom se tivesse como. (Beatriz)

A professora Helena apresenta quase que um tratado subjetivo para pensarmos a formação inicial e continuada dos professores com vistas à subjetivação e enriqueceu por demais esta pesquisa. A professora afirma que:

> No início do ano, no mês de fevereiro, no meu projeto de mestrado, onde eu estou estudando a inclusão da educação para as relações étnico-raciais na rede municipal, o projeto por entender que esses processos de subjetivação eles são extremamente importantes, foi o primeiro módulo do curso de extensão que eu coordenei foi justamente esse, de trabalhar com essa identidade do professor, porque **essa identidade ela vai refletir na sala de aula com o**

> **aluno** porque se esse professor e essa **professora não se auto reconhece enquanto afrodescendente** como é que ele vai trabalhar a questão dessa identidade afrodescendente com os estudantes? Então assim, eu foquei porque o meu tema é delimitado né, mas **essa questão da subjetivação ela é extremamente importante, extremamente.** E foi muito emocionante, foi uma professora lá da UFSB dar essa oficina, ela é da área de artes, então ela trabalhou muito [...] com a questão da subjetivação, a questão do toque, na verdade não foi subjetivação, foi sensibilização dessa questão do toque, muitas colegas se emocionaram, começaram a chorar e trazer memórias antigas. E, assim, eu enquanto professora da Rede nunca vivenciei esse momento. **A gente sempre vai só pra ouvir, ouvir, ouvir, ouvir aquilo que foi lá pensada apenas no aluno** né, porque os **cursos de formação são pensados exclusivamente e direcionados para o aluno, mas no meio está o professor, se você não consegue atingir o professor você não consegue chegar lá no aluno.** E por isso que eu pensei que para trabalhar com a questão racial primeiro era preciso **trabalhar a identidade do professor, e a subjetivação ela é essencial nesse aspecto,** extremamente importante quando se pensa em formação de professores né, eu acho que talvez a gente consiga até ter professores mais dispostos a irem à formação se começarem a pensar nessa perspectiva, porque parece que a gente é um depósito né, chega lá e deposita, deposita, deposita, e depois a gente segue e muitos acabam saturados, porque **o professor é humano, o professor vivencia realidades que nem sempre são pensadas né, mas parece que essa humanidade do professor ela é anulada quando se pensa no processo formativo,** entendeu. (Helena)

Das tantas e significativas reflexões propiciadas pela professora Helena, destacamos:

I. A construção subjetiva do professor, sua identidade é refletida diretamente no aluno em sala de aula. Identidade essa que os professores "ao agirem de determinadas maneiras revelam/escondem uma identidade complexa em que representações de conhecimentos, crenças, valores e atitudes se compõem integrando as vivências nas salas de aula e fora delas" (GATTI, 1996, p. 88);

II. Necessidade de trabalhar a identidade do professor, a sua identidade afrodescendente – que é entre nós a maioria. Embora haja muitas tentativas para firmar e fortalecer a Lei n.10.639/03 com publicação de materiais sobre a temática, o avanço na abertura para discussões das questões étnicas, formações, "ainda não vivenciamos o reconhecimento do pedagógico das escolas a respeito da necessidade de conhecermos a nossa identidade" (CHACHÁ; ARAÚJO, 2016, p. 294).

III. O professor é o ouvinte, o receptor das condições de aprendizagem do aluno, o professor é apenas o canal. Nessa perspectiva, o professor está no meio:

formação de professor – professor – aluno, mas, a formação apenas passa pelo professor, não o atinge não o afeta; Essas "práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão" (NÓVOA, 1992, p. 15).

IV. A humanidade do professor é anulada quando se pensa no processo formativo. Para Nóvoa (2002, p. 38-43), há grande relevância em uma formação centrada na pessoa do professor, na escolha de modelos de formação adequados, a de se pensar na pessoa do professor, ter "atenção à sua história e às experiências de vida, às crenças e aos projetos pessoais".

E acrescentamos a fala da professora Mariana que ratifica todas as afirmativas acima:

> Vai trabalhar mais o eu não é? O eu Mariana, o eu professora. Assim, é muito importante. **Eu tenho visto vários temas** relacionados ao aluno, à avaliação, currículo, **mas quando você falou o tema subjetivação** eu falei 'Opa!', é algo não tão comum, e é bom se pensar, **olhar o lado do professor**, o eu professora, o eu Mariana. Eu gostei da temática! (Mariana)

Para Tardif (2010, p. 228), "interessar-se pelos saberes e pela subjetividade" do professor é inserir-se por seu cotidiano e pela "interação com os alunos e com os outros atores educacionais". A formação continuada de professores pode constituir-se um lócus de desassujeitamento das práticas que enviesaram o conhecimento de si do profissional da educação, do sujeito educador que se constrói na dinâmica do dia a dia, seja ela no ambiente escolar, seja nos demais ambientes de circulação e vivências do professor.

A inserção da temática da subjetivação na formação inicial e continuada de professores é um potencializador de possibilidades outras para esse campo formativo tão vasto, conflituoso e até então, repleto de incertezas teóricas que o solidifique.

4.4. Eixo 3 – Atravessamentos e imbricações no processo formativo

> Eu acredito que um dos fatores de estabilização será a criação de novas formas de vida, de relações, de amizades nas sociedades (...). Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa. (FOUCAULT, 2004, p. 262).

O ambiente de trabalho do professor – a escola – é visto e comentado por Foucault (2013) como uma prisão, o que já nos remete a situações de privação, repressão, submissão e regras. E direciona nosso pensar à história da educação no Brasil e no mundo com seus métodos de reprodução da aprendizagem, desvinculados da realidade humana, porém veiculados aos modelos de sociedade estabelecidos pelas épocas. Mas, para Foucault "antes de reproduzir, a escola moderna produziu, e continua produzindo, um determinado tipo de sociedade" como instituições que sequestram "compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social" com o intuito de "moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam", revela Veiga-Neto (2008,sem paginação). Realidade não distante da nossa sociedade que saiu do colonialismo, porém, não da colonialidade e continua a alimentar os padrões eurocêntricos (LANDER, 2005).

Dito isso, cabe pensar no professor sujeito desta pesquisa atravessado por diversas situações ao longo da sua formação, tanto inicial quanto continuada, como no decorrer da sua vida toda porque ele é "o resultado de situações históricas e opções diversas" (SACRISTN, 2000, p.180) que se processaram e se processam ao longo da sua jornada e vão caracterizando o seu ser professor. Porém, diante dessa realidade não podemos perder de vista que "o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor" (NIAS, 1991 *apud* NÓVOA 1995), a pessoa toda é importante, o sujeito afetado e constituído é quem nos interessa. Assim, vemos que há uma necessidade de se voltar para o todo do sujeito, para cada dimensão da sua pessoa, não apenas para partes específicas, àquelas trabalhadas pela pessoa do professor, como os métodos e metodologias, os conceitos e concepções, mas fazer o exercício da pessoa toda, criando *novas formas de vida* onde *afirmar*-se enquanto pessoa identitária seja uma imbricação resultante do desassujeitamento que constitui o processo de tomada de si.

Para Sacristán (2000), o sistema educacional traz em si tradições arraigadas e costumeiras que condicionam o professor às suas determinações oportunas, ora concede autonomia e autoridade para tomada de decisões peculiares aos níveis de

ensino, porém em “determinado momento, a orientação política pode acreditar no papel ativo dos profissionais do ensino ou em sua missão de acomodação às diretrizes da administração”. Todas essas situações, como também outras causam uma pressão social que atinge diretamente a pessoa do professor, sua prática, suas relações pedagógicas e, consequentemente seus alunos. São diversificados os atravessamentos e as consequências que atingem o professor.

A maneira como cada professor assimila ou processa as situações a ele apresentadas está intrinsecamente ligada à sua constituição subjetiva, mesmo porque “nem todos os professores enfrentam tais pressões de forma idêntica” (APLLE, 2001, p. 34). Como e a partir de quê ele tem se constituído, assujeitado ou desassujeitado é uma questão que incita à reflexão, pois a constituição da identidade do professor construída historicamente pode ser ferramenta ímpar em momentos de tomada de decisões e posturas.

Aos professores da nossa pesquisa indagamos sobre os discursos que atravessam sua vida e seu fazer pedagógico, quais situações têm sido causas de assujeitamentos nos dias de hoje e também se as relações pedagógicas têm contribuído ou não nesse processo.

De que maneira sua história pessoal atravessa sua história profissional, e vice-versa?

A professora Cecília acredita que esse atravessamento se consuma quando as mesmas estratégias de ensino e cuidado utilizadas com seu filho sirvam para os seus alunos reciprocamente. Para ela a linha que separa a relação entre família e alunos é tênue e afirma: ‘os valores que eu passo pro meu filho é o que eu aprendo lá na sala de aula, que eu aprendo com meu aluno’. Ensino e aprendizagem se fundem e se complementam na relação professor aluno e acrescenta: ‘a gente ver um aluno ali que não tem aquela condição que você tem e aí você leva isso pra seu filho. ‘Meu filho [...] você nem imagina o quanto você tem e ele não tem’ (Cecília). Há também, segundo a professora, a questão da entonação, dos gestos, das conversas paralelas entre professores fora da escola que ela identifica como fator relacionado a vida pessoal e profissional:

> [...] a questão física que eu falo é, é a forma como eu falo na escola eu trago pra casa, [...]. A gente sabe que nós profissionais falamos alto, então, antes eu não falava, antes de ser essa profissional não falava muito alto, mas agora eu falo alto, então, a questão física também interfere na minha vida pessoal, às vezes eu me pego **nos lugares assim, falando alto**, tento me controlar. E falo meu Deus eu

> falei alto demais! **Mas é por conta da sala de aula**. E outras questões também sempre interferem, [...]. E quando você começa a falar da escola num lugar pessoal, num lugar que você está com os amigos se divertindo você acaba falando da escola com eles, sua profissão. (Cecília – grifo nosso)

O mesmo sentimento maternal da professora Cecília em associar à educação do seu filho a educação dos alunos é demonstrado pela professora Laura quando assevera: 'às vezes a gente perde esse controle emocional, porque tem crianças que são especiais, que a gente se coloca no lugar da mãe, né?'. Assim como a professora Beatriz relaciona a preocupação dela com a educação das suas sobrinhas que ficaram sem estudar quase um ano – 'aí eu fiquei desesperada' (Beatriz) – com a educação dos seus alunos faltam ou precisam se ausentar da rotina da escola. A professora Mariana comentou sobre como as necessidades dos alunos a afetam diretamente: 'eu sou muito emotiva, né? Quando eu vejo um aluno meu passando dificuldades na sala, isso me afeta'.

E complementam as professoras:

> Eu fico assim me atentando ao comportamento, porque que João tá se comportando desse jeito, e aí eu vou conversando com a mãe, com o pai, aí eu já vou já descobrindo o porquê. [...] Eu sou bastante atenta pra isso, **eu sou Mariana um pouquinho mãe também na sala de aula**. Eu tenho um envolvimento emocional, isso aí eu não nego pra ninguém, é tanto que eu falo assim 'esse aí é meu filho', às vezes eu brinco com as meninas dizendo que é meu filho [risos], aquele que é mais agitado assim, é esse que me chama mais atenção porque às vezes é esse que está precisando mais de carinho, carinho de mãe que às vezes não tem [...]. (Mariana – grifo nosso)

> [...] Então, é um desafio você estar ali controlando, você ter esse controle. Com isso aí, quem me ajudou foi minha filha, porque antes às vezes eu gritava com ela, batia, e depois da minha profissão não, porque eu cresci apanhando, minha mãe tudo batia, então **na profissão eu percebi que não precisa você educar batendo.** Então depois que eu fiz pedagogia, hoje eu já falo com minha irmã 'olha não precisa bater pra educar', porque o diálogo é a melhor forma de educar, de você estar mostrando, e aí é o seu controle mesmo, quando ela está gritando aí eu falo 'Você vê mamãe gritando?', esse é o meu exemplo, e na sala também eu falo 'Tia tá gritando? Tia bate no coleguinha? Não! Tia faz o quê, tia não dá carinho, tia não brinca?!', Sempre fazendo essa comparação do exemplo, e a **gente leva pra casa, leva pra vida, leva pra relação com o colega.** (Laura – grifo nosso)

A professora Laura consegue identificar no exercício da profissão a estreita ligação com a vida e com as relações estabelecidas. Converte experiência profissional em experiência cotidiana na escola, no lar, na vida. Leva para a relação com o outro. O que a professora Maria não percebeu nas entrelinhas da sua rotina diária, foi o atravessamento do outro, filha, esposo, envolvidos e também atravessados por seus *afazeres*. Assim comenta: 'o meu trabalho da escola eu não misturo com meus afazeres de casa, eu cuido das minhas coisas de casa e paro nos meus momentos da noite para preparar minhas aulas'. Quando a professora Maria para, para organizar as aulas em sua casa, ela afirma que o seu esposo e suas filhas a ajudam a desempenhar com tranquilidade e agilidade o seu serviço. A professora, completa sua fala da seguinte forma:

> Eu tenho também um suporte muito grande que é meu esposo, ele contribui muito [...]. Eu tenho também duas filhas que me ajudam muito, [...] que arruma as atividades no computados pra mim, eu pesquiso e aí peço a ela pra arrumar, aí ela arruma direitinho, [...] eu pesquiso e aí peço a ela pra arrumar, aí ela arruma direitinho [...]' (Maria).

As histórias de vida da professora são ricas e imbricadas da participação ativa e constante da sua família, como tem relatado em todas as suas respostas. Ela consegue articular o seu discurso de modo que a sua família sempre esteja presente. Então, podemos dizer que a vida da professora Maria é constituída de atravessamentos familiares muito fortes que a constituem.

Para a Ana 'uma coisa faz parte da outra'. Não há como a família não ser envolvida em seu trabalho e 'vice-versa', ela acredita que não podem 'viver em separado'.

Os atravessamentos podem se manifestar na vida do professor de modo mais ou menos intenso, muito ou pouco percebidos, porque cada sujeito em sua história os vivencia de maneiras distintas. Trazendo Espinosa (2009) para nossa análise vamos entender esses atravessamentos nesse momento como afecções do corpo, onde a potência de agir[38] é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, que

[38] Potência de agir ou potência de ação é a capacidade de ser afetado pelo outro, num processo de possibilidades infinitas de criação e entrelaçamento nos bons e maus encontros. É quando me torno causa de meus afetos e senhor de minha percepção. A potência de padecer ao contrário é viver ao acaso dos encontros, joguete dos acontecimentos, pondo-nos outros o sentido de minha potência de ação. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/sociedade_do_conhecimento/Santos%20Cl%E1udia%20Coelho.pdf> Acesso em: 19 fev. de 2020.

pode se diferenciar de forma positiva ou negativa no sujeito. Quando o corpo é afetado por uma causa exterior a ponto de prevalecer sobre outras partes a potência de agir é diminuída, e pode causar a tristeza. Os afetos tristes são todos aqueles que diminuem a potência de agir (DELEUZE, 1998) assim como os conflitos emocionais. O que se tornou evidente nessa e em falas anteriores da professora Camila foi:

> Eu acho que eu ser professora me afeta pessoalmente por conta da carga, como eu já disse aqui, a **carga emocional que eu não consigo resolver**, e que por vezes **me entristece**. Ser professora de um local que não tem nada me incomoda muito, as **minhas condições de trabalho me incomodam muito e me afetam fisicamente**, sabe? [...] me afeta muito como pessoa. E **como pessoa eu sou muito questionadora e eu trago isso para a minha profissão**, eu pergunto demais, eu quero entender, eu quero saciar as minhas interrogações todas, e isso vem da minha pessoa para dentro da escola. (Camila – grifo nosso)

Na vida da professora Sara a sua história pessoal atravessa a profissional quando realiza o sonho da infância de ser professora, afirmando:

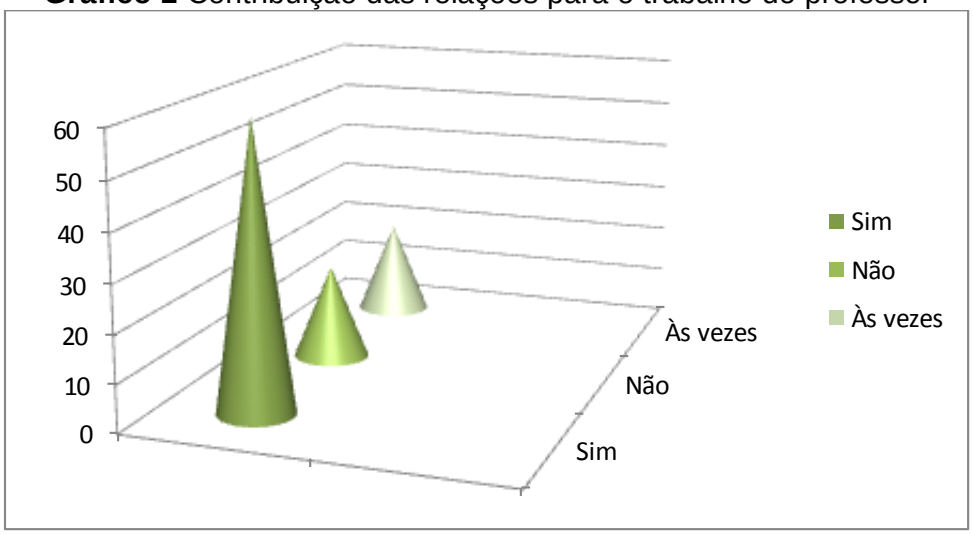
> [...] eu sonhava em ser professora, então isso pra mim, quando eu consegui me realizar enquanto professora, isso eu acho que foi algo muito interessante'. A professora vibra ao se remeter às suas lembranças do passado e continua: 'no sentido de perceber que você alcançou algo que você sonhava lá na sua infância, então eu acho que é muito gratificante perceber que eu consegui alcançar' (Sara).

Para a professora Helena, de forma muito particular, no momento a sua vida profissional e pessoal confluem para a trajetória de reconhecimento e afirmação da criança negra da escola pública municipal e hoje professora que referenda sua pesquisa acadêmica com as marcas, as *afecções* identitárias que a constitui. A professora relata:

> Eu acabei de escrever o memorial [...] e a primeira parte é justamente essa, é a relação do meu projeto de pesquisa com a minha vida, [...] porque na verdade o projeto ele surge porque tem a ver com a minha profissão, com o meu fazer pedagógico, só que esse fazer pedagógico dentro de uma rede municipal. E eu começo a contar a minha história enquanto criança negra na rede municipal, eu também fui aluna da rede municipal, e eu fico avaliando que minha vida se relaciona com minha profissão porque **eu quero ser uma professora diferente das professoras que eu tive.** (Helena – grifo nosso)

Nos tempos atuais as relações entre os sujeitos se processam em velocidade cibernética, no campo da educação não tem sido diferente. Mesmo na agitação da rotina diária, do professor um tempo deve ser reservado às relações entre os colegas de trabalho para que o ambiente educacional seja de cooperação e ajuda mútua para o bom desempenho das ações pedagógicas e o sadio convívio entre colegas. Nessa perspectiva, perguntamos aos professores: As relações profissionais dentro da escola têm contribuído para o desenvolvimento do trabalho e do convívio interpessoal de que forma?

Gráfico 2 Contribuição das relações para o trabalho do professor



Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

Para 60% dos professores os colegas colaboram de forma efetiva, 20% afirmam que não há colaboração e 20% atestam que, por vezes, podem contar com a participação dos colegas, não havendo frequência regular nessa contribuição.

Sobre a convivência colaborativa com colegas, os professores comentaram:

> Somos todos humanos e é melhor deixar pra lá as situações desagradáveis (professora Ana);
>
> Quando a escola está unida todos saem ganhando, o resultado tende a ser positivo (professora Helena);
>
> O ambiente é difícil e conflituoso, embora às vezes tenha algumas trocas de experiências (professora Laura);
>
> É uma relação muito boa de respeito e ajuda mútua (professora Cecília);
>
> É é muito boa, praticamente uma família, muita parceria e o ambiente se torna agradável e prazeroso (professora Sara);

> relações são muito difíceis, problemáticas, não era para ser assim, não era para ser um fardo (professora Camila);
>
> Resolvo muitas coisas sozinhas para evitar conflitos (professora Beatriz);
>
> Há colaboração por parte de todos (professor Pedro);
>
> Um ano difícil para gerir as relações interpessoais, embora nunca tenha tido problemas no espaço escolar (professora Mariana);
>
> As relações são boas e agradáveis e contribui bastante para o trabalho em sala de aula, (professora Maria).

Na perspectiva de ser um bom profissional da educação Nóvoa (2009) adverte que o trabalho em equipe implica esforço das partes, que o novo modo de profissonalidade docente move-se no sentido da coletividade e da colaboração. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de *comunidades de prática*[39], no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas para além das fronteiras organizacionais. Ou seja, demanda relações, interações, vivências e convivências com o outro

> [...] como coletivo, não só no plano do conhecimento mas também no plano da ética. Não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas. (p. 41)

Há uma emergência das experiências coletivas no século XXI, a complexidade do trabalho educativo requer aprofundamento, formação, somatório de competências para enriquecimento do processo de aprendizagem de constituição de sujeitos conhecedores de si.

Concomitante à necessidade do trabalho coletivo está o cuidado que o professor precisa ter com sua saúde física e emocional. O cuidado de si neste contexto de pesquisa caracteriza-se pela atenção aos modos de vida, as práticas de existência, às técnicas de si. A como o professor tem cuidado de si quando não está pensando sobre suas condições de trabalho, estrutura da escola, desvalorização do

---

[39] Espaço conceptual construído por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. Através dos movimentos pedagógicos ou das comunidades de prática, reforça-se um sentimento de pertença e de identidade profissional que é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009, p. 21).

seu trabalho e do não reconhecimento profissional, o “adoecimento, à frustração do professor e sua insatisfação com o trabalho. Diante desse contexto, [...] o professor passa a trabalhar em um ritmo acelerado para dar conta das demandas que surgem o tempo todo, e, isso pode trazer graves consequências à saúde desse profissional” (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 170).

Questionamos os professores se se sentem ou conhecem vítimas desse processo de adoecimento

Obtivemos como resultado a este questionamento que 50% dos professores se sentem afetados pelo processo de adoecimento docente. 30% dos professores responderam que isso ocorre às vezes e 20% afirmaram não possuir esse sentimento. Com relação ao seu conhecimento sobre vítimas desse processo 100% afirmaram conhecer profissionais da educação com esses sintomas. Isso nos faz refletir sobre o

> cenário de reformas em que os docentes passam a assumir várias funções e responsabilidades, muitas vezes eles não dão conta de realizar todas as tarefas na escola, e, acabam realizando essas atividades em casa, durante a noite ou nos finais de semana, nos momentos que deveriam ser destinados/reservados para o descanso e o lazer. Daí a necessidade de os sistemas de ensino garantirem aos profissionais do magistério o direito a um tempo específico para a realização de atividades pedagógicas fora do ambiente da sala de aula (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 171).

Sobre os adoecimentos mais relatados entre os professores foram citados:

Tabela 03 - Adoecimentos citados pelos professores

Adoecimentos citados:	Nº de Citações
Comprometimento vocal e rouquidão	03
Depressão	06
Estresse	04
Fadiga	02
Lesões dos membros superiores	01
Problema na coluna	01
Problemas psicológicos	04
Tristeza (Insatisfação/angústia)	03

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

Podemos observar a partir da tabela acima que os adoecimentos que mais afetam os professores são de ordem emocional: depressão, estresse, problemas psicológicos, tristeza. Segundo a CNTE “71% dos 762 profissionais de educação da rede pública de várias regiões do país, entrevistados no início de 2017, ficaram

afastados da escola após episódios que desencadearam problemas psicológicos e psiquiátricos nos últimos cinco anos" (Site Lunetas).

A esse respeito os professores entrevistados pensam que: as condições de trabalho; as frustações com o desinteresse familiar pela educação do aluno; a falta de perfil para a docência; o desgaste e cansaço físico do trabalho com crianças pequenas; a estrutura da escola que não favorece a saúde do professor são alguns dos fatores que geram adoecimentos. O professor precisa ter mais cuidado consigo mesmo a falta de respeito com o profissional da educação, ausência de humanidade, as agressões físicas e verbais sofridas pelos professores por parte dos alunos e familiares também colaboram nesse processo.

O adoecimento docente está aliado a "falta de reconhecimento, a desvalorização e a perda do significado social leva o trabalhador a um estado de angústia e frustração" (FORATTINI; LUCENA, 2015, p. 39). Diante desse panorama, pensar a formação de professores sob a ótica da ética do cuidado de si, parece-nos uma possibilidade de contribuição para essa realidade.

Em seguida foi questionado aos professores se a sua profissão afetou de alguma forma sua imagem/identidade, seu ser sujeito? 90% dos professores se sentem afetados positivamente em sua potência de agir, o que foi referendado em seus relatos:

> Eu acredito que não, porque a minha identidade [pausa]. Não, eu acho que afetou sim, sabe porque ela afetou? Porque [...] eu queria ser professora a timidez travava, então pra mim, pra que eu conseguisse ser professora eu tive que romper com essas questões da timidez [...]. Então hoje eu já me percebo alguém diferente, [...] a profissão trouxe essa melhora na minha vida. (Sara)

> Acho que me ajudou bastante. A pessoa que eu sou hoje a minha profissão me ajudou eu ser. Eu gosto de ser professora, sempre gostei. (Ana)

> De certa forma sim, positivamente. (Helena)

> Eu não diria que afetou não, eu digo que marca. Sim, sim, sim. Eu, (risos) eu acho até engraçado porque eu não sou tratada como Jê quando eu passo na rua. 'A professora, ô professora' [...]. Afeta nesse sentido [...]. Eu me sinto bem quando fala a professora porque eu lembro logo da contribuição, e que ainda há um mínimo de respeito quando eles falam isso. (Cecília)

> Todo mundo me reconhece como professora! Não há uma forma de desvincular, é um reconhecimento como professora em qualquer

> lugar que eu vá [...]. Então, afeta, porque você não se desvincula. [...] eu não acho ruim não. (Camila)
>
> Não. (Laura)
>
> Afeta. [...] tem o lado positivo que é a questão 'olha a professora' quando estou em algum lugar e corre para dar aquele abraço que é verdadeiro [...] e tem aquele outro lado de quando diz assim, 'a professora' quando vai fazer as críticas [...] de uma coisa que não aconteceu aí isso machuca muito, isso afeta sim, aí a gente começa a pensar, [...] eu sei quem sou, mas as pessoas chegam a dizer quem eu sou, é perigoso! (Beatriz)
>
> Eu sou muito tímida, na minha vida pessoal, mas quando eu chego na sala de aula eu ali tenho que fazer o meu papel, e a timidez vai embora, ali eu tenho que fazer acontecer a aprendizagem, [risos]. (Mariana)
>
> Eu acho que sim. [...] eu não queria ser professora, mas abracei essa causa e hoje eu gosto e amo minha profissão. (Maria)

Sobre a questão acima, uma resposta em especial nos chamou a atenção pelo fato de relatar o desrespeito e o preconceito como forma de estereotipar o ser humano e a sua profissão. Segue relato do professor Pedro:

> **Muito. Muito**, foi como até falei no início né a questão do homem estar no magistério. Afetou a questão do... Era o veado que estava estudando pra ser professor. É **sofri uma questão de preconceito quando eu fui assumir uma turma de educação infantil** na Rede mesmo e **alguns pais não queriam me aceitar por ser homem** e estar trabalhando com essa questão, porque tem toda questão, ah é veado, é o pedófilo, que vai tá trabalhando com a criança, então de certa forma **afetou**. Pedro

Os afetos – nesse sentido negativo - têm o poder de balizar alguns comportamentos na medida em que demarcam territórios emocionais, profissionais, sociais, afetivos nesse mundo considerado "discursivamente pronto e em constante processo de transformação, cheio de preconceitos, estereótipos, símbolos e construções sobre tudo e sobre todos". A afecção causada no professor é marcada para toda a vida, pois mesmo sem querer, "absorvemos discursos preconceituosos que contribuem para nosso processo de subjetivação e acabam construindo e organizando nossos pensamentos, comportamentos e discursos através das nossas relações com o mundo e com tudo que existe nele" (SOUZA; MOREIRA, 2017, p. 113). O professor Pedro é um a mais a contar as vítimas do preconceito que insiste em se firmar em nossa sociedade.

Questionamos também os professores sobre as realidades docentes vivenciadas na escola que para eles provocam constante reflexão. Encontramos professores que para além das reflexões do cotidiano são por essas realidades diretamente afetados. Para o quadro abaixo criamos dimensões para melhor classificar os temas de reflexão apresentados pelos professores:

Quadro 02 – Temas de reflexão na realidade docente

Dimensões	Tema de reflexão	Afetamento
Dimensão Social	Pobreza Desigualdade social	Abalo psicológico
Dimensão família/escola/aprendizagem	Criação das crianças Alfabetização IDEB Aprendizagem	Angústia Apiedar-se
Dimensão Política	Desvalorização Poder, política e educação	Desrespeito
Dimensão currículo/formação	Diversidade Modelo eurocêntrico Base educacional Aperfeiçoamento profissional	Incômodo Preocupação
Dimensão Afetiva	Atenção ao professor	Tristeza

Fonte: Produzido pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa.

A inserção da temática da subjetivação na formação inicial e continuada de professores é um potencializador de possibilidades outras para esse campo formativo tão vasto, conflituoso e ainda repleto de incertezas teóricas que o solidifique. Vimos de acordo o quadro 02, nas respostas dos professores um pedido de ajuda, de cuidado para aquilo que os angustia. São temas e ao mesmo tempo problemas que alimentam a problemática gestão educacional.

Experiências múltiplas e diversas têm marcado a rotina docente. Então, solicitamos aos professores que relatassem uma experiência que marcou de forma positiva e/ou negativa seu processo de formação como professor (a). As professoras Laura e Sara foram marcadas por experiências gratificantes que sempre alegram a rotina de um professor, estratégias de ensino que fluem e atingem o objetivo proposto.

> Teve uma experiência muito interessante, que foi quando a gente foi pra sala de aula, eu fui com uma colega fazer estágio [...] e com um mês só já tinha crianças que com atividades bem simples, bem lúdicas, ajudou muito. [...] eu fiquei muito feliz, saí dali da escola muito feliz (risos). (Laura)

> Acredito que assim, as experiências nós temos [...]. Mas eu poderia dizer por exemplo que o desenvolvimento de uma criança que ele tem uma língua (LIBRAS) que na realidade naquele ambiente ele é um ser estrangeiro [...]. Então os surdos que eu consegui trabalhar nesse período eu percebi realmente o crescimento que eles tiveram, mesmo vindo de ambientes em que a família não dominava a língua, mas que na escola ele conseguiu enriquecer seu vocabulário. [...] então ele mesmo começa a se autodescobrir, e eu fico muito radiante com isso. (Sara)

As professoras Cecília e Helena tiveram experiências de profunda constituição subjetiva quando relataram momentos vivenciados com alunos e seus familiares. Lidar com situações de perda para a professora Cecília a marcou profundamente a ponto de dizer 'eu nunca me esqueço desse momento de fazer a chamada. Quais processos subjetivos foram e são construídos em cada uma dessas lembranças? A professora Helena experiencia mais uma das muitas situações vivenciadas no cotidiano dos professores pelo país afora, como preconceito - raiz da desigualdade, do desrespeito, da ignorância, da falta de ética e humanidade. Mesmo com a identidade afrodescendente reconhecida, construída e diariamente alimentada, como conviver com realidades tão cruéis? Como viver lutando pelo espaço que é seu embora outros insistam em o apropriar? Como ser resiliente diante dessas e de outras questões sociais? Essas questões serão discutidas? Não tenho mais fôlego no momento.

> Sim, sim. Trabalhar com adolescente e assim, numa escola de periferia, numa escola de alunos que você é... A cada dia que você chegava você ia fazer a chamada é, estava lá, óbito, óbito e não era morte natural era uma morte provocada, na verdade, eram homicídios. Então, aquilo ali **me marcou muito**. É... No momento de fazer a chamada era o que mais me fazia refletir, entendeu? O meu papel ali em sala de aula. É... Que contribuição que eu trouxe para aquele aluno que se foi? Então assim, isso aí marcou muito em mim. [...] me marcou para o resto da vida, até hoje eu nunca esqueço desse momento de fazer a chamada. (Cecília – grifo nosso)

> Uma experiência que me marcou? [silêncio] Deixa eu pensar. [silêncio]. [...] eu tive a experiência de ter uma aluna, XXXXXXXX, que certo dia a mãe dela foi à escola, [...] e perguntou: cadê a professora? Eu estava na sala lecionando, e eu disse que a professora era eu. Primeiro eu não entendi porque a pergunta 'cadê a professora' se a única pessoa adulta que estava na sala era eu. [...]. Ela foi assim um pouco hostil comigo e sempre foi uma relação um pouco distante, [...] quando chegou ao final do ano a XXXXXXXX foi alfabetizada, no final do CIN I, e na reunião de pais ela me pediu desculpas pela forma que ela se relacionou comigo durante o ano, porque ela confessava que quando chegou à sala e viu que eu seria a professora da filha dela, ela disse 'não vai prestar'. Mas quando ela foi percebendo o decorrer do desenvolvimento da criança, ela

> entendeu que **a questão racial não era algo que fosse me diferenciar dos outros professores** e me pediu desculpas por isso, e me agradeceu pela filha dela estar alfabetizada. Então pra mim profissionalmente foi uma das experiências que mais me marcou [...]. E quando eu relato isso, não é pelo fato de a menina ter sido alfabetizada por mim, mas pelos processos, como você esta estudando a subjetivação do professor/professora, que a gente vivencia [...]. (Helena)

O racismo, a discriminação e o preconceito na sociedade brasileira tem raízes históricas que assujeitam de maneira perversa todos aqueles – maioria da população – que não se encaixam nos padrões estabelecidos por uma minoria que se auto classifica como detentora dos benefícios sociais e econômico; como depositário da moral e da ética. Para Santos (2001) os interesses cristalizados produziram convicções escravocratas enraizadas e mantêm estereótipos que ultrapassam os limites do simbólico com incidência sobre os demais aspectos das relações sociais. E essa ultrapassagem citada por Santos nos ajuda a compreender a expressão da professora Helena quando diz: 'a questão racial não era algo que fosse me diferenciar dos outros professores'. A expressão da professora gera ainda outras interrogações a serem esclarecidas. A raça determina a competência cognitiva? A cor da pele influencia no desenvolvimento da aprendizagem?

A formação continuada é uma ferramenta de consolidação do conhecimento profissional que "apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica" (IMBERNÓN, 2010, p.75), quanto se compõe como espaço de constituição do ser docente em todas as suas áreas, sejam elas sociais, étnicas, educacionais. Espaço onde as professoras Maria e Beatriz foram positivamente marcadas por formações oferecidas pelo governo federal (PROFA) e pela prefeitura municipal.

> Na minha formação o que mais marcou na rede municipal foi o PROFA, e antes do PROFA eu não me lembro do nome, mas teve um curso [...], pra mim que estava entrando naquele momento na Rede sem nada pode se dizer assim, então pra mim foi um enriquecimento enorme esse curso. E depois dele, pra mim foi o PROFA, o PROFA deixou muita marca e até hoje tem coisa ainda que eu aproveito na minha sala de aula através do PROFA que eu fiz. (Maria)

> Os cursos de formação que aconteceram na Rede para mim foram sempre positivos porque eu também aprendi a olhar, como eu sou professora eu aprendi a olhar sempre o lado melhor das coisas, e eu levo isso para minha vida. E os cursos de formação sempre foram assim o que dá suporte até mais que uma graduação para que a gente [...]. (Beatriz)

As experiências formativas que o professor experimenta durante a formação inicial e continuada são tantas que a professora Mariana, afirma: ‘que eu me lembre não, mas deve ter, porque foram muitos anos então deve ter’. Para a professora Camila não houve pontos negativos, sempre positivos, e declara: ‘quando não foi positivo como deveria ser, foi por conta da minha própria falta de apreço por aquilo’, demonstrando sua sinceridade ao expressar-se. Assim como para a professora Ana que também vivenciou bons momentos, exceto, ressalta a professora: ‘algumas coisas que é negativa, tipo quando você se aborrece com aluno, [...], que você se sente cansada, às vezes sente que não é observada, reconhecida. As experiências afloram sentimentos que na constituição subjetiva do sujeito professor muitas vezes se evidenciam de forma mais intensa.

O professor Pedro foi desafiado pela experiência de trabalhar com uma criança com necessidades especiais sem nenhuma preparação pedagógica:

> Com relação a essa questão teve um processo de até mesmo quando eu iniciei na Rede [...] nós não tínhamos preparo para poder trabalhar com educação especial [...], tirou as APAE, então os alunos especiais estavam inseridos na Educação Básica diretamente e eu tive uma aluna surda nesse período e eu não sabia de certa forma como trabalhar com ela, então assim, foi um grande desafio pra mim enquanto professor trabalhar com esse aluno. (Pedro)

O trabalho com crianças com necessidades especiais exige do professor uma formação específica ainda insuficiente em nosso sistema educacional. Como relatou a professora Sara anteriormente quando precisou fazer cursos complementares para adquirir competências para trabalhar essa realidade educacional das crianças com necessidades diferenciadas dos demais alunos. Para Mantoan (2003) o investimento na formação de professores precisa ter uma maior dimensão, não só qualificar os professores, com também, estar atento ao modo como esses professores aprendem e como reagem às novidades cotidianas dessa clientela.

O eixo três apresenta relatos da intimidade subjetiva do ser sujeito educador que no percurso da sua vida profissional formativa experimentou e experimenta das mais diversas vivências. Atravessamentos que sinalizaram de forma muito singular o aumento ou diminuição da sua *potência de agir*, consequências imbricadas à vida compreendida na sua totalidade.

4.5. O desassujeitamento de uma pesquisa

> [...] Então na verdade eu estou demarcando na sua pesquisa um lugar dessa identidade do professor, enquanto professor negro ou professora negra, que existe uma subjetivação diferente. Entendeu?! (Helena)

Chamamos de désassujettissement[40] a possibilidade de construção de novos conceitos, opiniões e paradigmas. Desassujeitar-se em nossa pesquisa é legitimar a fala do professor participante deste trabalho, que foi a razão primeira da inquietude que cedeu espaço ao estudo, a pesquisa, a elaboração de uma dissertação assujeitada aos conceitos e preconceitos de uma pesquisadora – particularmente afetada pelo ser sujeito professora e formadora de professores.

O movimento de pensar os processos de subjetivação tendo por suporte a ética do cuidado de si na formação do sujeito educador quer suscitar novas reflexões e, sobretudo inflexões, não como movimento sozinho, apartado, pelo contrário busca no conhecimento de si que atravessa o conhecimento do outro a liberdade da construção de estética de existência a partir de si, deixando-se a si mesmo no processo de reelaboração do novo – que estará em constante transformação.

A escuta foi uma das quatro práticas ascéticas adotadas na pesquisa para demonstrar possível aplicabilidade dessa técnica no processo de formação inicial e continuada do professor. No decorrer das entrevistas, técnica metodológica praticada durante a pesquisa, tornou-se manifesta a ausência da escuta nos espaços escolares pelos professores. Para que haja o devido aproveitamento de resultados no processo formativo profissional e pessoal, a escuta é indubitavelmente necessária. Ela é mecanismo primeiro na constituição subjetiva do chamado discurso verdadeiro (FOUCAULT, 2018).

Assim, foi perguntado aos professores durante a entrevista se gostariam de acrescentar outras contribuições de forma a colaborar com a efetivação do trabalho, de forma que esse momento de fala lhes possibilitasse o retorno da escuta de um discurso verdadeiro e relatam:

> É Dalvani, essa questão da subjetividade [...] não é você ser um professor sem ter **o ser professor** [ênfase da professora], sem ter em seu ser o espírito do professor. Então, eu acho que o que constrói o professor é o que você trouxe de bagagem de sua casa

[40] Desassujeitamento (FOUCAULT, 2015, p. 39).

> também, as reflexões que você faz quando você está na escola e dizer assim, o que é que eu estou sendo aqui? Porque eu vim pra aqui? Porque eu estou aqui? Porque se eu não gosto de estar aqui eu não luto para estar em um outro lugar, uma outra profissão? Então, a gente tem que pensar nesse sentido [...]. (Cecília – grifo nosso)

> Acredito que é um projeto que você realmente está tentando descobrir como que o professore se apresenta hoje, mas assim nós precisamos estar buscando mesmo ser melhor a cada dia, então se eu me percebo como alguém que não está completo, que eu preciso realmente estar buscando constantemente melhorar, me aperfeiçoar, então isso pra mim eu acho que é algo que me traz uma certa satisfação de perceber que eu não estou realizada 100%, então **essa inquietação faz com que eu me mova, que não fique naquela zona de conforto**, esperando a aposentadoria, porque já trabalhei o que tinha que trabalhar, já dei o que tinha que dar, e não é assim. Então **essa subjetivação faz com que eu me perceba enquanto alguém em formação e que não acabou, que eu preciso caminhar o tempo todo** porque as demandas vêm e a gente tem que lidar com todas as situações [...]. (Sara – grifo nosso)

No processo de ser ouvido "é necessária nova forma de escuta que, para além do simples ouvir, permita espreitar os sons que constituem a singularidade dos sujeitos e do mundo e dão a tônica à nossa existência" (PASCUCCI, 2017, p. 564). Escutar pelo respeito, pela necessidade, pelo cuidado com o outro.

> Eu só quero agradecer mesmo pela oportunidade, porque de qualquer forma **você está ouvindo a gente** também né, e é tão difícil nesses dias que a gente tá vivendo, na correria, alguém assim que possa ouvir a gente, o nosso lado profissional, o nosso lado como pessoa. Assim, para mim foi gratificante! Foi um prazer te conhecer, participar da pesquisa, espero contribuir de qualquer formar. (Mariana)

> Não, tá tranquilo. Assim, quando eu falo que eu não vejo perspectiva tem um estado de desânimo, e que por hora parece aparece um ânimo. Não sei se você consegue compreender, é um estado de desânimo, mas que por hora cria um ânimo [...]. Se você não tiver um compromisso social com o que vai acontecer com esses meninos, ninguém faz nada não. É algo muito pessoal. (Camila)

> Eu quero parabenizar porque **poucos trabalhos e poucas pessoas estão preocupados com essa questão do ser professor em si**, quem é esse profissional? Essa questão da subjetividade como é o seu trabalho, o foco é a subjetividade, e que é muito importante a questão da subjetividade do ser [...]. **Quem é esse professor? Quais são suas angústias, seus sonhos, seus medos?** O que estar lá que alguém competente pode buscar? [...] Eu agradeço a atenção. Eu sei que esse trabalho vai ser... Vai dar o que falar [...]. Eu ainda vou encontrar tu e tu vai dizer, olha agora, tu vai ver, olha o que eu estou sentindo. (Beatriz)

> Não, é isso mesmo. (Pedro)
>
> Eu acho extremamente importante **o tema da pesquisa**, acho que pode contribuir muito com a rede municipal nesse sentido, se quem gesta também ver como importante. Você vai estar dando uma contribuição pra Rede e que **pode modificar a forma de como a gestão tem pensado o professor e a professora** (que é a grande maioria). (Helena)
>
> Não, acredito que não. Espero que tenha dado para contribuir com alguma coisa. **Gostaria de agradecer por você me dar essa oportunidade de estar aqui falando**. (Maria)

A escuta como prática "é a disponibilidade do indivíduo ao acolhimento do acontecimento-encontro com a diferença e a alteridade" (PASCUCCI, 2017, p. 574). É o movimento guia no processo formativo. A escuta conduz ao conhecimento das narrativas da vida – onde emergem os saberes construídos, desconstruídos ou reconstituídos -, sejam elas verbais ou silenciadas pelos gestos e olhares, todavia assimilada pelo outro. O sujeito "ser humano é definido nos *Diálogos* como o ser a quem foi confiado o cuidado de si" (FOUCAULT, 2018b, p. 61), o outro.

> Bom, eu enquanto professora, eu gostaria que ah, não sei, achasse algo que envolvesse a família também [...], além dos alunos, pra os pais dos alunos. Mas eu acho que isso é impossível. (Ana)
>
> **Queria te agradecer, porque eu até acho que foi mais um desabafo,** porque assim eu não tenho muita experiência na educação, eu sou nova, mas essa busca do conhecimento, de estar participando, é **poucas pessoas que tem a oportunidade de estar estudando num mestrado**, hoje eu tenho dificuldade até de fazer uma especialização, porque eu fico pensando só no cansaço, será que eu vou dar conta [...], mas seria bom, seria muito bom. Que esse trabalho seu contribua de alguma forma para que a gente possa tá buscando essa formação para o professor. Você me deu incentivo!!! [sorrisos]. (Laura)

Pela escuta e a partir da contribuição dos professores pudemos compreender, mais apropriadamente, a eficácia dessa técnica muito utilizada pelos estoicos, esquecida em momentos da história e em Michel Foucault analisada como contributo para a construção de uma estética da existência que assertivamente é também colaborativa no processo formativo dos sujeitos educadores, por consequência extensiva, o outro - o seu aluno.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Ao final desta pesquisa nos parece que concluir significa encerrar apenas uma etapa, visto o campo tão vasto a percorrer com a temática dos processos de subjetivação na formação e constituição do sujeito educador. Transitar com Michel Foucault pelo pensamento grego através do preceito Délfico conhece-te a ti mesmo e das práticas ascéticas como modo de vida para aquele povo foi um momento de descobertas e construções que serviram de base para compreensão da importância dos processos subjetivos na constituição da pessoa. O pensamento grego é fundado na liberdade, que consiste na arte de se fazer a si mesmo autônomo, emancipado de práticas religiosas, estruturas de poder, costumes arraigados ou qualquer outra forma de subjugo (FOUCAULT, 2018a).

Foi a partir dessa compreensão de liberdade que a ética do cuidado de si encontrou esteio para a prática de se constituir enquanto estética de si na busca de desassujeitamentos possíveis, visto que o sujeito será sempre um assujeitado, diferenciando-se tão somente, pela maneira como responde aos assujeitamentos, isto é, pelo modo de vida que elege para habitar seu êthos, sua morada.

Nesse sentido, identificamos através das entrevistas realizadas com os professores que os modos de subjetivação são práticas pouco elaboradas e exercitadas em seus contextos de vivência. E que essas práticas na vida do sujeito educador são elaboradas a partir do processo de formação inicial e continuada. Investigando esse processo constatamos a partir dos eixos norteadores da pesquisa que a constituição docente se configura desde a noção de conhecimento de si à noção de conhecimento do outro.

Em se tratando da imensidão subjetiva que é o conhecimento de si, o professor embora tenha consciência do porque é um educador, do que seria se não exercesse essa profissão e das características que o identificam como professor, alguns ainda possuem certa dificuldade em reconhecer-se como pessoa atravessada pelo seu ser sujeito educador. Como também demonstraram poucas práticas de cuidado com seu corpo e sua mente, especialmente no cuidado com o corpo, o professor não se exercita, em alguns casos justificou-se pela falta de tempo e pelo acúmulo de atividades docentes a serem realizadas fora do ambiente escolar.

No eixo da subjetivação como possibilidade formativa todos os professores foram unânimes em concordar com a importância da inserção da temática da

subjetivação no processo de formação inicial e continuada. Reconheceram que os processos de subjetivação são a única maneira do sujeito constituir uma identidade própria. A identidade profissional é o meio pelo qual o professor se conhece, se reconhece e atua sob influência do governo de si mesmo porque esta identidade não é estática, é constituída em sua própria história. Nesse eixo foi igualmente demonstrado que a formação inicial que se realiza no interior da academia no que tange a didática, a prática e o trato das temáticas da educação inclusiva pouco têm contribuído para o desempenho educativo, visto sua escassez. Outro aspecto que se tornou evidente foi a visão romântica idealizada e estereotipada, muitas vezes.

O terceiro eixo versou sobre os atravessamentos e imbricações no processo formativo, evidenciando-se um meio termo no trato das relações dentro do ambiente escolar onde em algumas escolas as boas relações contribuem para realização de atividades individuais e coletivas, e em outras escolas, a dificuldade de se relacionar acrescido do estresse do dia a dia - muitas vezes provocado pela falta de maturidade em lidar com as questões da rotina escolar -, da falta de estrutura física adequada e da ausência de escuta da pessoa do professor em suas necessidades.

Através da pesquisa confirma-se ainda quanto o professor é afetado pelas situações vivenciadas na escola. A falta de respeito ao professor, agressões verbais por parte dos alunos, manifestações de racismo, preconceito e discriminação, adoecimentos causados ou evidenciados pelas condições de trabalho. Todas essas situações atingem a constituição subjetiva do sujeito educador, de forma mais ou menos intensa, porém, nunca despercebida.

As quatro técnicas ascéticas: escuta, leitura, escrita de si e meditação apresentadas no decorrer da pesquisa revelam-se como ferramenta a subsidiar os processos de constituição subjetiva. Cada uma delas em sua especificidade colabora de forma significativa a exemplo da técnica da escuta, onde durante a aplicação da entrevista os professores se sentiram privilegiados não simplesmente por participar da pesquisa, mas em ter um profissional da educação pronto a dar-lhes ouvido, a conceder-lhes espaço de fala. As técnicas de si constituem espaços de vivências de si.

O ideal foucaultiano de uma nova configuração subjetiva do sujeito requer uma constituição estética da existência norteada pelo exercício cotidiano de ações acordantes com os propósitos de vida assumidos pelo sujeito, ou seja, a prática do *dizer a verdade*, onde o sujeito age e pensa como deve, mas, sobretudo, o sujeito é

quem deseja ser. Conhecer-se a si mesmo no processo de tornar-se sujeito pressupõe a prática da ética como cuidado de si. É saber o que se está fazendo de si mesmo (VEIGA-NETO, 2016).

Dessa forma, os processos de subjetivação como aliados a formação do sujeito educador alargam as possibilidades de novas construções; facultam o conhecimento mais profundo de si o que reflete na maior compreensão do ser do outro; propõem interações entre sujeitos e áreas de conhecimento; oportunizam o reconhecimento do trabalho do professor pelos seus pares; promovem a apropriação de identidade; proporcionam um novo modo de enxergar o mundo a partir de si mesmo, das suas raízes; favorecem a criação de saberes, não apenas reprodução desses saberes; inserem o professor no contexto do processo educativo como um todo. Muitos e perceptíveis são os benefícios transformadores do trabalho com os processos de subjetivação. Porém, o que torna bela a dinâmica subjetiva foucaultiana são as inúmeras possibilidades de ser, pois “o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho” (LARROSA, 1994, p. 49- 50).

Em suma, acredita-se que trabalhar a temática da subjetivação na formação de professores é de extrema importância porque esta abre caminhos de superação e conhecimento de si e do outro numa perspectiva do desassujeitamento de si para a governamentalidade de si mesmo, o que seria então, o processo formativo inicial e continuado senão uma constituição estética de um ser-sujeito-educador?

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas?** Por uma educação romântica. Asa, 2004. Disponível em: <https://contadoresdestorias.wordpress.com/2012/02/19/o-olhar-do-professor-rubem-alves/>. Acesso em: 26 jan.de 2020.

APPLE, Michel W. **Educação e Poder**. Porto/Portugal. Porto editora: 2001.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

AVELINO, Nildo**. Governamentalidade e democracia liberal: novas abordagens em Teoria Política. Rev. Bras. Ciênc.** Polít. [online]. 2011, n.5, pp.81-107. ISSN 0103-3352. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522011000100004>. Acesso em: 26 jan.de 2020.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. **Arete e Cultura Grega - Pontos e Contrapontos.** 2006. http/www.hottopos.com/virtude.16.Gilda.htm.62k.

_____. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Planeta, 2006.

BASTOS, Carla Melo Casotti. **O curso de Pedagogia da UFES sob os olhares das/os alunas/os concluintes:** processos de subjetivação produzidos num coletivo de intensidades**.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

BAUMAN, Zigmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** Uma metáfora da Condição Humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOGDAN, Robert.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria de métodos.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Santos e Telma M. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação. V. 12.).

BRITO, Regivane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Cláudio Pinto. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017.

CARVALHO José Sérgio Fonseca de ,Cai número de jovens que querem ser professores, diz relatório da OCDE. 29 de junho de 2018. **Revista Educação** Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2018/06/29/cai-numero-de-jovens-que-querem-ser-professores-diz-relatorio-da-ocde/> Acesso em: 21 fev. de 2020.

CARVALHO, Waldênia Leão de. **Pensar a educação a partir de Michel Foucault:** do humanismo ao cuidado de si. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

CASTRO, Edgardo. **El vocabulario de Michel Foucault.** Buenos Aires: Prometeo, 2004.

CESTARI, Luiz Artur. **Individualidade e formação humana: argumentos em favor da educação como um campo próprio de saber.** Educação, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 217-224, maio/ago. 2012.

CHACHA; Adriana Batista Santos; ARAÚJO, Valmir Henrique. O grupo encantarte e a aplicabilidade da lei nº 10.639/2003, na escola municipal Margarida Pereira. **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line.* Editora Dra. Valdeci dos Santos. Feira de Santana – Bahia (Brasil), n. 21 (jul. – dez. 2016), 1 dez. 2016, p. 278-302. Disponível em: <http://www.valdeci.bio.br/revista.html>. Acesso em: 14 jan. de 2020.

COLELLO, Silvia Mattos G. **A escola que não ensina a escrever.** 2. ed. São Paulo: Summus, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Foucault** [1986]. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. PARNET, Claire. **Diálogos***.* Editora escuta. 1. Trad. Eloisa Araújo Ribeiro, São Paulo: Escuta, 1998.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Vida e resistência: formar professores pode Ser produção de subjetividade? Ver. **Psicologia em Estudo,** Maringá, v. 19, n. 3, p. 415-426, jul./set. 2014.

ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e função docente. In: NÓVOA, Antônio (org.) **Profissão Professor.** 2 ed. Lisboa: Porto Editora,1999.

FORATTINI, Cristina Damm. LUCENA, Carlos. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista (Sorocaba),** vol.1, n.2, mai.- ago. 2015, p.32- 47 ISSN:2446-6220. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/19/369> Acesso em: 14 jan. de 2020.

FOUCAULT, Michael. **História da Sexualidade 2** - O Uso dos prazeres III. Rio de Janeiro: Graal Ltda. 1998.

_____. "Política e Ética: uma entrevista." *In:* **Ética, Sexualidade e Política, por Michel Foucault**, 218-224. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004

_____. **A escrita de si. In: O que é um autor?** Lisboa-Portugal: Passagens. 1992, p. 129-160.

_____. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In:* **Ditos e Escritos V - Ética, Sexualidade,** Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____.**A hermenêutica do sujeito.** Trad. de Márcio A. Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2018a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.

_____. Ditos e Escritos, volume IV: **Técnicas de si.** Paris: Gallimard, 1994, pp. 783-813, por Karla Neves e Wanderson Flor do Nascimento.

_____. **Ditos e Escritos, volume V: Ética, Sexualidade e Politica**. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.

_____. Dois ensaios sobre o sujeito e o poder**.** *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault:** uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de sab**er. 13º ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999a.

_____. **História da Sexualidade III – o cuidado de si**. São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

_____. **Michel Foucault, uma entrevista:** sexo, poder e política. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Verve, vol. 5, 2004, p. 260-277.Disponível em: <https://docplayer.com.br/4664678-Michel-foucault-uma-entrevista-sexo-poder-e-a-politica-da-identidade-1.html>. Acesso em: 31 jan.de 2020

_____. **Resumo dos cursos do Collège de France.** Trad. Andréa Daher, consultoria, Roberto Machado: Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 122-123.

_____. **Vigiar e punir.** Lisboa/Portugal. Edições 70: 2013.

_____. **As Palavras e as Coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas.*** Tradução. Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, *2000*.

_____. **Tecnologías del yo y otros textos afines**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1990.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **A atratividade da carreira docente**. São Paulo: 2009. Disponível em: < http://www.zerohora.com.br/pdf/15141177.pdf> Acesso em: 13 jan. de 2020.

GADOTTI, Moacir. **Ser professor, ser educador**. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/ser-professor-ser-educador/>. Acesso em:19.dez. de 2019.

GALLERT, Adriana Ziemer. **A produção de sentidos subjetivos dos professores no enfrentamento das adversidades da docência.** 2010. 198 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GALLO, Silvio. Do currículo como máquina de subjetivação. *In:* CARVALHO, Janete; FERRAÇO, Carlos Eduardo (Orgs). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades.** Petrópolis, RJ. DP et Alii; Vitória, ES: Nupec/UFES, 2012.

_____.**Foucault educação por Silvio Gallo.** Vídeo (10:18min.) 2014. Disponível em: https://youtu.be/QVtrGCigO_4. Acesso em: 14 ago.de 2019.

GATTI, Bernadete. **Os professores e suas identidades:** o desvelamento da heterogeneidade. Cad. Pesq., São Paulo, n.98, p.85-90, ago. 1996

GIACOIA, Oswaldo. **Michel Foucault por Oswaldo Giacoia Junior.**1 Vídeo **(**1h:04.35 min.) 12 de setembro de 2016. Disponível em: https://youtu.be/5XcxVHo4ozc. Acesso em: 23 abr. de 2018a.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social. 6**. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006b.

HARA, Tony. Liberdade da ação: As artes Zen e as Práticas de Si. *In:* RAGO, Margareth (Org.). Dossiê Foucault e as Estéticas da Existência – **Revista Aulas**, Unicamp: Campinas, 2010. (217-228).

HASHIZUME, Cristina Miyiki. **Saúde e afeto na docência:** a busca incessante pela vida – estudo com professores de uma universidade pública. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi: 10.11606/T.47.2010.tde-22072010-094956. Acesso em:22 jan.de 2020.

HOSHINO, Camilla. **Saúde mental:** pesquisas apontam o adoecimento de professores. 2019. Disponível em: <https://lunetas.com.br/saude-mental-pesquisas-apontam-o-adoecimento-de-professores/> Acesso em: 03 mar.de 2020

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INCERTI, Fabiano. A importância da escuta para a constituição do sujeito no estoicismo. **Kínesis**, v. I, n. 2, p. 35-48, out. 2009.

JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

JEAGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. Trad. Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins fontes, 1995.

LANDER, Edgard. **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ Acesso em: 15 jan.de 2020.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LINO, Cleonice Moreira. **Do retrovisor ao para-brisa:** A construção da subjetividade identitária do professor**.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARQUES-SILVA, Danilo; SILVA, Heloisa Silva O. A biopolítica nos concursos para professor da rede pública. **Revista Contraponto,** v. 3, n. 1, p. 55-85, 2016.Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contraponto/article/view/65728>.Acesso em: 12 jan,2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

_____. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa 2009.

_____. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA A. (coord.) **Os Professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

_____. Formação de Professores e Profissão Docente. *In:* NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote: Lisboa, 1995.

_____. O espaço público de educação: imagens, narrativas e dilemas. *In:* **Textos da Conferência Internacional Espaços de Educação**. Tempos de Formação (pp. 237-276). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

_____. **Os professores e a sua formação.** Dom Quixote: Lisboa, 1995.

_____. **Professores: imagem do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa.** 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133.

OLIVEIRA, Sandra de. **Tornar-se professor/a:** matriz de experiência e processos de subjetivação na iniciação à docência. 2015. Tese (Doutorado em Educação) **-** Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2015.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault.** Rio de janeiro: Graal, 1999.

PATRICIO, Manuel Ferreira. Perenidade da Aretê como horizonte apelativo da Paideia. Sobre a excelência em educação. **Rev. Port. Cien. Desp.**, Porto, v. 8, n. 2, p. 287-295, ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-05232008000200010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 abr.de 2019. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1997.

PENIN, Sonia. **Profissão docente e contemporaneidade. In: Profissão docente: pontos e contrapontos**.[S.l: s.n.], 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PLATÃO. **A apologia a Sócrates 2003.** Versão eletrônica do livro "Apologia de Sócrates" Autor: Platão - Créditos da digitalização: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia) Homepage do grupo. Disponível em: http://br.egroups.com/group/acropolis/. Acesso em: 15 jan.de 2020.

PORTOCARRERO, Vera. **Práticas sociais de divisão e a constituição do sujeito. Figuras de Foucault,** Margareth Rago e Alfredo Veiga-Neto (org), Belo Horizonte: Autêntica, 2006c.

PULINO, Lucia Helena. Filosofia, Pedagogia e Psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. *In:* W. Omar Kohan. (Org.). D**evir-criança da Filosofia:** Infância da educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.

RABINOW, Paul. Um percurso filosófico. Paris. Gallimard, 1984, p. 297-321 (trad. Parcial. P. 2). Disponível em: http://michel-foucault.weebly.com/textos.html. Entrevista concedida a Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow em 1984. Acesso em: 06 fev. de 2020.

REALE, Giovanni. **História da filosofia do romantismo até nossos dias**. Vol III. São Paulo.

ROSSO, Ademir José. e MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. Entre o perene e o novo: a arte de compreender o modismo educacional**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** v. 81, n. 197, jan./abr. 2000, p. 53-61.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, Claudia Coelho; SORRENTINO, Marcos. **Formação de educadores ambientais:** em busca da potência de ação. Disponível em: http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/sociedade_do_conhecimento/Santos%20Cl%E1udia%20Coelho.pdf. Acesso em: 12 jan.2020.

SANTOS, Milton. **Como superar o apartheid à brasileira**. 2001. Disponível em: < https://outraspalavras.net/outrasmidias/milton-santos-como-superar-o-apartheid-a-brasileira/> Acesso em: 03 mar. de 2020.

Saúde mental: pesquisas apontam o adoecimento de professores. Site Lunetas, 2019. Disponível em: < https://lunetas.com.br/saude-mental-pesquisas-apontam-o-adoecimento-de-professores/>. Acesso em: 28 fev. de 2020.

SCHULTZ, Adilson. Podemos viver juntos. **Revista Tecer** - Belo Horizonte – vol. 3, nº 5, novembro 2010.

SHAKESPEARE, William. **A trágica história de Hamlet príncipe de Dinamarca.** 2000, p. 51 e 112). Disponível em: <www.ebooksbrasil.com>. Acesso em: 18 mai.de 2019.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

SOUZA, Anderson Santana de; MOREIRA, Núbia Regina. **A presença do docente do gênero masculino no contexto de escolarização de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental.** Vitória da Conquista-Bahia, Edições UESB: 2017

STÜRMER, Noeli Maria. O Desenvolvimento Profissional do Professorado do Ensino Médio de Palmas – TO. Tese (Doutorado em Educação). La Coruña, Espanha: Universidade da Coruña, 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAVARES, José. A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico. *In*: SÁ CHAVES, Idália (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997, pp. 59-73.

TIMM, Edgar Zanini; MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBAUS, Claus Dieter. O mal-estar na docência em tempos líquidos de modernidade. **Rev. Mal-Estar Subj.**,Fortaleza,v. 10, n. 3, p. 865-885, set. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482010000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 jan. de 2020.

TOURAINE, Alain. ***El sujeto*. Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy**. Buenos Aires: Paidós, 2006b.

_____. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes.** Petrópolis: Vozes, 1999b.

_____. **Um Novo Paradigma: para compreender o mundo de hoje.** Petrópolis: Vozes, 2006.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa:** construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas de saúde e humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Antropologia filosófica I**. São Paulo: Loyola, 2004. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=DSy5I-EStGwC&pg=PA29&lpg=PA29&dq=o+que+%C3%A9+o+preceito+delfico&source=bl&ots=cR-HNAunXj&sig=ACfU3U0zI82gEMQrFWHakv8hqKpAx6Txiw&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwiB2aqnk6DnAhXNHLkGHf7_BGEQ6AEwBnoECAkQAQ#v=onepage&q=o%20que%20%C3%A9%20o%20preceito%20delfico&f=false> Acesso em: 25.jan. de 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____*In:* FERRARI, Márcio. Michel Foucault, um crítico da instituição escolar**. Revista Nova Escola**, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1522/michel-foucault-um-critico-da-instituicao-escolar> Acesso em: 18 jan.de 2020.

VERNANT, Jean-Pierre. **As origens do pensamento grego**. Trad. Isis B. B. da Fonseca. São Paulo: Defel, 1984.

_____**O Homem grego**. Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

APÊNDICES

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Vitória da Conquista
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd
(Eu) não posso me dizer sem me narrar: as contribuições dos Processos de Subjetivação na constituição e na formação do Sujeito Educador

APÊNDICE A -Questionário fechado

DADOS PESSOAIS:
Nome: _____.
Pseudônimo: _____.
Idade: _____ anos.
Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
Estado civil: ( ) Solteiro (a) ( ) Casado (a) ( ) Divorciado (a) ( ) Viúvo (a)
Possui filhos: ( ) Sim ( ) Não
Cidade que reside: _____
Pratica esporte: ( ) Sim. Qual? _____( ) Não
Participa de grupos e/ou instituições religiosas, sociais, outros:
( ) Sim. Qual? _____( ) Não
Formação acadêmica: _____
Qual tipo de instituição:( ) Pública ( ) Particular
Pós- Graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( ) Pós-Doutorado
Ano que iniciou a docência: _____
Segmento que leciona:
( ) Educação Infantil
( ) Anos Iniciais do Ensino Fundamental
( ) Anos Finais do Ensino Fundamental
( ) Educação de Jovens e Adultos
( ) Educação do Campo
Quantas horas semanais leciona? _____ horas.
Como costuma usufruir as férias do trabalho:
( ) Viajando
( ) Descansando em casa
( ) Fazendo programas alternativos. Quais?
_____

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

APÊNDICE B- Questionário para condução da Entrevista

Eixo 1. O Preceito Délfico – Gnôthi seautón

1. Por que você é professor (a)?
2. Se não fosse professor (a) seria... Por quê?
3. O que é ser professor (a) para você?
4. Quais características o (a) identificam como professor (a)? Por quê?
5. Percebe diferença entre seu ser pessoa e seu ser professor? Comente.
6. O que lhe impulsiona o que lhe move na vida?
7. Como tem "cuidado de si" professor (a)?

Eixo 2. Subjetivação como possibilidade na formação do sujeito educador

1. Antes da sua profissionalização, como imaginava a profissão docente?
2. Sua licenciatura o (a) preparou para a atuação na docente? Você percebe lacunas na sua formação acadêmica de professor (a)? O que faltou no currículo do seu curso?
3. Acredita que a inclusão da temática da Subjetivação na formação inicial e continuada docente pode contribui com o processo de constituição docente? Por quê?

Eixo 3. Atravessamentos e imbricações no processo formativo

1. De que maneira sua história pessoal atravessa sua história profissional, e vice-versa?
2. As relações profissionais dentro da escola têm contribuído para o desenvolvimento do trabalho e das relações? De que forma?
3. Adoecimento docente (distúrbios vocais, síndrome de burnout (cansaço físico e mental), estresse), o que pensa? Conhece vítimas ou é uma delas?
4. Sua profissão afetou de alguma forma sua imagem/identidade, seu ser sujeito?
5. Relate uma experiência que tenha marcado de forma positiva e/ou negativa seu processo de formação como professor (a)
.

6.Quais realidades docentes provocam em você reflexões? Por quê?

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Autorizada pelo Decreto Estadual nº 7344 de 27.05.98
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP / UESB

APÊNDICE C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Conforme Resolução 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.
O presente termo destina-se a esclarecer ao participante da pesquisa intitulada **"(Eu) não posso me dizer sem me narrar: as contribuições dos Processos de Subjetivação na constituição e formação do sujeito educador"**, sob a orientação da **Profa. Dra. Denise Aparecida Brito Barreto**, docente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista – Bahia, sobre os seguintes aspectos:

OBJETIVOS:
GERAL: Compreender os processos de subjetivação, seus atravessamentos e imbricações na formação do sujeito educador e nas relações pedagógicas.
ESPECÍFICOS:

- ✓ Conhecer os processos de subjetivação e os conceitos de sujeito, tendo em vista a constituição do sujeito educador;
- ✓ Analisar como o tema da subjetividade pode contribuir para a formação inicial, continuada e em serviço do sujeito educador;
- ✓ Identificar quais discursos atravessa o sujeito educador, e quais imbricações permeiam sua realidade cotidiana.

JUSTIFICATIVA DO ESTUDO: Consiste na possibilidade real de inserção da temática da subjetivação na formação inicial, continuada e em serviço do educador, por acreditar que os processos de subjetivação que constituem o indivíduo, possam também, contribuir efetivamente na constituição do sujeito educador.

METODOLOGIA: A pesquisa (Eu) não posso me dizer sem me narrar: as contribuições dos processos de subjetivação na constituição e formação do sujeito educador ancoram-se nos estudos e produções, nos teóricos e pesquisadores do campo dos processos de subjetivação e do sujeito, da educação e da formação de professores, numa perspectiva de busca do novo, sabendo que a educação é concebida no dia a dia e no passo a passa da construção da sociedade à qual pertence.

É uma pesquisa de natureza qualitativa exploratória. Embasada no *terceiro domínio* dos escritos foucaultianos que enfatiza a ética do sujeito numa tentativa de descoberta do próprio sujeito de si mesmo, da sua relação com todo que lhe é proposto ao longo da sua vida pela sociedade, nos seus costumes, regras, códigos.

Assim, a presente pesquisa será desenvolvida no município de Itabuna na Bahia, com 10 professores da Rede Municipal de Educação, que em livre consentimento aceite participar da pesquisa, desde que já dispunham de pelo menos 05 (cinco) anos de efetiva regência de classe e que lecionem, em pelo menos dois dos quatro segmentos ofertados pela Rede.

Para tanto, nos serviremos de duas técnicas para a coleta de dados com os participantes que acordaram sua colaboração, e estas serão a base para a análise do objeto desta pesquisa. São elas:

1. Realização de ***Entrevista semiestruturada*** para fins de coleta de dados qualitativos.
2. Aplicação de ***Questionário fechado*** para coleta de dados acerca do perfil dos participantes.

PARTICIPAÇÃO: A integração à pesquisa será de maneira voluntária, a critério dos participantes, através da informação de seus dados e opiniões acerca do assunto abordado, não havendo nenhum prejuízo à sua pessoa ou à sua família caso recuse a tal ou desista em qualquer momento de prosseguir na pesquisa. O participante não terá nenhuma despesa pela sua participação nem receberá pagamento ou gratificação. Dessa maneira, a participação voluntária não implicará em custos ou prejuízos adicionais, sejam esses custos ou prejuízos de caráter econômico, social, psicológico ou moral. Salientamos que será garantido o anonimato e o sigilo dos dados referentes à sua identificação, e, que o resultado final desta pesquisa será socializado com todos(as) os(as) participantes.

RISCOS: Este estudo não apresenta riscos evidentes nem possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual dos participantes em qualquer fase de uma pesquisa e dela decorrente. De todo modo, as pesquisadoras se comprometem com o máximo de benefícios e a ponderar possíveis riscos. Caso se perceba risco, desconforto ou dano ao participante da pesquisa, não previsto nesse termo de concordância, as pesquisadoras se comprometem a suspender a pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE: Os dados serão manipulados com extremo sigilo, sendo utilizados somente para fins científicos, não disponibilizando para terceiros. Se alguma publicação resultar deste trabalho, a identificação do participante não será revelada e os resultados serão relatados de forma sumariada preservando o anonimato da pessoa.

BENEFÍCIOS: Espera-se que esse estudo sobre os processos de subjetivação gere reflexões e construção de conhecimentos pertinentes ao público pesquisado e a outros que se interessem pela temática. Além disso, a pesquisa possibilitará a teorização e sistematização das experiências vividas e compartilhadas pelos participantes, numa perspectiva de otimização da docência, do reconhecimento da importância da temática da subjetividade no processo formativo do educador e sua repercussão na rotina de cada sujeito envolvido nas questões educacionais.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

ANEXO A- Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: (EU) NÃO POSSO ME DIZER SEM ME NARRAR: AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO E FORMAÇÃO DO SUJEITO EDUCADOR

Pesquisador: DALVANI OLIVEIRA MENEZES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12444319.6.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.461.227

Apresentação do Projeto:

Resumo apresentado pelo pesquisador: "Partindo do eixo epistemológico dos processos de subjetivação esta pesquisa busca compreender a constituição do sujeito educador, atravessamentos e imbricações na sua formação e nos processos pedagógicos. A população participante é de 10 professores dos quatro segmentos ofertados pela Rede Municipal de Educação de Itabuna-Bahia: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos – EJA, onde foi proposto como técnicas o grupo focal e o questionário aberto para desenvolvimento da pesquisa qualitativa descritiva sob a égide primeira do pensamento foucaultiano em sua terceira fase e demais teóricos que dialogam com seu pensamento. Dessa forma, espera-se alcançar o objetivo proposto e a sua relevância social, acadêmica e científica".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Compreender os processos de subjetivação, seus atravessamentos e imbricações na formação do sujeito educador e nas relações pedagógicas.

Objetivo Secundário: Conhecer os processos de subjetivação e os conceitos de sujeito, tendo em vista a constituição do sujeito educador; Analisar como o tema da subjetividade pode contribuir para a formação inicial, continuada e em serviço do sujeito educador; Identificar quais discursos atravessa o sujeito educador, e quais imbricações permeiam sua realidade cotidiana.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram apresentados e contemplam a Resolução 510/16.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado em Educação de Programa da UESB de Vitória da Conquista. Os participantes serão 10 professores municipais de Itabuna, com pelo menos 5 anos de efetivo exercício na regência de pelo menos dois dos quatro segmentos ofertados pela Rede, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos – EJA, na tentativa de obter uma representatividade que possa contribuir com o alcance do objetivo almejado. A coleta será feita por meio de entrevista de grupo focal gravada e aplicação de questionário.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e contemplam a Resolução 510/16.

Recomendações:

Nenhuma recomendação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram encontradas pendência éticas impeditivas para a realização da presente pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do dia 18/07/2019, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer de do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1312842.pdf	24/04/2019 09:38:53		Aceito
Parecer Anterior	PARECER_anterior.pdf	24/04/2019 09:37:07	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_pronto.pdf	23/04/2019 07:17:30	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ESPECIFICANDODATAS.pdf	23/04/2019 07:13:19	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_emformadeconvite.pdf	23/04/2019 07:12:06	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	BROCHURA_pesquisa.pdf	10/04/2019 20:40:45	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA - UESB/BA

Continuação do Parecer: 3.461.227

Investigador	BROCHURA_pesquisa.pdf	10/04/2019 20:40:45	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_secitabuna.pdf	10/04/2019 20:36:40	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_comprometimento_Res510.jpg	10/04/2019 20:06:35	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_comprometimento_Res466.jpg	10/04/2019 20:04:27	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_Orientanda.jpg	10/04/2019 20:02:06	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_coleta_de_dados.jpg	10/04/2019 19:59:56	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_do_orientador02.jpg	10/04/2019 19:57:00	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_do_orientador.jpg	10/04/2019 19:54:16	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito
Folha de Rosto	0.pdf	10/04/2019 19:00:04	DALVANI OLIVEIRA MENEZES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 18 de Julho de 2019

Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

ANEXO B

PREFEITURA DE Itabuna
O povo, nosso orgulho.
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, Nilmecy Santos Gonçalves, Secretária de Educação do Município de Itabuna – Bahia, RG nº 02993486-95 SSP/BA, CPF nº 745.528.995-20, AUTORIZO Dalvani Oliveira Menezes, coordenadora pedagógica desse município, sob RG nº 374402418, CPF nº 65895347568 e matrícula municipal nº 002278-01, a realizar os procedimentos necessários ao desenvolvimento da sua pesquisa do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – PPGEd/UESB, dentre eles: entrevistas e grupo focal com os professores municipais desde que estes, por escolha, assinem o Termo de Livre Consentimento aceitando participar da realização do Projeto de Pesquisa "(Eu) não posso me dizer sem me narrar: as Contribuições dos Processos de Subjetivação na constituição e formação do Sujeito Educador", que tem por objetivo primeiro, compreender os processos de subjetivação, seus atravessamentos e imbricações na formação do sujeito educador, sua formação e relações pedagógicas.

Itabuna, 08 de março de 2019.

NILMECY SANTOS GONÇALVES.
Secretária Municipal da Educação de Itabuna.

CENTRO ADMINISTRATIVO FIRMINO ALVES
SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO – GABINETE DA SECRETÁRIA
Avenida Princesa Isabel, 678 – São Caetano – Itabuna / Bahia – CEP: 45600-051
Telefone: (73) 3214 1401 | E-mail: seceducacao2017@gmail.com

Scanned by CamScanner