

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E  
INSTITUCIONAL  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Caroline Foletto Bevilaqua

**O cuidado de si nos tempos e espaços escolares: escritas de uma oficina com professoras**

**Porto Alegre, 2017.**

Caroline Foletto Bevilaqua

**O cuidado de si nos tempos e espaços escolares: escritas de uma oficina com professoras**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional junto ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional

Área de concentração: Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Rosemarie Gartner Tschiedel.

**Porto Alegre, 2017.**

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANDE – Associação Nacional de Educação  
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BVS – Biblioteca Virtual em Saúde  
CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade  
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa  
CNS – Conselho Nacional de Saúde  
CONSAD – Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
HCPA – Hospital de Clínicas de Porto Alegre  
IP – Instituto de Psicologia  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
OAB – Organização dos Advogados do Brasil  
PNAID – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
PSE – Programa Saúde na Escola  
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
USAID – Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Nacional

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Encontro (Adria Moura) .....</b>                             | <b>19</b> |
| <b>Altar Amarelo (Adriana Varejão) .....</b>                    | <b>22</b> |
| <b>Levitar (Adria Moura) .....</b>                              | <b>28</b> |
| <b>Sem título (Kara Walker) .....</b>                           | <b>44</b> |
| <b>Sem título (Vânia Mignone) .....</b>                         | <b>57</b> |
| <b>Parte da exposição “Vida Infinito” (Vânia Mignone) .....</b> | <b>99</b> |

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Dr<sup>a</sup> Rosemarie Gartner Tschiedel (Presidente – Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Professora Dr<sup>a</sup> Analice de Lima Palombini  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Professora Dr<sup>a</sup> Clarice Traversini  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

---

Professora Dr<sup>a</sup> Valeska Fortes de Oliveira  
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

*Dedico essa escrita para todas as  
professoras brasileiras que  
enfrentam diariamente as dores e  
as delícias de ser professora.*

*meu problema é minha própria transformação [...]. Você acredita que trabalhei tanto, durante todos esses anos, para dizer a mesma coisa e não ser transformado? Essa transformação de si ou seu próprio saber é, penso, algo bastante próximo da experiência estética. Por que um pintor trabalharia, se ele não é transformado por sua pintura?*

*Michel Foucault em entrevista a Stephen Riggins*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Rosemarie Gartner Tschiedel por ter me acolhido no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Por toda a sua generosidade, cuidado, atenção e compreensão mesmo em meio a um turbilhão de acontecimentos acadêmicos. Aos colegas de grupo de pesquisa Thaís e Ricardo por compartilharem de suas trajetórias e me inspirarem através de suas experiências.

Um agradecimento às queridas colegas e amigas que o Mestrado me proporcionou: Julia Bongiovanni, Anete Cunha, Érica Franceschini, Fernanda Carrion, Lisandra Soares e, em especial, à Flávia Novais por sua generosidade na escrita do abstract. À Bruna Batistelli e Dafni Melo pela leitura do texto e pelos momentos compartilhados, sejam para estudos ou apenas boas risadas. Com vocês foi possível transformar as angústias em levezas e a perceber que não estou sozinha nessa caminhada.

Agradeço à Analice Palombini pela sua generosidade e contribuição para a escrita durante a disciplina de Metodologia da Pesquisa II e à Valeska Fortes de Oliveira pelo seu olhar sensível aos saberes em educação, assim como as contribuições dessas duas professoras durante a banca de Qualificação de Mestrado. À professora Adriane Vieira agradeço por sua generosidade em acompanhar parte dessa trajetória, compartilhando os seus saberes nos encontros piloto com as professoras e na construção metodológica das oficinas.

Também agradeço ao Programa de Extensão Viver Melhor na Escola: educação, saúde e cidadania pela oportunidade em compartilhar essa experiência e tantas outras do cotidiano escolar. Um igual agradecimento ao Programa Saúde na Escola, por ter acolhido a minha participação, durante o ano de 2016, oportunizando o encontro com profissionais comprometidos com a saúde e a educação de crianças e adolescentes.

Agradeço às queridas amigas santa-marienses: Melise Calage, Michele Pivetta, Regina Monteiro e Francielli Fracari pela acolhida, carinho e compreensão nos momentos ausentes e a distância que dificultava os nossos encontros. Um forte agradecimento a Luís Henrique Pereira, que me acolheu e encorajou a seguir os caminhos entrelaçados entre a Psicologia e a Educação.

Agradeço ao meu irmão Vinicius pelos diálogos sempre precisos sobre as pesquisas científicas e o entusiasmo em seus olhos quando compartilhava sobre as suas descobertas.



agradecimento especial aos meus pais Ercelino e Eleisa pelo incentivo, apoio e compreensão pelas minhas ausências. Ao meu pai agradeço o carinho e inspiração que transmitiu ao compartilhar as suas próprias experiências docentes durante os anos em que foi professor de Português. À minha mãe sou grata por sempre incentivar e acreditar que sou capaz de qualquer coisa que me proponha a fazer. Ao meu companheiro de vida Francis Scremin, agradeço por toda a atenção, escuta, compreensão e sensibilidade em entender quando precisei me recolher para as escritas e planejamentos escolares. Sem o teu apoio esse caminho seria muito mais árduo.

Por fim, agradeço às queridas professoras que aceitaram ser parceiras dessa pesquisa, contribuindo conjuntamente com a construção do conhecimento na Universidade e se disponibilizando ao encontro com o cuidado de si. Sem a coragem e a generosidade de vocês essa escrita não seria possível.

## RESUMO

A presente dissertação objetiva compartilhar a análise das produções de cuidado de si com professoras em uma escola pública da rede estadual de educação, localizada no município de Porto Alegre/RS. O estudo contou com a realização de cinco encontros no formato oficina que privilegiaram um espaço para problematização e vivência do cuidado de si com as participantes. A pesquisa-intervenção e a cartografia constituíram-se como dois importantes referenciais teórico-metodológicos, em conjunto com a Análise Institucional. Foram utilizados diários de campo para o registro das observações, afectos e experiências engendradas no campo de intervenção. Como parte do processo, realizou-se a restituição do material às professoras, com o intuito de discutir alguns aspectos que poderiam estar cristalizando as práticas na escola. O cuidado de si foi pensado de forma a possibilitar encontros coletivos e o compartilhamento de experiências, utilizando recursos como a escrita, a memória, a imagem, a música e o cinema. A oficina pensada como um dispositivo associa a produção do cuidado de si em meio às linhas estéticas, políticas e jurídicas normativas, as quais se entrecruzam e agem sobre a constituição de si. Os encontros também colocaram em cena as relações de gênero, os tempos, espaços e corpos escolares. Essa proposta coletiviza a produção do cuidado de si e questiona o atual modo de subjetivação neoliberal que tem afirmado uma visão individualista de mundo. Ainda, as políticas públicas, regidas por essa doutrina, têm preparado a inserção em massa dos estudantes no mundo do trabalho e mantido a escola como um espaço voltado para o trabalho e a máxima eficiência, apartando a dimensão do desejo. Torna-se urgente repensar o atual modelo de educação posto no Brasil, assim como a construção de espaços para a criação de estratégias de trabalho docente e problematização das práticas. Dessa forma, espera-se contribuir para a produção de subjetividades mais criativas e menos atreladas às durezas da maquinaria escolar.

**Palavras-chave:** Cuidado de si; Professoras; Subjetividade e Educação; História, Tempos e Espaços Escolares; Pesquisa-intervenção e Cartografia.

## ABSTRACT

This dissertation aims to share the analysis of self care productions with teachers in a public school of the state education network, located in the city of Porto Alegre/RS. The study included the realization of five meetings in the format workshop that privileged a space for problematization and experience of self care with the participants. The intervention research and mapping were constituted as two important theoretical and methodological frameworks, in conjunction with the Institutional Analysis. Field diaries were used to record the observations, affections and experiences engendered in the intervention field. As part of the process, the material was returned to the teachers, with the intention of discussing some aspects that could be crystallizing practices in the school. Self care has been thought in order to enable collective meetings and sharing of experiences, using resources such as writing, memory, image, music and cinema. The workshop thought as a device associates the production of self care with the aesthetic, scientific, political and legal normative lines, which intersect and act on the constitution of self. The meetings also put in scene gender relations, times, spaces and school bodies. This proposal collectivizes the production of self care and questions the current mode of neoliberal subjectivation that has affirmed an individualistic view of the world. Still, public policy, governed by this doctrine, have prepared the mass integration of students into the labor market and maintained the school as a space facing the work and maximum efficiency, separating the dimension of desire. It is urgent to rethink the current education model in Brazil, as well as the construction of spaces for the creation of teaching strategies and questioning practices. Thus, it is expected to contribute to the production of more creative subjectivities and less tied to the hardships of school machinery.

**Keywords:** Self Care; Teachers; Subjectivity and Education; Times and School Spaces; Cartography.

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| CARTA À BANCA .....   | 13  |
| 1 PALAVRAS INICIAIS ÀS LEITORAS .....   | 14  |
| 1.1 SOBRE A ESCRITA DE EXPERIÊNCIAS COM A ESCOLA .....  | 16  |
| 1.2 DAS IMAGENS QUE NARRAM.....   | 21  |
| 2. A MAQUINARIA ESCOLAR ATRAVÉS DO TEMPO: UM RECORTE BRASILEIRO.....                                    | 22  |
| 2.1 NOVAS INSPIRAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA.....                                      | 29  |
| 2.2 DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA AOS TEMPOS SOMBRIOS: A DITADURA NA<br>EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....             | 35  |
| 3 CORPOS E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NA ESCOLA .....  | 51  |
| 3.1 A PRODUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E O ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR.....  | 54  |
| 4. O CUIDADO DE SI E ALGUNS DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS – ENTRE A<br>ANTIGUIDADE E A CONTEMPORANEIDADE..... | 57  |
| 5. UM DESENHO PARA A METODOLOGIA.....   | 67  |
| 5.1 CONTORNOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO: ENCONTROS E DESENCONTROS .....                                   | 68  |
| 5.2 OS TRAÇOS DA CARTOGRAFIA.....   | 74  |
| 6 AS OFICINAS E AS LINHAS DE FORÇA PULSANTES .....  | 76  |
| 6.1 PRIMEIRO ENCONTRO: A MEMÓRIA ATRAVÉS DA IMAGEM.....   | 80  |
| 6.2 SEGUNDO ENCONTRO: O QUE AS PROFESSORAS CONCEBEM SOBRE O CUIDADO DE<br>SI? .....                     | 84  |
| 7 CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO: .....  | 103 |
| 8 REFERÊNCIAS .....   | 107 |

## CARTA À BANCA

*Queridas professoras,*

*Sim, dessa vez a carta é para vocês! A dissertação que se escreve nestas palavras e reflete um misto de formalidades e informalidades também pode (assim espero) inspirar as nossas práticas no mundo acadêmico. Afinal, vocês também são professoras! E temos acompanhado a crescente demanda de trabalho no mundo da universidade.*

*São cargos para chefias de instâncias importantes, espaços de gestão, reuniões com locais de estágio, reuniões de departamento, tantas comissões para tantas coisas que nem sei direito... E não podemos nos esquecer das aulas! Cobranças por encontros mais atrativos e criativos. Ah, também não podemos deixar passar os conteúdos necessários aos futuros psicólogos e pedagogos. E tem mais os congressos e produções científicas anuais! A CAPES! Ah e quase esqueço as orientações de trabalhos finais, dissertações, teses, bancas de qualificação e defesa e supervisões de estágio. Relações e tensionamentos entre os pares.*

*Mas, me desculpem! Essa carta não é para lembrar vocês de todas essas responsabilidades. A intenção é marcar a importância de construirmos, também na universidade, outras relações com a produção do conhecimento. Para que possamos encarar de forma mais suave e delicada tantas tarefas e exigências que o trabalho coloca.*

*Tenho coletado notícias de tantos mestrandos e doutorandos que acabam por paralisar em seus trabalhos. Prorrogações para as defesas, falta de contorno para essa corda bamba que pode ser a pós-graduação. E, enfim, muitos adoecem. Acredito que este sofrimento também possa se fazer presente entre alguns docentes. Será que temos pensado e colocado em prática espaços mais acolhedores para a nossa saúde mental? E coloco no plural porque também me implico nessa questão.*

*Que esta dissertação, além de compor um mapa cartográfico do cuidado de si na escola, nos ajude a pensar em outras formas possíveis para a configuração das pesquisas acadêmicas, do trabalho de professoras e professores universitários. Que consigamos acolher a diversidade que, finalmente, tem adentrado o ensino superior. Que não sufoquemos frente às demandas por produção que não cansam de nos interpelar. E que a leitura não seja mais um fardo a ser cumprido nessa intensa caminhada que é ser professora.*

*Daqui deixo o meu até logo e o desejo de poder conversar com vocês em breve.*

*Um beijo, Carol.*

## 1 PALAVRAS INICIAIS ÀS LEITORAS

Para iniciar esta escrita, procuro resgatar os caminhos e referências que construí ao longo do meu percurso pessoal de formação. Tento dar forma aos sentidos que não cessam de se enredar nos encontros entre a Psicologia e a Educação. Essa dissertação diz muito das escolhas que me acompanharam ao longo de alguns anos. Desde duas graduações, por algum tempo concomitantes, em Psicologia e Pedagogia, até o corpo não conseguir mais sustentar. Elas pareceram seguir por caminhos distintos, com alguns reencontros momentâneos.

Algumas curvas marcaram a entrada no mestrado em Psicologia Social e Institucional. Mudanças de percurso exigiram coragem para bancar uma pesquisa que apresentava a proposta de um diálogo entre a psicologia e a educação. O encontro de companheiras e companheiros para conversar a respeito da temática configurou-se como um desafio. Muitos acadêmicos não se interessam em discutir assuntos educacionais, os quais se apresentam como desvalorizados nos espaços pelos quais passei.

Não seria, também, um reflexo da constante situação educacional? Geralmente deslocada de uma real intenção de transformação das práticas escolares. Colocada em uma posição cristalizada, depreciada e, por vezes, esquecida em meio às arquiteturas seculares de espaço-tempo.

Felizmente, durante o caminho encontrei parceiras de estudo e diálogo. Um grupo de pesquisa que acolhe um debate preocupado e qualificado a respeito das produções de saúde e doença na atenção básica, incluindo as escolas, os serviços de saúde e a própria comunidade. Professoras generosas que aceitaram encarar a aventura e participar dessa pesquisa, de orientar, de compartilhar saberes e sugestões durante os encontros do Projeto Viver Melhor na Escola e na banca de qualificação, assim como em tantos outros momentos de formação.

Em um processo de quase finalização da dissertação, fui surpreendida com a convocação em um concurso público realizado para o cargo de professor de educação básica do município de Canoas, vizinho de Porto Alegre/RS. Com um misto de alegria e honesto desespero resolvi encarar esse desafio. As palavras lidas nesta dissertação, por diversos momentos, têm muito dos sentimentos e experiências vivenciados por esta professora-pesquisadora.

Os encontros e desencontros com a profissão, as cenas protagonizadas em sala de aula em conjunto com os estudantes e os encantos e desencantos de estar na escola se misturam à pesquisa cartografada já em outro momento. Um cuidado especial foi tomado para que as durezas impostas pelo trabalho na escola não tomassem conta desse trabalho tão delicado de pensar o cuidado de si com as professoras.

Por fim, esta dissertação não é uma evolução dos acontecimentos que se colocaram ao longo da minha caminhada. Também não busca origens de nada. Não intenta construir um manual com passos metódicos para a produção do cuidado de si, pois não visa aplicação de um conceito. E, menos ainda: não propõe um retorno ao mundo grego. Cultura essa que apenas auxilia a interpelar os atuais modos de subjetivação.

O método de pesquisa-intervenção, lado a lado com os referenciais da Análise Institucional e as inspirações do método cartográfico, não representa, de forma alguma, um modelo a ser replicado. A produção de uma intervenção específica atendeu momentaneamente a uma demanda que merecia atenção na escola em questão – um espaço para experimentar o cuidado de si como um parceiro de criação. Invenção de outras formas possíveis de compartilhar e viver em meio às urgências que tomam conta do cotidiano. Reinventar subjetividades, transversalizar conhecimentos.

O desejo é que a dissertação possa inspirar outras produções científicas, outros fazeres, problematizar nossas práticas e incentivar a renovação das mesmas. Que a escola possa se pensar e aventurar-se em outros caminhos para a produção da aprendizagem. Por uma produção singular e múltipla de encontros com os sujeitos escolares.

## 1.1 SOBRE A ESCRITA DE EXPERIÊNCIAS COM A ESCOLA

Esse trabalho nasceu da preocupação com o grande aumento do número de professoras<sup>1</sup> afastadas da sala de aula por adoecimento. Além de pesquisas e notícias nos meios midiáticos, a aproximação com o Programa Saúde na Escola (PSE) e o Programa de Extensão Viver Melhor na escola: educação, saúde e cidadania, mostrou o grande número de professoras em sofrimento na sala de aula.

O Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/FaE/UFMG), em uma pesquisa que buscava analisar o trabalho docente e suas dimensões constitutivas, a fim de subsidiar a elaboração de políticas públicas no Brasil, evidenciou afastamentos de professoras por motivos de saúde, abrangendo: estresse (13%), depressão, ansiedade ou nervosismo (14%), doenças musculoesqueléticas (13%), problemas de voz (9%) e outros (52%). Os estudos foram realizados nos estados de Minas Gerais, Pará, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Goiás, Espírito Santo, Paraná e Santa Catarina e os resultados são referentes ao ano de 2010.

A Agência Brasil divulgou, em outubro de 2015, pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Secretários de Estado da Administração (Consad), entre 2011 e 2012, a qual aponta a educação no Rio Grande do Sul como a terceira Secretaria com maior índice de afastamento de seus profissionais, alcançando 30%. Ao mesmo tempo, Carneiro e Coutinho (2015) identificaram em seu estudo que um terço dos estudantes que chegam até o Serviço de Psiquiatria da Infância e Adolescência do Instituto de Psiquiatria da UFRJ “apresenta queixas iniciais envolvendo escolarização, sendo dificuldade de aprendizagem e agitação as prevalentes” (p.181).

Outra pesquisa realizada na Base de Dados da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) apontou que as produções científicas, no âmbito da saúde, da psicologia e da educação, demonstram uma preocupação, em especial, com as representações, as práticas e a percepção das professoras sobre os mais variados temas: estudantes que fazem uso de álcool e outras drogas, a saúde da professora, o meio ambiente, entre outros. Dessa forma, na maioria das

---

<sup>1</sup> Optou-se pela referência aos professores no gênero feminino, dada à relevância da presença de mulheres neste campo de intervenção. Porém, a palavra professores está presente ao longo do texto quando referida ao trabalho de outros autores, respeitando-se a opção dos mesmos.



vezes, as professoras são procuradas pelos pesquisadores para responder a questões pontuais, sem necessariamente participarem de alguma experiência que seja pensada e voltada para a sua produção de subjetividade.

Este contexto inicial alertou para refletir sobre o que estaria acontecendo nos espaços escolares brasileiros e a aproximação com o Programa Saúde na Escola e o Programa de Extensão Viver Melhor na Escola: Saúde, Educação e Cidadania possibilitou a construção de um cenário para a pesquisa. As orientadoras pedagógicas e as coordenações das escolas demonstraram-se preocupadas com o número de professoras que se encontravam em sofrimento no seu trabalho. Foram coletados alguns pedidos de intervenções que dessem conta dessa demanda e realizadas algumas atividades pilotos com os grupos de professoras durante as semanas pedagógicas.

Nesses encontros ocorreu uma aproximação com a equipe docente e foi possível conhecer um pouco mais das histórias pessoais e do contexto de trabalho das escolas. As atividades constituíram-se em rodas de conversa e no compartilhamento das narrativas de infância das professoras. Dessa forma, procurou-se resgatar as memórias e provocar um retorno que remontasse à constituição de si como sujeito em uma trama coletiva.

Em um primeiro momento, o convite foi realizado para todas as professoras que tivessem interesse em pensar o cuidado de si no espaço de uma oficina. Imaginou-se na produção de narrativas o engate para uma produção de subjetividade criativa e que escapasse aos moldes propostos pela escola tradicional. Dessa forma, as narrativas abrangeriam diversas linguagens, como o cinema, a música, a dança, as imagens, mas, principalmente a escrita.

Após algumas visitas às escolas desse território, de conversar com grupos de professoras, coordenações pedagógicas e entregar questionários<sup>2</sup> para um mapeamento inicial sobre a saúde das professoras, percebeu-se que realmente existia uma demanda para o cuidado de si na escola. O material disponibilizado por esse instrumento indicou que existia o interesse de participação, mesmo que pequeno, pois, a maioria das professoras não gostaria de escrever. Além disso, a coordenação da escola afirmou que seria possível a realização da atividade no horário de trabalho, o que despertou o interesse de várias professoras. Porém, no decorrer do caminho, a gestão voltou atrás e impossibilitou a saída da sala de aula para essa

---

<sup>2</sup> O questionário foi um instrumento elaborado pela equipe do Programa de Extensão Viver Melhor na Escola, com o intuito de conhecer as condições de saúde das professoras. Aproveitou-se o espaço para incluir algumas questões sobre o interesse de participação em uma atividade de pesquisa com oficinas sobre o cuidado de si e a escrita de narrativas.

atividade. Esse fato restringiu as possibilidades dos encontros e determinou-se que as oficinas poderiam ocorrer após o horário de trabalho ou aos sábados de manhã.

A hierarquização das relações ainda é marcante no contexto escolar e centraliza o poder de decisão em poucas mãos. Nesse caso, a palavra final foi da direção que, tomada pelas linhas duras da gestão escolar, das cobranças por conteúdos a serem trabalhados, horas letivas em sala de aula e poucos profissionais, não conseguiu encontrar outras saídas possíveis. Esse é apenas um pequeno recorte de algo muito maior que envolve o contexto educacional brasileiro.

Os estudos sobre a constituição histórica, social, política, cultural e econômica da educação no Brasil guiaram um caminho repleto de tensionamentos, linhas de força, discursos e jogos de saber-poder em torno da produção da escola pública. O pano de fundo diz respeito a uma elite econômica cada vez mais em ascensão no contexto brasileiro, que luta para fazer valer os seus interesses. O contexto neoliberal tem contribuído cada vez mais para a produção de um cenário de competitividade, desigualdade, flexibilização das leis trabalhistas para os empregadores e o desmonte das políticas públicas. Nesse sentido, as políticas educacionais são planejadas para responder a uma demanda de trabalhadores para o mundo do trabalho. Por vezes, esta inserção é marcada por longas jornadas e baixos salários.

Os corpos de professoras e estudantes enfrentam o espaço fechado das escolas, as longas horas de trabalho e pouco prazer nos bancos escolares. O tempo é o tempo para o ensino e a aprendizagem de conteúdos. A escola se reveste de prazos, horas a serem cumpridas, avaliações a serem realizadas e notas para o desempenho escolar. Os corpos de professoras que são, também, mães, mulheres, amigas e companheiras em tempo integral, enfrentam uma sobrecarga de trabalho. Afinal, o horário de trabalho das professoras não se encerra ao final do turno, mas continua no espaço doméstico, seja com as atividades do lar ou as pesquisas, aulas, provas e trabalhos a serem planejados.

Os corpos produzidos pelas subjetivações contemporâneas reivindicam saúde e agilidade para a realização das atividades diárias. Porém, essas características também devem ser acompanhadas de beleza, procedimentos estéticos, alimentação saudável e a garantia da juventude eterna. Os corpos são rastreados por exames médicos e medicados pela indústria farmacêutica a fim de estarem em constante produção. Esse contexto pode conduzir a afirmação de que é necessário *cuidar de si*.

Entretanto, o cuidado de si que se propõe nesta dissertação vai falar da produção de experiências outras com as professoras. Argumenta-se a importância desse conceito para a problematização dos atuais processos de subjetivação, os quais são tensionados por forças que elegem o individualismo, a competição e modos-indivíduo como possibilidades de vida. O cuidado de si que se pensa nesta pesquisa nos apresenta a possibilidade de compartilhamento de experiências, memórias, histórias e escritas. Narrativas diversas que colocam diferentes histórias, mas produzem agenciamentos coletivos e transversalidade nos espaços e nas relações.

É nesse sentido que se insiste na produção do cuidado de si como compartilhamento de experiências. Uma experiência que é abordada por Larrosa (2002), como aquilo que nos passa, que nos acontece. Para o autor, inspirado em Walter Benjamin, é um conceito cada vez mais raro, devido à falta de tempo do sujeito contemporâneo, consumidor insaciável das informações rápidas, que está sempre insatisfeito. Para Foucault (2012) a produção de uma escrita é, também, produção de experiência consigo e com aqueles com quem se compartilham essa escrita, revelando os movimentos do pensamento.

A experiência em educação também passa por caminhos nebulosos, na medida em que não há espaço para a vivência de experiências que nos toquem. Na escola “o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.23).

As subjetividades fabricadas nos contextos escolares são produto histórico de relações de saber-poder estabelecidas entre os sujeitos. A história, o contexto social, econômico, político e cultural, o espaço-tempo e a arquitetura escolar trançam uma trama que atravessam as subjetividades das professoras. Nesta dissertação, estes e outros escritos compõem a sistematização de uma maquinaria escolar que convoca os sujeitos a funcionarem de acordo com as suas engrenagens e necessidades. Uma caminhada que perpassa a época colonial e chega ao contexto que conhecemos hoje: de uma ascensão neoliberal que encontra na educação ferramenta para a produção de uma grande massa de trabalhadores para injeção no mercado.

Seguimos com uma travessia que nos leva à produção de corpos, subjetividades, espaços e tempos escolares até a chegada ao cuidado de si. Traçaram-se alguns caminhos metodológicos que propõem pensar a oficina como um dispositivo através de suas linhas. Apresenta-se a análise de alguns momentos e discursos importantes da intervenção. E, por

fim, chega-se às considerações transitórias e sempre em processo que carregam o desejo de uma escola que possa se reinventar, encontrando forças para criar rupturas ou fraturas nas durezas e burocracias que se colocam à frente dos processos de ensino-aprendizagem.

## 1.2 DAS IMAGENS QUE NARRAM

Antes de iniciarmos nosso mergulho na história da educação no Brasil, nos espaços e tempos escolares, nas subjetividades engendradas pela educação e no cuidado de si possível nesse contexto, é preciso avisá-la sobre a presença de imagens<sup>3</sup> que ensaiam realizar algum tipo de poética no texto. Foram escolhidas artistas contemporâneas que têm se destacado através de seu trabalho e parecem construir uma narrativa em sintonia com o que propomos aqui.

As imagens surgem como uma tentativa de aproximar as leitoras das experiências produzidas nas oficinas, com o intuito de provocar *o trânsito dos afetos*. Uma passagem entre o texto da pesquisa e o texto da imagem. A imagem como uma narrativa, histórias que são contadas pelas artistas e que pretendem acompanhar as histórias que aqui são contadas.



*Encontro. Lápis de cor sobre papel (Adria Moura<sup>4</sup>, 2010)*

---

<sup>3</sup> As imagens estão disponíveis online nos sites das artistas ou em sites responsáveis pela divulgação de suas exposições.

<sup>4</sup> Adria Moura é brasileira e vive na Alemanha. A pintura e o artesanato fazem parte da história de sua família. Em seu trabalho procura capturar as cores da cultura brasileira, simbolizando a energia da vida.

## **2. A MAQUINARIA ESCOLAR ATRAVÉS DO TEMPO: UM RECORTE BRASILEIRO**

A escolha por manter o resgate histórico da educação auxilia a sustentar o campo de análise caracterizado pela compreensão de conhecimentos históricos, políticos e conjunturais acerca do campo de intervenção (ROCHA, 2006). Longe de tentar realizar uma história linear, a intenção é mostrar as tensões produzidas no campo educacional e as linhas que operam em movimentos instituintes (novas tecnologias, movimento, contestação) e instituídos (ordem vigente, cristalização, valores). Os processos de desinstitucionalização e institucionalização não são entendidos como bons-maus, mas se deseja chamar a atenção para práticas e discursos que se cristalizam e colocam resistências às desacomodações propostas, dificultando a constituição de possibilidades mais inventivas.

Neste campo de forças, a escola contemporânea constitui-se através do tempo como espaço marcado por histórias, culturas, políticas, afetos, relações de poder e tantos outros aspectos que marcam as relações entre as pessoas. Percebe-se que a cada período histórico novas expectativas e demandas são dirigidas à educação, e a escola engendra novas direções em seu fazer. De acordo com Romanelli (2014), a evolução do sistema educacional e os rumos tomados só podem ser compreendidos a partir “da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político” (p.19).

De forma sutil, ou não, a educação tem preservado alguns aspectos desta herança cultural, independente de qual momento histórico se está falando. As transformações impostas pelo contexto social, sistema econômico, político e cultural não substituem antigas formas por novas. O tempo registra as marcas dessas experiências que ficam impressas em antigas práticas que se atualizam, mesmo que incluindo novas possibilidades sempre em processo.

A visitação às outras épocas se inicia com o período colonial, de 1534 a 1822, período em que a educação, no que tange à arte de saber ler e escrever, restringiu-se aos homens, excluindo as mulheres desse processo. Isto se deve, em parte, pelo contato com a cultura portuguesa, a qual também se constituiu através de diferentes influências culturais; os indígenas, por sua vez, teceram outras relações entre homens e mulheres. Já os jesuítas, por algum tempo, foram os representantes de um ideal de sociedade portuguesa na colônia, no

qual a educação das mulheres constituiu a base para a moralização e formação das famílias brasileiras (RIBEIRO, 2003).

Com relação ao trabalho desenvolvido pelos jesuítas, Romanelli (2014) esclarece que estes foram expulsos do Brasil devido aos atritos estabelecidos com Portugal. Os conflitos envolveram as divergências relacionadas ao fanatismo religioso imposto na colônia e a escravização dos indígenas. Fatos estes que foram associados ao atraso no desenvolvimento econômico e social e ao descontentamento da população.

A expulsão da Companhia de Jesus dos domínios portugueses dá início ao processo – ainda em curso – de laicização da educação –, e a colônia passa a receber professores régios. Portugal foi pioneiro nestas reformas, mas possuía um sistema bastante precário de instrução. Enquanto isso, o capitalismo avançava nos países europeus, e a construção da hegemonia burguesa exigia uma instrução cada vez mais valorizada. Neste contexto, ocorre a transição para uma sociedade amparada pelo aparelho Estatal que orienta as ações em educação. (VILLELA, 2003).

Mesmo com a expulsão dos jesuítas, Hypólito (1997) lembra que a igreja fora novamente convocada para dar conta da demanda em educação. O autor afirma, também, que urgia a necessidade de escolas para atender as camadas mais amplas da população, momento em que os leigos entram em cena como professores.



*Altar Amarelo (Adriana Varejão<sup>5</sup>, 1987*

Concomitantemente a este processo, a família Real se transfere para o Brasil e formulam-se providências para a instituição da educação no país, bem como a construção de bibliotecas, museus e a organização do ensino superior. Busca-se “unificar o sistema por meio de adoção de um método, definição de conteúdos de ensino, autorização ou proibição de livros e o estabelecimento de normas burocráticas a serem seguidas pelas escolas” (VILLELA, 2003, p.98).

Neste momento, fortalecem-se os planejamentos para dar forma às burocracias e tornar homogêneo e estatal o sistema constituído até então. Tenta-se deixar para trás a diversidade de possibilidades para a inserção na cultura letrada, visto que esta ocorria através das famílias, igrejas, preceptores particulares, entre outros (VILLELA, 2003).

Alguns métodos foram produzidos para tentar dar essa forma à educação. Um dos mais antigos é o Método Individual, no qual o professor tinha contato com cada aluno a fim de realizar a instrução. Silva e Arantes (2015) apontam que uma das desvantagens desse

---

<sup>5</sup> Adriana Varejão é uma artista visual nascida no Rio de Janeiro, cujo trabalho incorpora materiais relacionados à história brasileira, sobretudo, o período colonial e barroco. Desde os anos 1980 interessa-se pela permanência das marcas no processo de criação.



método relaciona-se ao fato de que o professor não consegue acompanhar muitos alunos ao mesmo tempo, pois a metodologia de ensino voltava-se para o conhecimento das disposições individuais, possibilitando ao professor conhecer as habilidades e disposições de cada estudante.

Com uma breve revisão de alguns métodos de ensino é possível compreendermos mais sobre os rastros que seguem até as nossas práticas atuais de ensino nas escolas. Um ponto importante é que o Método Individual proporcionava maior aproximação entre professores e estudantes, o que facilitaria o entendimento a respeito das dificuldades e potencialidades desse sujeito. Porém, torna-se inviável da forma como fora estruturado, dada a demanda de trabalho que encontramos na realidade brasileira.

Nesta época, surgiu a preocupação em utilizar-se racionalmente o tempo, ensinando rápido e da maneira mais econômica possível. A realidade que encontramos atualmente nas escolas parece perpetuar este projeto racional. Turmas com muitas crianças e adolescentes tornaram-se rotina nas escolas, de forma que se pode questionar como se constitui o processo de aprendizagem em ambientes superlotados de crianças. A pouca oferta de professoras ou a baixa contratação de profissionais por parte das gestões locais pode explicar, em parte, a necessidade de agrupar tantos estudantes em uma turma. Isso também decorre de uma busca por menores gastos e maior eficiência, de forma que os investimentos em educação tornam-se limitados.

O Método Mútuo, desenvolvido por Andre Bell e Joseph Lancaster, separadamente, teve as suas primeiras aparições em terras brasileiras a partir de 1820. Sobre este método, Silva e Arantes (2015), explicam que, primeiramente, Andre Bell, médico e pastor anglicano, “aplicou os princípios do método nas Índias inglesas, em Madras, onde dirigiu um orfanato de 1787 a 1794” (p.18). Como não contava com profissionais especializados para a aprendizagem, utilizou monitores – os melhores estudantes – para interagir com os demais e compartilhar os conhecimentos que haviam aprendido com o professor. Andre Bell também escreveu um livro no qual relatava que uma escola poderia contar com a supervisão de apenas um professor (SILVA; ARANTES, 2015).

Algum tempo depois, em 1798, as autoras afirmam, com base em Bastos (2005), que Lancaster cria uma escola para crianças pobres em Londres. Com a situação semelhante a de Bell, dividiu a escola em várias classes com um monitor em cada, com a supervisão de um professor. Assim, ocorre a restrição do papel deste último, pois o monitor classificava os

estudantes segundo os níveis de conhecimento. Este contexto, segundo Silva e Arantes (2015), colocava a necessidade de que a escola, os professores e os monitores fossem especialmente preparados para a realização desse trabalho.

Também é um momento em que se observa a maior aproximação entre a Pedagogia e a Psicologia, principalmente devido à divulgação de ideias relativas ao “Método Intuitivo”, de Henri Pestalozzi. A proposta consistia em observar os ritmos de aprendizagem dos alunos, com destaque para a intuição e a observação, realizando-se, assim, uma educação dos sentidos que possibilitaria a passagem a uma elaboração mental superior, reflexiva, dos conhecimentos (FARIA FILHO, 2003).

Até aqui, observamos o desenvolvimento de mecanismos e estratégias que pretendem organizar a maquinaria escolar através de linhas instituído-instituintes que atravessam o processo de constituição da instituição educação. Apesar dos esforços para dar forma às experiências educativas, havia o entendimento da instrução como um serviço dispendioso (FARIA FILHO, 2003). Podemos perceber que a preocupação com o investimento em educação sempre foi pauta presente na história do país. Atualmente, os discursos são marcados, muitas vezes, pela afirmação de que as verbas para investimentos educacionais são insuficientes, tendo em vista a dificuldade de pagamento salarial e a insípida valorização das professoras.

Na sequência, para a instituição de uma sociedade regida por um forte aparelho estatal, Faria Filho (2003) alerta que, após a independência, havia a preocupação em garantir que as determinações legais fossem obedecidas. Neste processo, as professoras também começaram a se organizar em movimentos em prol da sua organização profissional, colocando em pauta a rejeição das funções não-escolares, a busca por autonomia da categoria e a emancipação da tutela do Estado e da Igreja (HYPOLITO, 1997). As brechas possibilitaram a crescente tomada de posição e mostram a inegável mobilização dos docentes em busca de caminhos para resistir ao domínio e vigilância do poder estatal sobre o seu trabalho.

Este processo nos leva à construção das escolas normais, que surgem para realizar a formação das professoras<sup>6</sup> de forma a dar contorno às funções da profissão. É assim que se

---

<sup>6</sup> Além da manutenção da ordem, as professoras também são instruídas a controlar e disciplinar os estudantes. Não havia a preocupação com a instrução dos próprios professores, pois para cursar a Escola Normal, bastava “ser cidadão brasileiro, maior de dezoito anos, com boa morigeração; e saber ler e escrever” (VILLELA, 2003, p.106). Além disso, com o passar do tempo esta formação deixa de ser valorizada e utiliza-se o incentivo de oferta de bolsas de estudos a fim de atrair pessoas pobres que estivessem interessadas na carreira do magistério.

reforça a função da educação como difusora dos princípios de ordem e civilização que regiam o projeto conservador (VILLELA, 2003). A autora também ressalta que a ordem é almejada para fins de controle da população e a formação de professores visa à produção de alguém capaz de reproduzir um conhecimento “que não se destinasse a subverter as condições materiais dessa sociedade, mas que, ao contrário, a conservasse tal como se apresentava” (VILLELA, 2003, p.105-106).

Esta tendência permanece presente na medida em que observamos, na história da educação e nas experiências atuais, tentativas de instituir aspectos que visem à manutenção das estruturas sociais e escolares e o apego às hierarquias reproduzidas no espaço mais amplo da sociedade e das escolas. A instituição de um modelo no qual o ensino público reveste-se de um caráter técnico, por exemplo, conduz para a formação de uma considerável parcela da população que injetará sua força de trabalho no mercado. Enquanto isso, a classe média mantém o seu acesso à formação diversificada em escolas particulares, ocupando os melhores lugares nas universidades.

Ainda sobre os cursos normais, as mulheres que inicialmente não possuíam o direito à educação tornam-se bem vindas para atender a população de baixa renda. A desvalorização que acompanha a profissão docente também se fazia presente nesse momento e apesar disso, constituía-se como uma possibilidade de ascensão social para as mulheres, assim como representava um sinal de mais liberdade e a possibilidade de adquirir conhecimento. Neste processo, se manteve a expectativa de que as mulheres professoras se constituíssem como defensoras da moral e do conservadorismo brasileiro.

As forças conservadoras sempre estiveram e ainda se fazem presentes nos mais diversos âmbitos da vida social, incidindo, também, sobre a educação e os corpos que fazem parte desta instituição<sup>7</sup>. As professoras foram convocadas a disciplinar e a manter a ordem em sala de aula, a fim de formar sujeitos preparados para o mundo do trabalho. A moralidade também exerce domínio sobre os corpos infantis e das próprias professoras, subjetivando-os na medida em que os comportamentos são constantemente vigiados pelas diversas instâncias.

---

As Escolas Normais tenderam à extinção devido ao desprestígio do curso, bem como ao despreparo dos professores.

<sup>7</sup> Entende-se a educação como a própria instituição, a qual não é uma coisa observável, mas “uma dinâmica contraditória construindo-se na (e em) história, ou tempo” (LOURAU, 1993, p.11). Além disso, para o autor, o tempo é precioso para a composição do conceito de instituição, na medida em que esta se encontra em constante movimento em um contexto social e histórico.

Com relação a esta vigilância e atenção aos movimentos das professoras, Villela (2003) ressalta que a preocupação com a formação científica da professora era delegada a um segundo plano. Em 15 de outubro de 1827, criou-se uma lei para a construção de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. O seu artigo 8º informa que serão apenas admitidos “cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta” (BRASIL, 1827). Dessa forma, o plano consistia em produzir sujeitos que agenciassem uma mentalidade moralizante e excludente, a mesma que acompanhava a constituição da sociedade em meados do século XIX e que por vezes permanece enraizada em nossas práticas.

Após a aprovação das normas de organização das escolas primárias, em 1832, com a inclusão de grupos escolares, ressaltou-se a divisão do trabalho escolar ao se formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem (SAVIANI, 2011). Para o autor, esta lógica conduziu aos mecanismos de seleção e formação das elites que possuíam acesso à educação, não havendo preocupação com a educação das massas populares.

Ao mesmo tempo, Faria Filho (2003) alerta que, enquanto a elite brasileira defendia que a escola para os pobres não deveria ultrapassar o aprendizado inicial, o Estado Nacional considerava a educação apenas uma estratégia civilizatória do povo brasileiro de forma a auxiliar na construção de um país independente. Percebemos o jogo de interesses em campo, na medida em que enquanto as elites desejavam não compartilhar seu poder, status e privilégios sociais, havia um projeto de independência econômica em processo.

Neste ponto engendra-se outro conflito de interesses, pois ainda persistiam algumas experiências domésticas de ensino. As famílias reagiram ao projeto de instituir espaços formais para a educação e afirmavam que “afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver” (FARIA FILHO, 2003, p.146).

Dessa forma, a moralização prevista para a educação doméstica se estendeu às expectativas da educação realizada no âmbito público a cargo do Estado. Outros aspectos também contribuíram para a construção de escolas, como a influência de alguns saberes científicos, a exemplo da medicina e, dentro desta, da higiene.

A demanda por espaços adequados para o ensino e aprendizagem dos estudantes leva a uma preocupação em construir-se um espaço com boas condições de higiene e saúde. Faria Filho (2003) afirma que este processo ocorreu ao mesmo tempo em que se denunciavam as

péssimas condições de higiene nas moradias e prédios para a saúde da população em geral, havendo uma atenção para as condições das instalações escolares.

O contexto em questão diz respeito a um momento em que o país enfrentava uma urbanização e industrialização intensas, com aumento populacional nos grandes centros urbanos. Nesse sentido, também existia uma expectativa com relação às funções e exigências com a escola, de forma que esta conseguisse atender às novas demandas sociais em constante transformação. Fica a questão se o modelo escolar tem conseguido acompanhar as transformações impostas por uma rede de sistemas sociais, culturais e econômicos ou se tem servido apenas para a mera reprodução de conteúdos que atendem aos interesses de uma pequena parcela da população.

## **2.1 NOVAS INSPIRAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA LIBERTÁRIA**

Após os anos 1900 e, principalmente depois de 1930, com a presença da urbanização cada vez mais intensa, a demanda social em educação dirige-se a um grupo de pessoas dos estratos médios e populares que passaram a pressionar o sistema escolar para que se expandisse. Dessa forma, Romanelli (2014) explica que a evolução de um modelo agrário-exportador para um modelo parcialmente urbano-industrial afetou o equilíbrio e a estrutura do sistema educacional, na medida em que houve a necessidade de recursos humanos para desempenhar funções nos setores secundário e terciário da economia.

Neste processo, não se conseguiu dar conta das exigências sociais para os rumos da educação e, conseqüentemente, a população não teve acesso a um ensino que acompanhasse as transformações em processo no contexto brasileiro. Como lembra Romanelli (2014), o projeto de fortalecimento do capitalismo entra em cena, juntamente com revoluções e movimentos armados que objetivam romper com a ordem social oligárquica, a exemplo da Revolução de 1930.

Na grande efervescência social, Saviani (2013) afirma que o domínio da oligarquia cafeeira começou a enfraquecer e esta acabou isolada pelas demais oligarquias. O autor ressalta que a classe dominante mineira adere à aliança liberal, representada pelos estados do Rio Grande do Sul e da Paraíba. Juntam-se a este grupo uma parcela das forças armadas, com apoio das classes médias urbanas e do movimento dos trabalhadores, o qual organizou o

Bloco Operário-Camponês e movimentou as massas (SAVIANI, 2013). Com o crescimento do operariado urbano, as reivindicações atingiram várias camadas sociais e irromperam as primeiras greves. Esta situação promoveu espaço para a discussão de outras possibilidades para a educação, a exemplo das experiências com a Pedagogia Libertária (ROMANELLI, 2014).



*Levitar. Lápis de cor sobre papel (Adria Moura, 2010)*

Ocorre a abertura para novas experiências em educação, as quais receberam grande contribuição dos anarquistas no final do século XIX e início do século XX, principalmente no meio operário, no qual imigrantes e militantes anarquistas possuíam o ideário do socialismo libertário. Existia um grande número de analfabetos no movimento operário e, neste contexto, os militantes desejavam melhores condições para os trabalhadores (GALLO; MORAES, 2011). Os autores também afirmam que, além da militância em sindicatos e associações, os anarquistas iniciaram a criação de escolas e, a partir de 1895, mesmo sem um plano de ação, começam a surgir as primeiras, como a Escola União Operária, no Rio Grande do Sul.

Pensando na proposta dessa dissertação, considera-se de suma importância a constituição de um espaço para a escrita de algumas problematizações a respeito da Pedagogia Libertária, que propõe uma educação autogestionária em constante busca de práticas de liberdade. O íntimo diálogo proposto pelo cuidado de si na escola e os pressupostos da

Pedagogia Libertária ampliam o leque de possibilidades para a educação. Assim como as experiências com a educação autogestionária deixaram marcas em nossa história, tenta-se resgatar alguns acontecimentos importantes que podem servir de inspiração para a problematização dos atuais modos de estar na escola.

Na contramão dos atuais modelos de educação colocados a serviço do regime capitalista e neoliberal, afirma-se a importância da Pedagogia Libertária como uma experiência outra em educação. Os seus fundamentos encontram forças na proposta de uma educação que trabalhe para a produção de relações mais livres e autogestionárias. Dessa forma, coloca-se em questão a produção de sujeitos que não estejam à mercê de um modo de vida que simplesmente reproduz um modelo de homem que se adequa a determinadas expectativas.

Com base em alguns desses princípios, a primeira e significativa experiência com a Pedagogia Libertária refere-se às iniciativas do pedagogo e militante francês Paul Robin, o qual sistematizou as teses anarquistas sobre educação e entre 1880 e 1894 dirigiu o Orfanato Prévost, em Cempuis, arredores de Paris. Robin aplicou a educação integral, baseado nos princípios anarquistas (GALLO; MORAES, 2011).

Já no Brasil, Gallo (2007) ressalta que o Anarquismo teve as suas primeiras manifestações a partir da chegada dos imigrantes europeus, os quais foram os responsáveis pelas primeiras experiências pedagógicas libertárias. Dessa forma, em 1895, fundou-se a Escola União Operária, no Rio Grande do Sul, seguindo-se da criação de outros estabelecimentos, como: a Escola Libertária Germinal, em São Paulo, no ano de 1903; a Escola Sociedade Internacional, em Santos, no ano de 1904; a Universidade Popular, no Rio de Janeiro, no ano de 1904; a Escola Noturna, também em Santos, no ano de 1907 e a Escola Social da Liga Operária, em Campinas, no ano de 1907 (RODRIGUES, 1988; GHIRALDELLI JR, 1987 apud GALLO, 2007).

O autor também marca que outros acontecimentos históricos, como o impacto causado pela execução de Francisco Ferrer i Guardia, em 1909, idealizador da Escuela Moderna de Barcelona, movimentaram o surgimento das Escolas Modernas no Brasil. Aliado a este contexto, a ação dos trabalhadores teve fundamental importância ao colocar em pauta as reivindicações por melhores condições de educação e vida das classes populares.

Para Moraes et al. (2012), a relação entre trabalho e educação assume destaque principalmente pela proposta de Robin, que aborda o trabalho como a própria vida do homem,

um princípio educativo e de produção social. Neste contexto, um dos principais fundamentos da Pedagogia Libertária localiza-se no conceito de Educação Integral, a qual propõe uma concepção de homem total, composto por uma multiplicidade que integre os aspectos físicos, morais, intelectuais, entre outros (GALLO, 2007; MORAES et al., 2012).

Neste contexto, os autores problematizam a educação como uma ferramenta de transformação social que colocaria em cheque a ruptura com a divisão manual e intelectual do trabalho, “que se expressa também na dualidade escolar, nas diferenças entre o que é ensinado às classes dominantes e ao proletariado e contribui para a reprodução das desigualdades sociais. O conceito de educação integral desenvolve-se no âmbito dessas preocupações” (MORAES et al., 2012, p.1000).

Em parte, a inserção desse conceito no âmbito do movimento operário movimentou as publicações nos jornais da época, assim como ganhou algum relevo nacional. O contexto de desigualdade, enraizado nas experiências brasileiras, deixa suas marcas e permanece produzindo uma educação apartada das reais necessidades da população. Dessa forma, distanciam-se as classes populares do acesso ao conhecimento intelectual que poderia marcar uma diferença na sua inserção profissional e social.

Entretanto, Ghiraldelli (2001) aponta que, apesar do Partido Comunista ter conquistado muitos trabalhadores e penetrado em diversos setores (intelectuais, classes médias, etc.), não conseguiu sustentar e dar conta da continuidade dessas problematizações após 1930. Neste contexto, os comitês “se transformaram em associações de bairros dispostas a reivindicarem melhorias urbanas como esgoto, calçamento, parques infantis, escolas, etc.” (p.107). Com relação à educação, o autor afirma que os comitês trabalharam em conjunto com o Partido Comunista, para a organização e realização de cursos de alfabetização de adultos e crianças, assim como cursos técnicos populares.

Os cursos oferecidos por estas instâncias, de acordo com Ghiraldelli (2001), incluíam a formação em química industrial, corte e costura, eletrônica, taquigrafia, inglês prático-comercial, história, economia política, teatro infantil, entre outros. Vários desses cursos aconteceram no interior de escolas públicas, denotando uma afinidade de trabalho e pensamento entre as lideranças de esquerda, o movimento popular de bairro e os profissionais do magistério público. Além disso, “os comitês mais mobilizados conseguiram organizar bibliotecas, postos de alistamento eleitoral, atividades esportivas, exposição de pintura, postos de atendimento médico, etc.” (GHIRALDELLI, 2001, p.107).



A rede pública de ensino cresceu consideravelmente nos anos 40 e 50, tornando-se um patrimônio defendido, especialmente, pelos setores sociais mais democráticos. O contexto em que essas mudanças se deram foi de um governo provisório com a ascensão de uma burguesia industrial. Data dos anos de 1942 e 1943 “a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e as leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial” (PICHELI, 1997, p.61 apud SAVIANI, 2013, p.193). Como veremos, a demanda pelo ensino técnico cresce cada vez mais com o passar dos anos, o que denota uma inclinação para a formação de mão de obra para inserção no mercado em constante ascensão.

Enquanto isso, Saviani (2013) ressalta que, apesar das forças renovadoras se fortalecerem durante a década de 1920, a Igreja Católica ressurgiu com a intenção de recuperar um espaço frente às demandas educacionais. É nesse contexto, também, que os empresários do ensino e os donos das escolas particulares, “na falta de uma justa bandeira para lutarem pelo ensino privatizado, utilizavam-se da Igreja Católica, que lhes forneceu os velhos argumentos da liberdade de ensino e do direito da família na educação dos filhos” (GHIRALDELLI, 2001, p.113). Além disso, o autor afirma que pessoas como o padre e deputado Fonseca e Silva argumentavam que os defensores do ensino público eram “perigosamente comunistas”.

As cenas descritas pelos autores que se dedicam ao estudo da história da educação no Brasil causam perplexidade ao compararmos com os acontecimentos atuais e visualizarmos como a história pode repetir-se, dadas as especificidades de cada época. Fatos estes da década de 1930 são narrados e aproximam-se da nossa realidade em 2017, na qual as pessoas que defendem direitos para todos são apontados como “comunistas”. A palavra comunista ganha um sentido negativo, enunciando com toda a sua força o ódio instaurado em determinadas camadas sociais.

Em um momento de declínio das ideias libertárias, devido a uma crescente força de abafamento dessas experiências, as décadas de 1930, 1940 e 1950 foram marcadas por diversos movimentos que pretendiam firmar-se como hegemônicos no que concerne ao âmbito da educação. Compõem esse conjunto os projetos para uma educação humanística, técnica e religiosa para as elites e tantos outros (ARAÚJO, 2007). A autora também afirma que os Ministros da Educação, do governo de Getúlio Vargas (1930-1954), subordinaram os sistemas estaduais de educação e saúde às políticas nacionais.

Dessa forma, é visível como as linhas duras conservadoras tomaram frente às problematizações sobre a educação, incluindo uma preocupação com a unificação dos processos e dissipando as experiências autogestionárias nesse âmbito. É neste contexto que a educação escolar passa a assumir a tarefa de ensinar valores e atributos morais, a fim de responder a um projeto de unificação da cultura do povo brasileiro (ARAÚJO, 2007). A autora também elenca os aparelhos estatais criados para dar seguimento a esta ideia, como é o caso da consolidação do Conselho Nacional de Educação (1931), o Plano Nacional de Educação (1937), o Instituto Nacional de Saúde (1937), o Serviço de Patrimônio Histórico Cultural e Artístico Nacional (1937), o Instituto Nacional de Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938), o Departamento Nacional da Criança (1941), entre outros (ARAÚJO, 2007).

Para Souza (2009), a construção artificial de uma homogeneização e suposta identidade do brasileiro trabalham no sentido de mascarar as profundas desigualdades que se instauram entre as classes sociais. Dessa forma, o Brasil é composto por uma história altamente racista e desigual e as marcas dessa história deixam de herança uma maioria de governos formados por homens brancos e oriundos de classes privilegiadas. Nesse sentido, a partir da década de 1930 trabalhou-se intensamente para o fortalecimento do capitalismo que se encontrava em crescente ascensão, acarretando na manutenção de privilégios para uma pequena parcela da população.

A ditadura militar brasileira entrou em cena justamente em um momento de efervescência das forças culturais e libertárias para a educação. Ocorreu, dessa forma, uma forte repressão às linhas criativas e de fuga que se desenhavam no cenário brasileiro. As experiências com a autogestão pedagógica, o acesso das massas populares à educação e a circulação de materiais anarquistas entre os movimentos de trabalhadores cederam lugar a longos anos marcados pela suspensão de direitos, a perseguição política e o fortalecimento do capital internacional aliado à pedagogia tecnicista.

## 2.2 DA PEDAGOGIA LIBERTÁRIA AOS TEMPOS SOMBRIOS: A DITADURA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Os anos 1960 foram marcados por diversas manifestações culturais na história brasileira. Artistas e intelectuais foram, em grande parte, os responsáveis por essa efervescência. Para Hohlfeldt (1999), a década em questão caracterizou-se por uma contradição expressada nos campos econômicos, políticos e culturais. Nesse contexto, para o autor, havia um movimento de abertura para o mundo, assim como voltar-se para dentro de si.

É interessante perceber como o cuidado de si, abordado nessa dissertação, através das experiências que temos hoje, está presente em vários outros momentos da educação brasileira. Ele assume a posição de um fio condutor que nos leva de forma sutil através dos tempos. No caso da década de 1960, a abertura para o mundo parece relacionar-se com as possibilidades de transformações e subjetivações criativas, as quais estão associadas ao cuidado de si como uma composição da estética da existência. A música, a arte, a literatura e outros elementos acompanham esse processo de abertura para outros modos de vida.

No que diz respeito ao voltar-se para dentro de si, pode estar assumindo a forma de uma introspecção e fechamento em si, o que denotaria processos individualistas e isolados. Por outro lado, se o voltar-se para si mesmo é acompanhado de um posterior retorno às relações, às tramas da realidade e da ação, é possível o exercício de um cuidado de si compartilhado e preocupado com as coletividades.

Como reflexo das contradições impostas por este momento histórico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implementada em 1961, tramitou treze anos no Congresso. Inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, porém, foi aprovada em um contexto de industrialização e com necessidades educacionais que não conseguiram ser apreendidas pelo Parlamento (GHIRALDELLI, 2001). Tema este também retratado por Paulo Freire<sup>8</sup> em seu conhecido livro *Educação como prática de liberdade*. Nesta leitura, o autor explora parte de sua tese, apresentada no concurso para professor da Escola de Belas Artes de Pernambuco, a qual se intitula “Educação e atualidade brasileira” (1959). Paulo Freire

---

<sup>8</sup> O método Paulo Freire de alfabetização consistia na “idealização dos círculos de cultura, em lugar da escola, nos quais, em lugar dos professores atuavam os coordenadores de debates que, em lugar de aula discursiva, exercitariam o diálogo com os participantes do grupo, substitutos dos alunos” (SAVIANI, 2013, p.325).

caracteriza a atualidade brasileira como uma sociedade em constante processo de industrialização, mas com a educação em descompasso com este contexto (SAVIANI, 2013).

As observações de Paulo Freire tornam-se evidentes nas decisões tomadas no governo de Juscelino Kubitschek, o qual propõe que o Brasil alcance um alto grau de desenvolvimento econômico em pouco tempo. Para a implementação desse projeto, o governo de JK, no início dos anos 1960, se caracterizou por uma “internacionalização da economia brasileira justamente no momento em que se procura ‘fabricar’ um ideário nacionalista para se diagnosticar e agir sobre os problemas nacionais” (HOHFELDT, 1999, p39).

As ideias e as experiências de Freire com a educação o colocaram em destaque frente ao cenário brasileiro, sendo chamado para postos de projeção nacional, como presidente da Comissão Nacional de Cultura Popular, em 1963, e coordenador nacional do Plano Nacional de Alfabetização, criado na passagem de 1963 para 1964. Porém, o golpe militar de 1964 interrompeu o processo, assim como a mobilização em torno da cultura popular e da educação popular (SAVIANI, 2013).

Novamente é possível explorar a similaridade desses acontecimentos com o que vivenciamos recentemente em nossa história. De 2003 a 2016, durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, vivenciamos a abertura de ações que contemplavam amplas camadas populacionais, com grandes investimentos em políticas públicas. Muitos brasileiros foram beneficiados com possibilidades de ascensão social e melhores condições de qualidade de vida. Sabemos, porém, que ambos os governos apresentaram suas inconsistências e algumas controvérsias. Chama a atenção que as conquistas sociais foram interrompidas por um duro golpe que utilizou em seu favor os mais sofisticados aparatos jurídicos.

Com relação à fase que antecede 1964, esta apresenta a escola e o desenvolvimento social em descompasso. Neste momento, a necessidade centrava-se na modernização econômica para uma intensificação tecnológica, porém, a escola não foi convocada a participar de forma relevante, a não ser para preencher as necessidades da expansão econômica, com o treinamento e qualificação da mão de obra (ROMANELLI, 2014). Um contexto similar ao que encontramos hoje.

Ainda nos anos 1960, as discussões relativas à Pedagogia Libertária têm continuidade, e afirmava-se que a educação e a escola colaboravam com a situação de mutismo do povo. A escola oficial, além de autoritária, estaria a serviço de uma estrutura burocratizada e

anacrônica, incapaz de colocar-se ao lado da população mais vulnerável (GHIRALDELLI, 2001). Dessa forma, a preocupação da Pedagogia Libertária girava em torno de uma educação comprometida com os problemas da comunidade, colocando em destaque que a industrialização e a urbanização despertaram a preocupação com as populações migrantes – camponeses que deixavam suas terras e migravam para as cidades e que “ficavam à mercê da demagogia dos políticos e da manipulação dos meios de comunicação de massas” (*ibidem*, p.123).

O Golpe de 1964 interrompeu várias manifestações populares a favor da democratização do ensino, capturando direitos sociais e trabalhando para o silenciamento através de um regime ditatorial de submissão e coação. Neste contexto, o período ditatorial, ao longo de duas décadas, orientou-se pela privatização do ensino, exclusão de parte das classes populares do ensino de qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante (com uma tentativa de profissionalização *compulsória* do ensino de 2º grau), tecnicismo pedagógico e desmobilização do magistério, devido à publicação de uma legislação dúbia e confusa (GHIRALDELLI, 2001; SOUZA & TAVARES, 2014). Contexto este que também representa o atual governo em vigência no país.

O lema levantado pela ditadura militar foi segurança e desenvolvimento, cujo objetivo seria o desenvolvimento econômico com segurança. Em um plano maior, considerava-se a baixa produtividade do sistema de ensino – com baixos índices de inclusão da população em idade escolar e altos níveis de evasão e repetência – um entrave que necessitava ser removido (SAVIANI, 2013).

Com a forte presença do capital estrangeiro no país, estabeleceram-se acordos com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Nacional (USAID). O plano estabelecia que em troca do recebimento de recursos financeiros, o país receberia assessoria técnica americana e deveria incluir um planejamento que facilitasse a privatização das escolas, formação de professores e produção e distribuição de material didático (SOUZA & TAVARES, 2014).

Com relação à atuação das grandes potências em países considerados subdesenvolvidos, Guattari e Rolnik (2011) comentam que, antes da implantação de uma expansão econômica, inicia-se um trabalho sobre os processos de subjetivação. Para os autores, “sem um trabalho de formação prévia das forças produtivas e das forças de consumo,

sem um trabalho de todos os meios de semiotização econômica, comercial, industrial, as realidades sociais locais não podem ser controladas” (p.36).

Neste contexto, a escola apresenta-se como um instrumento muito interessante para as grandes potências, como no caso dos Estados Unidos. A educação como um dispositivo possibilita o governo e a expansão de determinadas formas de vida. É visível como os filmes, a gastronomia *fast food*, as músicas e a tendência ao consumo da sociedade americana podem influenciar o modo como as pessoas vivem e se relacionam com o mundo.

Para Harvey (2008), os Estados Unidos promoveram a maioria das ascensões neoliberais na América Latina, atuando em conjunto com as elites econômicas locais. Nesse processo, incluem-se as ditaduras, como é o caso de Pinochet, no Chile, momento em que se procurou afastar as tendências de Allende para com o regime socialista. Além disso, movimentos sociais e centros comunitários foram duramente reprimidos, a organização popular desmobilizada e o mercado de trabalho teve as suas leis violadas (HARVEY, 2008).

E é nesse sentido que as linhas de força que se formaram com a entrada do regime militar abafaram as experiências com a Pedagogia Libertária. Com a interrupção dessas experiências elaborou-se uma organização racional do trabalho, prevalecendo o controle do comportamento, configurando uma orientação pedagógica tecnicista, a qual se caracteriza pelo pressuposto da neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade (SAVIANI, 2013).

Atualmente, a educação valoriza práticas que se reiteram e reproduzem esta educação tecnicista. A preparação dos estudantes para o mundo do trabalho prevê que estes ocupem vagas que, muitas vezes, são caracterizadas pela disposição a baixos salários, pouca qualificação e muitas horas de produção. A organização da escola pública contemporânea nesses moldes remete ao fato de que, historicamente, as elites brasileiras apresentam grande influência no campo político-econômico-social do país, ocupando posições de destaque no cenário nacional e acessando a produção do conhecimento.

Neste contexto, as disputas pelo poder colocam esta elite em vantagem nas principais decisões a serem tomadas. As forças conservadoras que regem a preservação das tradições e das culturas produzem resistências às mudanças que não estejam de acordo com as suas demandas de produção de capital, na medida em que o capitalismo tende a produzir urgências a serem atendidas também pela escola.

Com relação ao contexto ditatorial, chamamos a atenção para a organização da juventude militante dos partidos comunistas (PCB e PC do B) e outras organizações de esquerda, como a Ação Popular. Esses grupos surgiram como forma de resposta às atrocidades cometidas pela ditadura, optando-se pela resistência armada. Inaugurou-se uma nova política salarial que utilizava estratégias, como a repressão às greves, a proibição da negociação coletiva e a suspensão do regime de estabilidade no emprego para o combate a inflação (GHIRALDELLI, 2001).

No final dos anos 1970, são inauguradas a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES). Já nos anos 1980, se constituem associações que posteriormente seriam transformadas em sindicatos, abrangendo os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas. O contexto constituiu-se como favorável para a criação de pedagogias contra-hegemônicas, que reivindicavam a construção de uma escola de qualidade e acessível também para as classes trabalhadoras no Brasil (SAVIANI, 2013).

Na sequência de resistência às atrocidades cometidas pelos governos ditatoriais no Brasil, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, observou-se o fortalecimento da sociedade civil, com os estudantes (UNE), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), as entidades de jornalistas, os intelectuais e a burguesia lutando pela redemocratização do país (GHIRALDELLI, 2001). Este contexto deu força para os movimentos grevistas que seguiram nos anos 1980.

A transição democrática no país foi marcada por fatores como a ascensão às gestões municipais e estaduais de governantes pertencentes a partidos de oposição ao governo militar, campanha reivindicando eleições diretas para presidente, mobilização de educadores nas conferências de educação e produção científica nos programas de pós-graduação (SAVIANI, 2013). A entrada nos anos 1990 anunciou a movimentação e implementação de ações imbricadas na trama da doutrina neoliberal. Essas forças se encontram presentes de variadas formas ao longo das décadas passadas e evidenciam como o projeto neoliberal vem avançando e ganhando força no cenário mundial.

### **2.3 O PROJETO NEOLIBERAL PARA A EDUCAÇÃO**

Na década de 1990, ocorre a ascensão de governos neoliberais e promovem-se, em vários países, reformas educativas. É neste contexto que Frigotto e Chiavatta (2003), caracterizam essa década como marcada pela presença dos organismos internacionais, com muita assessoria técnica e produção documental. Como parte desse cenário, organiza-se, de 5 a 9 de março de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, com financiamento da UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial.

O Brasil localizava-se entre os países com maior taxa de analfabetismo no mundo e foi solicitado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais na escola, na família e na comunidade. A conferência apresentou um projeto de educação de nível mundial para a década que se iniciava, com foco na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (FRIGOTTO; CHIAVATTA, 2003). A proposta de Jomtien impulsiona uma nova formulação de leis no Brasil, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n.9394/96 –, a qual compila a obrigatoriedade da educação e o compromisso do Estado com a oferta e sustentação da proposta de “educação para todos”.

Apesar da tentativa de rompimento com os governos ditatoriais, a organização e o planejamento da educação, no Brasil, preservou o interesse pela formação de mão de obra para o regime capitalista. Esta era uma herança esta do período ditatorial, através da qual se buscava por um modelo técnico de planejamento educacional, com maior controle sobre a gestão e melhores resultados (SOUZA & TAVARES, 2014). Após o rápido governo de Fernando Collor de Melo e de seu sucessor, Itamar Franco, é conduzida a gestão de Fernando Henrique Cardoso, que se caracterizou-se pela condução das políticas subordinadas aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital, que agiam de acordo com os pressupostos neoliberais, cujo centro é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

As reformas educacionais implantadas neste governo se caracterizaram, sobretudo, pela privatização de empresas públicas e a gestão das políticas públicas assentadas na descentralização administrativa. Neste contexto, a necessidade da reforma justificava-se pela urgência de modernização do país, contando com a conseqüente força de trabalho qualificada



para os processos de reestruturação produtiva (OLIVEIRA, 2009). A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, “resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar” (*ibidem*, p.201). A descentralização e a autonomia constituem um mecanismo para transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Neste sentido, ao aumentar a responsabilidade do nível local, as escolas ganham autonomia, mas o nível de vigilância e as metas a serem alcançadas geram mais impacto no contexto escolar. Este cenário atribui maior cobrança com relação aos objetivos a serem atendidos, revestindo-se a escola de um caráter empresarial (OLIVEIRA, 2009).

A escola como uma empresa encontra-se associada aos projetos neoliberais, os quais propõem que os conteúdos ensinados no espaço escolar estejam adequados às demandas do mercado, na medida em que a produção aponta para a satisfação das necessidades colocadas pelos grupos empresariais brasileiros. No caso, Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que o projeto educativo do governo de Fernando Henrique Cardoso encontra coerência lógica quando articulado com o chamamento para ajuste das demandas sociais às do capital. Para os autores, essas demandas passam a ser produzidas por especialistas e técnicos que definem as políticas de acordo com os interesses vigentes, sem necessariamente consultar a população.

O governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva propõe romper com esta lógica, mas, na medida em que as ações são implementadas, observam-se algumas permanências. No primeiro momento do governo ocorreram poucas movimentações com relação às políticas educacionais anteriores. Foi no segundo momento dessa gestão que surgiram iniciativas como o aumento dos recursos para a educação, a aplicação do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), a criação do Piso Salarial dos Professores e a obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos (LIBÂNEO et al., 2012).

Além disso, também foram criadas políticas para a educação de jovens e adultos, além das minorias étnicas e movimentos sociais. Dessa forma, Oliveira (2009) considera que as mudanças promovidas pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, segundo o relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE/2005) fizeram do Brasil um país menos desigual.

Com relação ao IDEB, Waldow (2014), esclarece que este também alcançou a Educação Infantil e o Ensino Médio. A criação deste órgão tem sua origem em 2007 e constitui um produto da onda de descentralizações promovidas nos anos 1990 e início dos anos 2000. O IDEB caracteriza-se como uma referência para indicar a qualidade na educação e atribui metas para os sistemas municipais, estaduais e federais de ensino (OLIVEIRA, 2009). O aumento da responsabilização e compromisso dos sujeitos com a educação é um discurso que ganha força nos anos 1990 e está “fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que a escola pública necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir seu papel de educar” (*ibidem*, p.206).

Na sequência, o Brasil elegeu Dilma Rousseff, que prometia dar continuidade às políticas de inclusão do governo Lula. Em 2011, é criado por lei federal, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC –, com o objetivo de ampliar a qualificação profissional, em especial dos jovens trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda. Novamente, o ensino médio se vê articulado com a formação técnica.

Waldow (2014) afirma que a Escola Tecniciста se originou após a II Guerra Mundial, baseada nos pressupostos da Psicologia Comportamental de Skinner. Sua ênfase está no planejamento e na divisão metódica dos conteúdos e encontra terreno fértil na escola. Propõe-se sua inserção inicial de forma a controlar o comportamento dos sujeitos para que se submetam ao sistema de produção.

Após sua reeleição, Dilma Rousseff, sofreu um processo de *impeachment*, produto de uma ampla rede de discursos e aparelhos normativos e jurídicos colocados à disposição das elites políticas brasileiras. O vice-presidente Michel Temer assumiu em seu lugar e colocou em prática um projeto de sociedade no qual a população permanece à mercê dos desejos e jogos do capital. Uma nova onda de privatizações, desmonte de políticas públicas e privilégios para aqueles que detêm o poder inundam o cotidiano do brasileiro.

O editorial da revista Educação e Sociedade apresenta um panorama da atualidade deste governo e afirma que está se legitimando a composição de atores sociais que tomam o poder – homens brancos e ricos. O governo de Michel Temer fechou ou acoplou várias pastas ministeriais e expôs, através de suas medidas, uma visão de mundo elitista. A população assistiu a um desmonte das políticas públicas e à negação de direitos, visivelmente

representada na extinção do Ministério da Igualdade Social, dos Direitos das Mulheres e da Juventude.

Além disso, o Ministério de Direitos Humanos foi submetido ao Ministério da Justiça e entregue ao ex-secretário de Segurança Pública do Estado de São Paulo. A figura pública escolhida por Michel Temer para esta função é conhecida por sua afronta e repressão aos movimentos sociais, tendo comandado cenas violentas e abusivas reintegrações de escolas públicas durante o período das ocupações<sup>9</sup>.

Outro aspecto fundamental é a reforma prevista para o ano de 2018 com relação ao Ensino Médio brasileiro. Através da análise desta, conseguiu-se encontrar semelhanças com o projeto de educação tecnicista implantado durante o governo ditatorial. O “novo ensino médio” está associado à flexibilização do ensino, contanto com uma parte obrigatória e comum aos estudantes do território nacional e outra adaptada conforme às necessidades e aos interesses de cada escola.

O portal do Ministério da Educação anuncia que estas mudanças beneficiarão a todos que desejam ingressar no *mercado* de trabalho e na universidade. É imprescindível afirmar que o projeto de Michel Temer orienta os estudantes para o ensino tecnicista, pois assim está anunciado na página do MEC (2017):

as disciplinas obrigatórias nos 3 anos de ensino médio serão língua portuguesa e matemática. O restante do tempo será dedicado ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos, a seguir: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

Com estas mudanças, estar-se-á diante de um ensino que limita a construção de conhecimentos transversais e se atém ao utilitarismo. O ensino caracterizado como um preparo para o mundo do trabalho também está presente no período que abrangeu a ditadura militar.

Com base nesse contexto, reforça-se, mais uma vez, a importância de resgatar a dimensão coletiva que se encontra perdida ou abafada por outras experiências que têm dominado o campo educacional. A educação pode potencializar a capacidade de intervir no mundo e de conhecer o mundo, pois, quando se está em sala de aula, deve-se estar aberto à indagação, à curiosidade, a ser crítico e inquiridor (FREIRE, 2010). Porém, questiona-se:

---

<sup>9</sup> As ocupações do espaço escolar foram realizadas por estudantes secundaristas em vários estados brasileiros, incluindo o Rio Grande do Sul. O movimento de estudantes reivindicava contra a falta de professores e funcionários nas escolas e a favor do repasse de verbas e ao não parcelamento do salário dos profissionais.

como nos colocarmos dispostos a este acontecimento quando a escola parece querer produzir outro tipo de experiência?

A escola não está sozinha neste contexto, mas faz parte de um projeto de sociedade que tem se tornado cada vez mais evidente: a consolidação da doutrina neoliberal como o guia que prevê o enaltecimento do mercado e a profanação do Estado. Nessa conjuntura, a escola torna-se um dos espaços no qual o império neoliberal edifica suas demandas, de forma a produzir sentidos para a educação que atravessam os interesses empresariais e capitalistas.

As mudanças geradas na década de 1990 impactaram e permanecem impactando as políticas educacionais e a constituição da escola pública a serviço de um projeto maior de sociedade. Uma das medidas tomadas por diversos governos foi a adesão à cartilha do Consenso de Washington, realizado em 1989 por economistas situados na capital americana.

No Brasil, o consenso também encontrou o seu lugar, muito devido às brechas deixadas pelas tentativas frustradas das políticas “de esquerda”, as quais não conseguiram sustentar linhas que se sobressaíssem às novas reformas conservadoras. É neste contexto que ocorre a ascensão dos governos neoliberais, como reflexo do Consenso de Washington, o qual compôs suas estratégias em conjunto com os organismos internacionais e intelectuais que atuavam na economia (SAVIANI, 2013). O autor também cita alguns governos que ganharam força no mundo, mostrando que esta proposta já estava presente há mais tempo, como no caso de “Margareth Thatcher, na Inglaterra, de 1979 a 1990; Ronald Reagan, nos Estados Unidos, de 1981 a 1989; e Kohl, na Alemanha, de 1982 a 1998, representando posições conservadoras e liberais” (SAVIANI, 2013, p.428).

Os direcionamentos econômicos do Consenso de Washington são tão presentes atualmente que muitas das reformulações propostas, com mais força no Brasil a partir de 1990, como a desregulação do mercado, a abertura das economias nacionais e a privatização dos serviços públicos, encontram-se ainda em andamento. Para a América Latina, o consenso implicava em reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo como pano de fundo o corte dos gastos públicos e a forte presença das agências internacionais. Posteriormente, as elites nacionais tomarão para si este projeto e elencarão os pressupostos de seu combate (SAVIANI, 2013).

A divinização do mercado e a demonização do Estado é trabalhada por Souza (2009), o qual afirma que, por vezes, são produzidos discursos sobre a corrupção do Estado ou a respeito de sua ineficiência em gerir. Narrativas como estas acabam por enfraquecer o Estado

e criam uma brecha para a apresentação do mercado como a solução para os problemas sociais. Além disso, as privatizações do patrimônio público têm se tornado cada vez mais comuns, transferindo-se serviços que são direitos sociais, como a saúde, a educação e a aposentadoria para a iniciativa privada, o que dilui a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. Dessa forma, o mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Como consequência, Saviani (2013) afirma que a escola pública também é chamada a assumir o discurso da sua ineficiência ou fracasso, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso, as privatizações ganham espaço e são comandadas pelas leis do mercado. Nesta direção, a globalização, que surge como símbolo da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia, aponta para uma defasagem que urge por modernização de acordo com as leis do mercado globalizado e mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O conceito de globalização sugere a “ideia de movimentação intensa, ou seja, de que as pessoas estão em meio à acelerado processo de integração e reestruturação capitalista” (LIBÂNEO et al., 2012, p.61). Os autores também detalham que, para alguns estudiosos, no conceito de globalização esconde-se a ideologia neoliberal, segundo a qual, para garantia do desenvolvimento do país, é necessário liberalizar a economia e suprimir formas de intervenção social (TOURAINÉ, 1996, apud LIBÂNEO, et al., 2012).

Outro aspecto bastante presente na conjuntura a qual se está pesquisando refere-se aos discursos que colocam os sujeitos em constante competição entre si, por melhores salários, colocações na escala profissional, melhores produções acadêmicas, melhores aulas. Profissionais mais capacitados, produtivos e proativos. Enquanto isso, a nova proposta para o Ensino Médio busca por estudantes prontos para se inserir no mundo do trabalho técnico. Para Harvey (2011), a massa populacional “tem sido colocada em uma posição em que tem de trabalhar para o capital para sobreviver” (p.55).

Porém, segundo Souza (2009), as crianças não chegam à escola com as mesmas condições de competição. O autor atribui isso, em parte, à socialização familiar que possibilita com que as crianças da classe média possuam mais acesso ao capital cultural, ou seja, adquiram habilidades importantes no convívio e relação com o seu mundo. Por isso, a escola não pode ser considerada o ponto zero da competição social. Além disso, é importante

lembrar que o neoliberalismo tem projetado uma crescente desigualdade social e econômica (HARVEY, 2008).



*Capitães da Areia (Marcia Leivas<sup>10</sup>)*

Neste contexto de capital neoliberal, percebe-se que esta lógica trabalha para a produção em massa de indivíduos, os quais, de acordo com Guattari e Rolnik (2011), tornam-se serializados, registrados e modelados. Para os autores, a subjetividade “não é passível de totalização ou de centralização no indivíduo. Uma coisa é a individuação do corpo. Outra é a multiplicidade dos agenciamentos e da subjetivação: a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social” (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p.40).

É por isso que se fala em uma produção de “modo-indivíduo”, a qual marca o registro de características atreladas ao modelo capitalista neoliberal, como a competição, a produtividade, flexibilização, rapidez de resposta e relações superficiais. Dessa forma, a escola tem desempenhado o papel de fabricar essas subjetividades e prepará-las para sua inserção no mundo do trabalho.

Nessa dissertação, fala-se de um contexto de escola pública. O ensino privado apresenta possibilidades diversas para a aprendizagem de uma classe social que possui

---

<sup>10</sup> Marica Leivas é artista plástica e jornalista carioca. Vive na Bahia e o trabalho apresentado nessa dissertação faz parte de uma homenagem a Jorge Amado.

condições de investir em materiais escolares, livros, cursos de línguas, entre outros. Provavelmente, a maioria desses estudantes será preparada para ingressar em um curso superior e, assim, continuar seus estudos.

A escola em que a pesquisa foi realizada, por exemplo, faz parte de um território que coloca em contato um bairro de classe média tradicional, em Porto Alegre, e uma comunidade caracterizada pela pobreza socioeconômica, falta de recursos e as tensões produzidas pelo tráfico de drogas. Este fato aparece nos discursos das professoras como uma dificuldade em relacionar-se com a “clientela” que frequenta o espaço, na medida em que a cultura e o pertencimento de classe social apresentam contrastes. Jessé Souza, em seu livro *A ralé brasileira – Quem é e como vive* (2009), esforça-se para caracterizar as dimensões que permeiam as classes sociais no Brasil, com o intuito de dar visibilidade, em especial, a aspectos da constituição da classe mais pobre do Brasil e aos mecanismos que mantêm as classes dominantes em um lugar de privilégio.



(Kara Walker<sup>11</sup>. *Sem nome*, 1990)

---

<sup>11</sup> Kara Walker é uma artista americana que compõe sua arte com um olhar histórico sobre a desigualdade racial e luta contra os estereótipos fortemente inseridos na cultura.

Os lugares ocupados pelas classes sociais são marcados pela presença do capital cultural<sup>12</sup>, conceito que as caracteriza a partir de condições afetivas e psíquicas para as aprendizagens do contexto de socialização familiar. Nogueira e Catani (2014) esclarecem que o capital cultural, segundo os estudos de Pierre Bourdieu, existe sob três formas: a) no estado incorporado, cuja acumulação está ligada ao corpo e à assimilação, o que exige uma incorporação pelo sujeito e demanda *tempo* para tal; b) no estado objetivado, assumindo a forma de bens culturais, como quadros, livros, dicionários, etc.; c) no estado institucionalizado, consolidando-se em títulos e certificados escolares. Essa última forma de capital cultural consegue colocar em questão as “funções sociais do sistema de ensino e de apreender as relações que mantém com o sistema econômico” (NOGUEIRA; CATANI, 2014, p.10).

Dessa forma, os autores mostram que, para se ter acesso ao capital cultural, é necessária a detenção de determinados saberes que colocarão os sujeitos em posições privilegiadas. Nesse sentido, quando as classes médias contratam os serviços das classes populares, compram o tempo desses sujeitos e criam condições para o investimento em sua própria educação ou de seus filhos (SOUZA, 2009).

O contexto de classe no Brasil também é marcado pela predominância de grupos brancos detentores de privilégios sociais, os quais possuem acesso a melhores trabalhos, estudos e posições na escala social. Dessa forma, a marginalização de grande parte da população brasileira, a qual também é demarcada por sua raça e etnia, dificulta o acesso a recursos que possam contribuir para o aprendizado e a inserção desses sujeitos em postos melhores de trabalho (SOUZA, 2014). Essas constatações são parte de um processo excludente na história do Brasil que se inicia ainda em outros séculos. Faria Filho (2003) relembra que, no século XIX, em todas as escolas havia uma ressalva para a escolarização de crianças negras. Este fato se manteve até pelo menos no final do século, mesmo com a abolição da escravatura. O autor registra, também, que o contato com as letras, quando ocorria, restringia-se ao interior de um modelo familiar ou comunitário de escolarização.

---

<sup>12</sup> O conceito de capital cultural, inicialmente proposto por Pierre Bourdieu, diz respeito à cultura ou aos “sistemas simbólicos” (mito, língua, arte, ciência), como ferramentas de construção do mundo. A legitimação de determinados sistemas numa configuração social mostra como são construídos e operados pelos grupos que conseguiram se colocar numa posição dominante (CUNHA, 2008). Para Jessé Souza (2009), o capital cultural é o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos adquiridos principalmente na socialização familiar e que possibilitam maiores oportunidades de inserção social e econômica.



Nesse processo, além da classe social, aspectos como o gênero e a raça/etnia produzem impactos na produção de subjetividade, assim como, no Brasil, a naturalização da dominação branca produziu a negação sobre os efeitos dessa diferenciação na subjetividade (SILVEIRA; NARDI, 2014). A fabricação de uma suposta identidade do brasileiro apoia-se nessa naturalização, a fim de mascarar as profundas desigualdades que assolam a população.

Enquanto algumas famílias da escola habitam o território não apenas geográfico, mas também subjetivo da *ralé*<sup>13</sup>, as professoras encontram-se entre os batalhadores brasileiros e a classe média. Não se quer atribuir um sentido de imobilidade ao contexto das classes sociais, mas atentar para as condições que caracterizam a produção subjetiva em determinados arranjos sociais. Souza (2014, p.40) fala de uma fronteira entre *ralé* e batalhadores, a qual é fluída e “está situada precisamente na possibilidade da incorporação pelos batalhadores dos pressupostos para o aprendizado e o trabalho que faltam à ‘*ralé*’”.

Gentili (2009), em seus estudos sobre o direito à educação e as dinâmicas de exclusão social desenvolvidas na América Latina, fala que é importante reconhecer que a exclusão é uma relação social e não uma posição na estrutura institucional de uma sociedade. Dessa forma, para o autor, aqueles sujeitos que se encontram excluídos do direito à educação não estão excluídos por “permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada” (GENTILI, 2009, p.1062).

Dessa forma, a produção dessas condições se dá historicamente e socialmente com o fortalecimento da doutrina neoliberal e através dos processos que afastam milhares de sujeitos da possibilidade de ascender socialmente. O contexto que fabrica a luta por privilégios também instiga a competição por melhores lugares no mundo do trabalho e na escala social, tensionando relações individualistas e vazias.

A luta pela manutenção dos privilégios impulsiona as exigências das classes dominantes sobre as classes dominadas para que estas se “vejam como ‘inferiores’, preguiçosas, menos capazes, menos inteligentes, menos éticas [...]. Se o dominado socialmente não se convence de sua inferioridade não existe dominação social possível” (SOUZA, 2014, p.40). É possível observar que a própria escola pode reforçar este cenário ao

---

<sup>13</sup> Souza (2009) afirma que o termo *ralé* não propõe submeter as pessoas pertencentes a esta classe social a uma forma de humilhação, mas intenta chamar a atenção para a situação de pobreza econômica na qual estão inseridas.

marcar os estudantes que “não conseguem aprender”, os quais, juntamente com suas famílias, acabam sendo culpabilizados e marginalizados por não acompanhar as exigências de produção colocadas pelo capitalismo.

Este contexto remete aos atuais discursos que envolvem os sujeitos da educação, pois também implicam as professoras como responsáveis por não conseguir ensinar o conteúdo à sua turma e, dessa forma, não atingir as “metas” previstas. Contudo, ao se disseminar esta lógica, estar-se-á desresponsabilizando outros fatores e atores como parte deste processo.

Em entrevista realizada no ano de 2006, Marisa da Rocha Lopes oferece um contorno a esta questão, afirmando que a impotência, o vazio e o tédio estão adoecendo o professor. É um terreno fértil para o surgimento da culpa que advém do modo de vislumbrar a escola de forma individualizante e não pelo processo coletivo de análise e intervenções possíveis. Nessa direção, o tópico que segue coloca em cena os corpos fabricados pela maquinaria escolar, enfatizando a lógica que compõe os modos de subjetivação na escola.

### 3 CORPOS E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO NA ESCOLA

Os corpos que sustentam o trabalho na escola, em um contexto de políticas neoliberais, sofrem reflexos das exigências que esta lógica impõe. Por vezes, ouvem-se relatos de professoras que se sentem cansadas entre as múltiplas tarefas. São mulheres que se desdobram entre as atividades de ensinar e suas famílias. Após o término do dia de trabalho, outras demandas as aguardam no espaço doméstico.

Estas Mulheres ocupam diversas posições nas relações de saber poder que se colocam na sociedade. São de diferentes classes sociais, com diferentes histórias, desejos, posições políticas e visões de mundo. Compartilham o trabalho na escola e as aventuras de ser professora, mãe, companheira e ouvinte. Respondem a exigências de competência, mas também de generosidade e dedicação, porém, com disciplina.

Louro (2000) afirma que “os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura” (p.6). Dessa forma, a constituição dos corpos é perpassada pela constituição histórica, cultural, social e de gênero que engendram sentidos para as posições ocupadas por homens e mulheres.

O corpo da professora é treinado para a disciplina em um movimento que se direciona para a disciplina dos estudantes – determinar o momento para ir ao banheiro ou tomar água, os lugares onde sentar, qual atividade desenvolver, se pode escrever à lápis ou à caneta no caderno, se pode desenhar, se pode guardar o material para esperar a hora da saída. A escola e suas regras buscam por corpos saudáveis para a realização das atividades. Entretanto, a disciplina, as exigências, a sobrecarga de trabalho, as relações conflituosas e a tensão podem levar ao adoecimento desse corpo que luta e resiste.

As professoras encontram-se imersas em uma rede discursiva de produção, a qual apresenta um tempo cada vez mais veloz e exigente frente às demandas escolares e sociais. O panorama contemporâneo convoca todos a ingressar na máquina veloz do tempo, na qual não há espaço para “a vida conduzida com vagar, passo a passo” (SANT’ANNA, 2001, p.17).

Ao acompanhar a história da educação no Brasil, evidencia-se o contexto de precarização ao qual as professoras são submetidas cotidianamente. Os baixos salários, as longas jornadas de trabalho, o não cumprimento de legislações que beneficiariam o

magistério, a falta de reconhecimento social, entre outros aspectos, são alguns fatores que desgastam subjetivamente e produzem sofrimento.

O mundo escolar tem se caracterizado por uma forte presença feminina e, conforme vivencia-se o campo, suas tensões e produções, percebe-se que seria fundamental reservar um espaço para falar sobre as relações de gênero na escola. Interessa aqui problematizar o trabalho de professoras e a feminização do magistério.

Historicamente, o espaço reservado para as mulheres restringia-se à esfera privada do lar, com poucas perspectivas de estudos e trabalhos fora de casa. Neste contexto, Pedro (2006) afirma que, a partir da segunda metade do século XIX, as ideias positivistas de Auguste Comte ganharam a atenção de muitos políticos e intelectuais no Rio Grande do Sul. Neste contexto, também se formam as elites nos centros urbanos, as quais possuíam acesso e controle aos meios de comunicação, o que permitiu que uma determinada imagem da mulher fosse produzida e divulgada amplamente na sociedade (PEDRO, 2006).

A necessidade de preencher as vagas para o magistério nas salas de aula e o ingresso cada vez maior de homens em outros trabalhos relacionados à industrialização fizeram com que as mulheres ocupassem o espaço escolar. Além disso, este trabalho sempre foi marcado pelos baixos salários. Esses acontecimentos, circunscritos especialmente à década de 1930, também marcaram a importante conquista feminina do direito ao voto. Nesta época, mais de 80% dos membros do magistério eram mulheres (HYPOLITO, 1997, p.54).

Todo este processo é também parte da luta feminina por maior participação nos espaços públicos da cidade. Nesse momento, outros fatores, amplamente construídos e incentivados pelas elites, através de canais de comunicação e da própria cultura brasileira, aproximam as mulheres do trabalho na escola. Pode-se mencionar a compatibilidade de horários entre o trabalho doméstico e o magistério, a aproximação da figura “professora” com a maternagem exercida pelas mulheres e o cuidado com as crianças (HYPÓLITO, 1997).

Além disso, os professores para os meninos e as professoras para as meninas deveriam ser “pessoas de moral inatacável; suas casas ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas” (LOURO, 2006, p.444). Já na virada para o século XX, quando novas disciplinas como puericultura, psicologia e economia doméstica integrariam “o currículo dos cursos femininos, representariam, ao mesmo tempo, a introdução de novos conceitos científicos justificados por velhas concepções relativas à essência do que se entendia como feminino” (LOURO, 2006, p.448).

Este contexto de trabalho demonstra como a educação e, especialmente a escola, guardam impressas antigas organizações que caracterizam um modelo cartesiano de ensino. O espaço para ensino e aprendizagem “não foi pensado para ser uma escola de prazer, ou para atender os desejos imediatos das crianças e dos jovens” (VEIGA-NETO, 2013, p.49). Assim como os estudantes, muitas vezes, não se demonstram contentes ou satisfeitos com as relações estabelecidas na escola, as professoras também fazem parte de uma organização que pretende gerenciar seus corpos, o espaço que ocupam e o tempo de que dispõem.

O funcionamento da maquinaria escolar não é movido pelo desejo, mas pela vontade e pelo esforço, adiando a satisfação para o final do ano, para a vida adulta ou simplesmente para o futuro (VEIGA-NETO, 2013). Para o autor, a sala de aula é um lugar de trabalho e possui componentes de uma temporalidade linear e contínua, própria da modernidade.

Barros (2000) define a pedagogia e suas práticas como “mecanismos de poder, fábricas de subjetividade, máquinas de fazer falar, pensar e sentir” (p.33). Pode-se pensar que este mecanismo de poder imposto pela ordem pedagógica na escola incide sobre os sujeitos escolares na forma de avaliações, conteúdos a serem aprendidos e ensinados, comportamentos a serem interiorizados e prazos a serem cumpridos.

O trabalho de professoras pode ser permeado pela produção de estranhamento, movimentando o que se encontra cristalizado tanto nas práticas escolares quanto na universidade, constituindo-se um campo de saber que embasa modos de fazer inventivos (DIAS, 2015). Os modos de subjetivação “que as práticas educativas vêm instituindo nem sempre ocorrem no sentido de potencializar as ações daqueles que são seus autores/atores, de forma que os processos educacionais se constituam como um projeto coletivo de produção de conhecimentos” (BARROS, 2000, p.35).

As pessoas não podem se assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-se como sujeitos éticos (FREIRE, 2010). É sobre isso que Michel Foucault escreveu em diversos trabalhos, sobre a produção de um *ethos*, uma forma de vida ética que pudesse impulsionar uma dobra, uma outra forma possível de relação com o mundo e consigo.

### 3.1 A PRODUÇÃO DE EXPERIÊNCIAS E O ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR

Os corpos escolares habitam um espaço que não pode ser considerado neutro, mas que se apresenta através da produção dos discursos, das histórias, das narrativas, das arquiteturas, das práticas e de tantos outros aspectos. Essa composição abrange muito mais do que um território geográfico, na medida em que incide sobre os territórios existenciais e subjetivos que se produzem na escola.

É neste espaço permeado por tantos sentidos e significações que ocorrem as experiências que colocam os sujeitos em relação consigo, com os outros e com o mundo. Valemo-nos aqui do conceito de experiência trazido por Foucault (2014) em *A hermenêutica do sujeito*, ou seja, a experiência referida a um mundo que 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” (p.437-38). Para Prado Filho (2009), a experiência de que Foucault fala “diz respeito a uma experiência coletiva à qual estão sujeitos todos os indivíduos concretos em um tempo, em uma cultura” (p.233).

A experiência que se passa entre os sujeitos requer tempo para pensar, olhar, divagar, escutar, sentir e demorar-se nos detalhes, de maneira a suspender-se o automatismo da ação, cultivando a delicadeza e a arte do encontro (LARROSA, 2002). Dessa forma, a experiência de si caracteriza-se como exercício que exige dedicação e tempo. Porém, as marcas deixadas pela história ainda exercem sua força nas estruturas que compõem a escola, fabricando as subjetividades que pulsam ao ritmo de um espaço e tempo cerceados pelas vigilâncias, muros, grades e cadeados. Essa arquitetura secular, conservada pelas escolas, arrasta-se através do tempo e fabrica espaços monitorados repletos de vivências, experiências e subjetivações que não cessam de se produzir.

Nesse sentido, Frago e Escolano (2001) alertam para a importância de se analisar as micropolíticas das relações e os jogos de poderes que se interpõem no espaço escolar, de forma a denotar os conflitos e situações-chave do cotidiano. Para os autores, é urgente a realização de uma reconstrução arqueológica da escola que transcenda a simples recompilação ou enumeração de objetos, para atingir o resgate de uma história que requer uma nova leitura das fontes tradicionais, como estatutos, discursos e regulamentos. Frago e Escolano (2001) sugerem a análise dos diários de classe, calendários, horários e mobiliários.

Dessa forma, o espaço e o tempo assumem características vivas, assim como os seus instrumentos. As histórias que permanecem e deixam suas marcas carregam memórias e discursos que incidem sobre as subjetividades dos sujeitos escolares. É uma herança que se entrelaça com o cotidiano produzido no dia a dia do trabalho das professoras na escola, em um trabalho que é realizado em meio a um mobiliário antigo, em salas relativamente pequenas para o número de estudantes que comporta. São janelas que dão acesso a uma paisagem verde e ensolarada, mas que estão revestidas de grades que proíbem o acesso. Os sons da rua chamam a atenção das crianças que se encontram impossibilitadas de desvendar, através de seus olhares, o que se passa nesse espaço. São pequenos olhos que se erguem curiosos, mas retornam frustrados às suas cadeiras.

Faria Filho e Vidal (2000) afirmam que os espaços e tempos constituem-se como plurais, compondo a ordem social e escolar. Dessa forma, “são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e busca-se delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas” (p.21). Para os autores, o movimento que acompanha essa constituição propôs e propõe múltiplas trajetórias de institucionalização da escola.

O modelo de educação construído iniciou e atravessou o século XX a partir dos grupos escolares, com a organização seriada das classes, para a utilização racionalizada do tempo, dos espaços e para o controle sistemático do trabalho das professoras (FARIA FILHO, 2003). Para o autor, a preocupação com o tempo e a sua utilização está no cerne da modernidade, assim como o tempo escolar precisa estar em constante diálogo com os outros tempos sociais, a fim de contribuir na formação de um povo ordeiro e organizado.

O projeto de sociedade neoliberal cada vez mais em ascensão, também é acompanhado pela escola que tenta desenvolver suas atividades em consonância com este ritmo de produção. O império do tempo torna-se cada vez mais veloz, precioso e escasso, também na escola. Tanto o espaço quanto o tempo escolar são produtos de discursos e práticas que se engendram cotidianamente. A arquitetura espacial e temporal é pensada para dar conta de uma concepção de educação que permanece entre as ruínas de algo pensado há muito tempo, mas que não consegue reinventar outra forma possível – a não ser em algumas tentativas esparsas no território brasileiro<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Mais em: LIMA, A.; SAGRADO, A. PEREZ, R. Quando sinto que já sei. [filme-vídeo]. Produção Despertar Filmes. Direção de Antônio Sagrado, Raul Perez e Anderson Lima. Brasil. 2014. 78min. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>

A organização da educação carrega consigo marcas incisivas de um projeto de modernidade, com destaque para um modelo que prevê um espaço específico para cada turma, bem como um tempo para entrada e saída, de intervalo, com muito trabalho, tanto para estudantes quanto para as professoras. Este espaço produz linhas de força que aprisionam os sujeitos escolares, sejam professoras, estudantes ou funcionárias que trabalham nas portarias e dependências. Estes últimos são convocados a serem os responsáveis pela ordem e segurança, restringindo a entrada e saída de pessoas.

Barros (2013), inspirada nos estudos de Deleuze e Guattari, afirma que a revolução social seria “inseparável da revolução do desejo, frequentemente aprisionado em modos de subjetivação serializados” (p.279-80). Dessa forma, a composição de um espaço que facilitasse a circulação do desejo poderia colocar os sujeitos em conexão. Trata-se de um espaço que ultrapassa o território físico, mas que inclui as subjetividades e a produção de outras práticas e discursos no/sobre o espaço escolar.

Estas Subjetividades seguem sendo produzidas no interior de uma maquinaria, a qual exige o tempo e o espaço nas vidas dos sujeitos escolares. O tempo para a realização da oficina foi escasso nesta pesquisa e reafirma a importância de se reinventar a relação com esse tempo para a produção de um cuidado de si na escola. O tempo da experiência de si não é um tempo que segue o ritmo das urgências capitalísticas contemporâneas, mas que coloca em questão a constituição dos sujeitos e a produção dessa subjetividade. Nesse sentido, a aposta consiste na potência de resignificação das relações com o espaço tempo escolar, de forma a possibilitar o trânsito dos afectos e sentidos construídos para a educação.



#### 4. O CUIDADO DE SI E ALGUNS DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS – ENTRE A ANTIGUIDADE E A CONTEMPORANEIDADE

*Recebi uma carta de rompimento.  
E não soube respondê-la.  
Era como se ela não me fosse destinada.  
Ela terminava com as seguintes palavras: “cuide de você”.  
Levei essa recomendação ao pé da letra.  
Convidei 107 mulheres, escolhidas de acordo com a profissão, para interpretar a carta.  
Analisá-la, comentá-la, dançá-la, cantá-la. Esgotá-la. Entendê-la em meu lugar. Responder  
por mim.  
Era uma maneira de ganhar tempo antes de romper.  
Uma maneira de cuidar de mim.  
Sophie Calle<sup>15</sup>*

A vida privada de Sophie toma grandes proporções a partir do momento em que decide publicizar alguns fatos, como a carta de rompimento que recebeu de seu ex-namorado. Para dar contorno a esse momento, resolve usar a arte como forma de compartilhar alguns aspectos privados de sua vida, convidando diferentes mulheres para analisar esse escrito. Interessa aqui relacionar a dimensão pública que Sophie conferiu à sua vida íntima como proposta para “cuidar de si”.

A escolha por utilizar Foucault para pensar outros modos possíveis de existência para os sujeitos da educação relaciona a liberdade que o filósofo tanto recomendava em suas entrevistas e estudos. A liberdade de poder ser quem se quer, de poder romper com o que está instituído e proposto como verdade. É isso, também, que a artista Sophie Calle parece propor: uma ruptura com as narrativas impostas pelo social.

De forma geral, os estudos de Foucault são explorados em três fases ou etapas<sup>16</sup> de seu trabalho: um Foucault arqueológico, o qual busca os fundamentos da produção do

---

<sup>15</sup> Sophie Calle é uma artista francesa que vem trabalhando desde os anos 1980 no sentido de questionar, através de suas obras, o contraponto entre a vida privada e a pública.

conhecimento e dos discursos das Ciências, sem necessariamente se ater à “origem”; um segundo Foucault genealógico, momento em que examina o poder e os jogos de verdade compostos nas práticas; e o terceiro Foucault, que surge com mais força nesse trabalho, um preocupado com a produção de subjetividade e a desvinculação da ética do âmbito da moral. Nessa fase de seus estudos, o autor também se detém à produção da verdade do sujeito, aquela que se constitui como um *ethos*.

Como objeto para suas fundamentações, Foucault busca nos gregos o amparo para pensar a produção de um modo de vida ético, uma vida produzida ao mesmo tempo como resistência e obra de arte, singular, na qual estão impressas as experiências, lutas e potência de criação de seu autor. Em algum momento, os gregos parecem ter produzido uma invenção de si que escapa do que se conhece hoje. É um modo de vida em um ritmo diverso daquele que se vivencia atualmente no qual a urgência toma conta das experiências.

Ao acompanhar Michel Foucault em seus estudos sobre a cultura grega encontrar-se-á, em alguns momentos, indivíduos cada vez mais preocupados com os aspectos privados de sua existência. O autor descreve um *individualismo* crescente no período helenístico e romano. Como parte desse contexto, Foucault (2014), relata o declínio das cidades-Estado, enquanto entidades autônomas, a partir do séc. III a.C, o que causa, em parte, um recuo da vida política e retiro para a valorização da existência pessoal e vida privada. O filósofo também elenca três aspectos para caracterizar o indivíduo grego, em *A história da Sexualidade – O cuidado de si*.

Inicialmente, Foucault fala de uma *atitude individualista*, descrita a partir da valorização atribuída ao indivíduo em sua singularidade, marcando, também, certa independência deste em relação ao grupo ou instituições ao qual ele pertence. Em segundo lugar, salienta a *valorização da vida privada*, aspecto que se aproxima do primeiro, na medida em que se destaca a importância concedida às relações familiares, às formas de atividade doméstica e aos interesses patrimoniais. Por fim, cita a *intensidade das relações consigo* que convoca “a se tornar a si próprio como objeto de conhecimento e campo de ação para transformar-se, corrigir-se, purificar-se, e promover a própria salvação” (FOUCAULT, 2014, p.48).

Por mais que algumas técnicas e práticas de si exigissem momentos solitários e de recolhimento, o cuidado de si constituía-se como uma prática social, na medida em que,

---

<sup>16</sup> Inseriu-se a divisão do trabalho de Foucault em três fases apenas para fins didáticos, pois há uma coerência e sequência lógica na produção do autor, de forma que suas contribuições não estão desvinculadas, mas sempre atuais para se pensar a produção de práticas pessoais.

posteriormente, ascendiam a uma dimensão coletiva (ESCÓSSIA, 2014). Este Contexto está localizado em um momento histórico tão distante do presente, mas possibilita diálogo com o que se tem vivenciado atualmente no país, a exemplo da retirada de direitos sociais da população e a precarização dos serviços públicos e das relações com trabalhadores. Visualiza-se um movimento a serviço do neoliberalismo econômico que convoca as pessoas a “cuidarem de si” e a praticarem uma atenção aos seus interesses individuais. A partir da leitura de Veiga-Neto (2013), entende-se que a escola é considerada, no contexto neoliberal, como uma máquina encarregada de fabricar novas subjetividades, na medida em que o neoliberalismo pode ser considerado um modo de estar na vida. Nesta doutrina, os processos econômicos não são naturais e “devem ser continuamente ensinados, governados, regulados, dirigidos, controlados” (VEIGA-NETO, 2013, p.38-9).

Pensa-se o cuidado de si na contramão dos processos neoliberais, a fim de marcar a sua dimensão coletiva, na medida em que implica relações com o mundo e com aqueles que fazem parte deste contexto. Ao contrário do que o modelo capitalista propõe, ou seja, a subjetivação dos sujeitos como “modo-indivíduo”, o cuidado de si auxilia a pensar na produção de territórios existenciais que possam resgatar redes de apoio e potencializar a noção de coletivo, tecendo resistências à produção de relações individuais. Assim, a atividade consagrada a si mesmo “não constitui um exercício de solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 1985, p.47).



Vânia Mignone<sup>17</sup>. *Sem título* (2015)

Dessa forma, ressalta-se, nessa pesquisa, o cuidado de si como produção de experiência, entendida como histórica, coletiva e que, quando compartilhada, é capaz de produzir um plano de consistência, o qual é descrito por Romagnoli (2009) como invisível, de expansão da vida, composto “pelas forças moleculares e invisíveis que atravessam o campo social. É nesse plano que se dão os encontros e os agenciamentos que vão gerar novos sentidos, novas formas de expressão e promover a resistência ao que tende a se reproduzir no plano de organização” (p.170).

O plano de organização mencionado pela autora representa justamente o espaço no qual estão instituídas as normas, os códigos e os arranjos molares. Assim, esse plano ordena o mundo e a subjetividade “em segmentos e estratos, de maneira dicotômica e dissociativa, codificando-a, registrando-a em processos classificatórios, via operações de transcendência, que formam estratos, segmentos que homogeneízam os fluxos da vida” (ROMAGNOLI, 2009, p.170). É este plano de organização que o cuidado de si proposto nesta pesquisa pode colocar em questão.

O cuidado de si grego – que é diferente do cuidado de si contemporâneo, mesmo guardando semelhanças – também instigava a publicização deste cuidado. Como exemplo,

---

<sup>17</sup> Essa imagem faz parte da divulgação de um trabalho que busca ilustrar os pontos de vista dos viajantes pelas estradas de São Paulo.

tem-se as correspondências trocadas entre companheiros ou “uma escrita de si que atenua os perigos da solidão” (FOUCAULT, 2012, p.129). Para o autor, os *hupomnêmatas* poderiam assumir formas diversas, mas “constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; ofereciam-nas assim, qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior [...]. Ou para ultrapassar esta ou aquela circunstância difícil (um luto, um exílio, a ruína, a desgraça)” (FOUCAULT, 2012, p.131).

A função dos *hupomnêmatas* era a de auxiliar na produção de um discurso, um material ao qual se pudesse recorrer quando se necessitasse. Estes propõem “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, 2012, p.145). O papel da escrita é o de constituir um corpo, transformando-se no próprio corpo do escritor, o corpo “daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade” (p.148). Com as correspondências, também se afirma uma proposta de mostrar-se para o outro, com uma abertura de si mesmo que se dá ao outro (FOUCAULT 2012). Ao escrever e compartilhar, o indivíduo dispõe de tempo e abre espaço em suas vidas para o encontro.

No momento em que retoma *Apologia*, de Sócrates, Foucault afirma que “o cuidado de si é uma espécie de agulhão 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, 2014, p.9). Nos antigos, o cuidado de si, ou a *epiméleia heautoû*, é uma atitude para consigo, com os outros, com o mundo, mas é também uma forma de atenção e olhar. Para isso, “cuidar de si mesmo implica que se converta o olhar, que se conduza do exterior para [...] ‘si mesmo’”. Neste sentido, o cuidado de si constitui um conjunto de práticas pelas quais “nos assumimos, nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos transfiguramos” (FOUCAULT, 2014, p.12).

No livro *A hermenêutica do sujeito* (2014), Foucault aborda três funções assumidas pelo cuidado de si, entendendo este como “uma prática adulta a ser exercida por toda a vida” (p.446) – função crítica, função terapêutica e função de luta. A primeira é colocada como importante tarefa para desprender-se dos “maus hábitos” e das “opiniões falsas”. A função terapêutica aproxima-se do modelo médico e do modelo pedagógico, abrangendo “a amplitude de um campo metafórico que permite aplicar ao corpo e à alma expressões como

cuidar, curar, amputar, escarificar, purgar”, assim como o papel da filosofia é “curar as doenças da alma” (p.447).

A função de luta interessa a esse trabalho, por remeter a uma prática de si concebida como um combate permanente, na medida em que “é preciso fornecer ao indivíduo as armas e a coragem que lhe permitirão lutar durante toda a sua vida” (FOUCAULT, 2014, p.447). A luta pode assumir diversas facetas; porém, enfatiza-se a possibilidade de um combate por melhores condições de trabalho, salários e, conseqüentemente, garantia de direitos. Neste sentido, a análise do desenvolvimento da profissão docente, ao longo do tempo, aponta que esta sempre esteve entre forças instituintes e instituídas<sup>18</sup>, forças que podem assumir diversas direções.

Assim, o cuidado de si como ferramenta conceitual pode auxiliar a fortalecer as relações consigo e com o coletivo no espaço escolar, a fim de que novas conquistas sejam realizadas, sem necessariamente cristalizar as práticas por longos períodos de tempo. Na composição do cuidado de si, o que está em jogo é a formação de uma *askesis*, ou seja, a cultura de si compõe um conjunto de práticas e “como um bom lutador, devemos aprender exclusivamente aquilo que nos permitirá resistir aos acontecimentos que podem produzir-se” (FOUCAULT, 2014, p.449).

As práticas de si, muito presentes nas civilizações grega e romana, tiveram importância no que se relaciona à constituição de uma autonomia, aspecto que acabou se diluindo com as práticas instauradas pelas instituições religiosas, pedagógicas ou médicas/psiquiátricas (FOUCAULT, 2012). Segundo o autor, o cuidado de si, quando presente na sociedade, despertou suspeita, sendo deslocado, principalmente pelo cristianismo, para um uso associado à renúncia a si, a qual constituiria uma possibilidade de salvação. Já nas sociedades gregas e romanas, o cuidado de si fazia parte do “modo pelo qual a liberdade individual – ou a liberdade cívica, até certo ponto – foi pensada como ética” (FOUCAULT, 2012, p.261).

Nesse sentido, Gros (2012) ressalta as relações estabelecidas por Foucault (2014) entre sujeito e verdade, atentando, então, para a subjetivação do cuidado de si, a qual, segundo o autor, pode ser denominada de ética. Gros (2012) afirma que o olhar para si não é decifração,

---

<sup>18</sup> A proposta não é marcar a ideia de um maniqueísmo, no qual o instituído é mau e a referênciã ao instituinte é boa. O jogo proposto entre estes conceitos tem a intenção de mostrar movimento, na medida em que o instituído já passou por momentos mais flexíveis e instituintes.

mas um caminho para “reagir de maneira correta face aos acontecimentos do mundo [...]. O sujeito engendrado por este retorno sobre si não é um sujeito do conhecimento introspectivo, mas um sujeito que *age* e age de maneira conforme aos seus princípios de ação” (GROS, 2012, p.323). O cuidado de si, para Foucault (2012), é justamente o conhecimento de si, mas, também, o conhecimento de princípios que funcionam como verdades, ou seja, a constituição de uma ética no sujeito.

Como exemplos do uso do cuidado de si, Foucault (2014) destaca a preparação purificadora para o sonho. Antes de dormir, indicava-se a entrega “a algumas práticas rituais que vão purificar a alma e torná-la capaz, conseqüentemente de entrar em contato com o mundo divino, compreender suas significações, mensagens e verdades reveladas sob uma forma mais ou menos ambígua” (p.45). Escutar música, respirar perfumes e praticar o exame de consciência, reconstituir o dia e expurgar as faltas integram o processo de purificação. Incluem-se também na relação com o cuidado de si a medicina, os cuidados com o corpo e o regime. Como último exemplo, há a relação entre o cuidado de si e a atividade social, os deveres privados (pai de família, marido, senhor de escravos, etc.), que também ilustravam o contexto do cuidado de si grego (FOUCAULT, 2014, p.55).

Ao debruçar-se sobre o conceito de cuidado de si, Michel Foucault concede pistas para que se compreenda melhor a inserção do mesmo ao longo da história. Na Antiguidade, o cuidado de si consistia em um privilégio político, econômico e social. Conseqüentemente, estava restrito a alguns grupos que teriam tempo e “condições de cuidar de si”. É em Alcibíades que Foucault (2014) encontra uma caracterização do cuidado de si como uma ferramenta que possibilitaria transformar “seu *status* privilegiado, sua primazia estatutária, em ação política, em governo efetivo dele próprio sobre os outros” (FOUCAULT, 2014, p.32). Porém, Foucault afirma que a Alcibíades falta, justamente, a *tékhne* (governo de si e dos outros), condição que caracterizaria possível inferioridade diante dos rivais no que se refere ao exercício do poder.

Em consonância com as considerações de Foucault, observa-se que o cuidado de si grego parece estar vinculado ao exercício do poder dos *homens* na *pólis*. As mulheres não possuíam a permissão para praticar este cuidado, assim como não participavam das decisões políticas, deixando de ocupar o espaço público. Considera-se relevante este fato, na medida em que denuncia relações machistas que perduram desde a Antiguidade.

Propõe-se um cuidado de si com mulheres professoras, o que leva a uma torção de seu uso. De qualquer forma, a intenção jamais foi reproduzir o cuidado de si grego, mas inspirar-se nos estudos de Foucault para compor a produção de experiências com este conceito na escola.

Se na Antiguidade depara-se com um cuidado de si preocupado com os exercícios físicos, as dietas, as meditações e o preparo para o sono, atualmente, encontra-se um cuidado de si que, além de conter alguns desses elementos, pode ser utilizado como um mapeamento ultramoderno das doenças e moléstias que afligem os corpos. Inúmeros exames são realizados para monitorar a saúde, assim como procedimentos são utilizados para manter o corpo sempre jovem. Neste sentido, contemporaneamente, o cuidado de si parece estar encoberto por uma medicalização da vida, infinitos testes e diagnósticos que pretendem controlar a população e sua saúde (PRADRO FILHO, 2009).

Se o cuidado de si diferencia-se de um posicionamento egoísta e narcísico, implicando, necessariamente, “uma ação para com o outro” (GALVÃO, 2009, p.159), pode ser tomado como um aliado do processo de subjetivação contemporâneo, oferecendo pistas para outros modos de vida possíveis. Quando se tenta marcar esta posição, esta funciona como uma tentativa de explorar as multiplicidades que habitam o mundo, sem tentar afirmar que esta é a melhor opção para que as pessoas experimentem suas vidas.

Assim, a ideia consiste em traçar linhas de fuga, que escapem, minimamente, aos efeitos da captura das subjetividades capitalísticas que conformam os sujeitos aos padrões pré-estabelecidos. Tanto o cuidado de si grego quanto o cuidado de si com as professoras não possuem um viés de normalização da vida, mas insistem na constituição de uma dobra no processo de subjetivação. Na analítica foucaultiana, o cuidado de si expressa uma “possibilidade estratégica de interpelação dos atuais modos de subjetivação. Ocupar-se de si mesmo despontaria como uma dobra das relações de poder” (AQUINO, 2011, p.644).

Entende-se a dobra, concepção trabalhada especialmente por Deleuze (2005), no livro *Foucault*, como a própria constituição de si. Para o autor, “o lado de fora, não é um limite fixo, mas uma matéria móvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro” (DELEUZE, 2005, p.104). A dobra tem esse movimento que tenta balançar o que está cristalizado, cheio de certezas. Então, não se trata de “uma projeção do interior, mas, ao contrário, de uma interiorização do lado de fora [...]. Sou eu que me vejo com o duplo no outro: eu não me encontro no exterior, eu encontro o outro em mim”



(DELEUZE, 2005, p.105). Este encontro do outro em si pode levar à ideia de subjetividade como multiplicidade, na qual há o resgate de:

Relações de luta pela pluralidade de forças que constituem cada acontecimento, a cada momento. Coloca-se como contrária à constância, às totalidades bem fechadas, à continuidade dos fatos. Essa subjetividade, múltipla, circulando nos conjuntos sociais, poderá ser apropriada de forma criativa, produzindo singularizações (BARROS, 2013, p.284).

As singularizações são localizadas no “domínio da ruptura, da afirmação da potência, do escape do que está naturalizado, separado de seus movimentos de produção. Singularizar é inventar, criar outros modos de existência que não sobrecodifiquem as experiências” (BARROS, 2013, p.284). Nesta dimensão, aproxima-se o cuidado de si do compartilhamento de experiências, visto que a subjetividade sempre é uma produção de agenciamentos coletivos.

O cuidado de si, para Foucault (2012), é ético em si mesmo, implicando em relações complexas com os outros, “uma vez que esse *êthos* da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros” (p.264). Nesse sentido, o autor fala que o cuidado de si permite “ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente, seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade” (FOUCAULT, 2012, p.264-5). No cenário em que a pesquisa se realizou, encontraram-se professoras preocupadas com os outros, com as colegas, os estudantes e os seus familiares.

Porém, Foucault (2012) também alerta que, para o exercício do cuidado de si, este deve estar “eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (p.265). Nesse sentido, o bom soberano é aquele que exerce o seu poder sobre si mesmo, poder este que vai regular o poder sobre os outros. O cuidado de si é um exercício que exige atenção a si e que propõe justamente um conhecimento sobre si que possibilitará não abusar de seu poder sobre os outros, construindo-se relações mais libertárias e autônomas (FOUCAULT, 2012).

Por isso, ressalta-se a importância de se experimentar o cuidado de si no espaço escolar, de forma a exercitar esse conhecimento sobre si e estabelecer relações conseqüentemente mais criativas e menos submissas com os pares e estudantes. Essa pesquisa inspira-se nos estudos de Foucault e traduz o cuidado de si como a produção de uma experiência acompanhada pela presença do outro. Se, ao escrever, houve a mostra ao outro, também

haverá a constituição como sujeitos ético. O trabalho subjetivo implicado na escrita, na produção de narrativas, no compartilhamento de memórias, na provocação através do cinema, ou seja, todo este conjunto que propõem-se nesta intervenção, convida a uma transformação de si.

O movimento disparado pelas oficinas intencionou, como diz Foucault, sobre a escrita por correspondências entre companheiros para “atenuar os perigos da solidão” (FOUCAULT, 2012, p.152). Além disso, a proposta convida as professoras a estarem juntas em um momento diferente daquele colocado pela rotina do trabalho na escola. Este é um espaço para lembrar às participantes de que elas não estão sozinhas, de forma a dissipar o sentimento de isolamento disparado pelos processos neoliberais.

## 5. UM DESENHO PARA A METODOLOGIA

O Programa Saúde na Escola (PSE) atua em conjunto com a Unidade Básica de Saúde Santa Cecília, que está vinculada ao Hospital de Clínicas de Porto Alegre. Surgiu como resultado de uma parceria para trabalhar com as demandas de saúde e educação do território, assim como possibilitar a inserção de estudantes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação neste espaço. Ampliou-se a parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e construiu-se o Programa de extensão Viver Melhor na Escola: educação, saúde e cidadania. A partir desta experiência, os estudantes, integram de forma interdisciplinar as ações desenvolvidas nas escolas. Os cursos de graduação reúnem bolsistas da Psicologia, Educação Física, Nutrição, Medicina, Serviço Social, Fisioterapia, Fonoaudiologia e Comunicação Social.

A construção desta pesquisa aconteceu em meio à participação da pesquisadora em diferentes espaços de discussão e formação (reuniões do Programa Saúde na Escola, supervisões coletivas dos estudantes de graduação, visitas às escolas, etc.). Após algum tempo de imersão no campo, ocorreram pedidos das escolas para que se trabalhasse sobre o cuidado do professor. A temática despertou interesse pela possibilidade de pensar em um cuidado de si das professoras.

Como parceira de pesquisa e escrita, incluiu-se a Cartografia como um método que seguiria lado a lado com a pesquisa-intervenção, possibilitando mapear as forças, afectos e discursos que envolvem o cuidado de si na escola. Nesta direção, planejou-se uma visita às três escolas que manifestaram interesse em conversar sobre o cuidado do professor. No encontro, deixaram-se alguns questionários com a proposta de conhecer melhor os/as professores/as, assim como suas expectativas para um trabalho coletivo em oficinas. Com este instrumento, mapeou-se os interesses por trabalhos com o corpo (relaxamentos, alongamentos, pilates, danças) e artes (desenhos, músicas, vídeos).

A ideia inicial era utilizar a escrita como ferramenta para a produção da pesquisa e registro do processo de subjetivação possibilitado pelo cuidado de si coletivo, de forma que a escrita fosse compartilhada com o grupo da oficina. Porém, conforme se avançou nesta experiência, percebeu-se que as professoras não tinham muito interesse em escrever, pois esta atividade estava, de algum modo, relacionada com o trabalho diário em sala de aula, sendo

considerada como “mais trabalho”. Começou-se a observar que a construção de um espaço de cuidado de si estava se desenhando no imaginário como um momento para relaxar e conversar sobre outros assuntos que não diziam – diretamente – respeito ao trabalho na escola.

Neste momento, já se traçou a pesquisa-intervenção como uma aposta para o trabalho com as professoras e, aos poucos, a proposta da oficina foi tomando corpo, de forma que se conseguisse pensar em um espaço em conjunto com as professoras.

## **5.1 CONTORNOS DA PESQUISA-INTERVENÇÃO: ENCONTROS E DESENCONTROS**

Para a realização dessa pesquisa intervenção, tomaram-se cuidados éticos no sentido de garantir-se um espaço de confiança preocupado com as subjetividades das participantes. Dessa forma, o texto do projeto de pesquisa foi submetido à apreciação e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas<sup>19</sup> do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa encontra-se de acordo com as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos, referente à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Todas as participantes tiveram acesso à leitura e explicação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>20</sup>, o qual evidencia a possibilidade de abandonar a pesquisa em qualquer momento em que a participante desejar sem qualquer prejuízo para a mesma. Todas as informações compartilhadas pelas professoras estão protegidas pelo sigilo, assim como os seus nomes e o da escola permanecem anônimos.

Os encontros foram gravados e transcritos para auxiliar na análise do material e os mesmos permanecerão sob a guarda da pesquisadora pelo período de cinco anos. Após esse tempo, os registros serão apagados.

Na expectativa de uma pesquisa participativa e construída *com as* participantes, encontrou-se abrigo na pesquisa-intervenção. A escolha pelo método de intervenção também se relaciona com o fato de que este “consiste em um dispositivo que se propõe a analisar uma

---

<sup>19</sup> CAAE nº 65291316.7.0000.5334

<sup>20</sup> O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido encontra-se na sessão Anexos, ao final desse trabalho.

situação coletiva” (LOURAU, 1993, p.30). Dessa forma, o interesse localiza-se na construção de um campo de análise que ofereça visibilidade das forças, tensões e relações estabelecidas com o cuidado de si das professoras na escola. As oficinas consistiram no dispositivo criado para possibilitar a construção desse campo de intervenção.

Como auxiliar desse percurso, utilizou-se o diário de campo como instrumento que permite registrar, através da escrita implicada, os acontecimentos, os detalhes e as afetações geradas pelo campo de pesquisa. A partir dele, é possível identificar tensões e problematizações para a análise e a restituição.

Outro conceito muito caro à pesquisa-intervenção é a restituição, a qual é entendida como uma ferramenta para que se possa falar “de algumas coisas que, em geral, são deixadas à sombra” (LOURAU, 1993, p.51). Neste momento, é importante devolver alguns aspectos considerados relevantes para a própria transformação das relações estabelecidas no espaço escolar e que orientem para a análise coletiva deste contexto. A atenção se volta para a enunciação das “coisas” e não sua denúncia (LOURAU, 1993).

O retorno aos registros dos encontros – sejam as transcrições ou os diários – deu sentido a um aspecto que estava nebuloso: estar-se-á conseguindo realizar a análise concomitantemente com a realização das oficinas e restituindo o material para as professoras? Durante o processo, houve dificuldade em devolver e dar sentido a algumas expressões realizadas pelo grupo, o que fez com que a análise ficasse, de certo modo, “suspensa”.

Porém, olhando mais atentamente para todo o processo de pesquisa, percebe-se que a própria organização da oficina teve alguns percalços. Os encontros e desencontros também se configuraram pela irregularidade da oficina ao longo das semanas em que se realizou. A ideia inicial consistia na realização de um encontro semanal na escola. Por vezes, outros compromissos, sejam profissionais ou pessoais, imprimiram sua força e, conseqüentemente, a oficina não ocorreu na data marcada. Este contexto aponta novamente para as urgências que são produzidas a todo instante na escola. São demandas de trabalho que se colocam como importantíssimas para os sujeitos e um tempo que não se demonstra compreensivo para a resolução dos conflitos.

Esse processo também se repetiu no momento da restituição para a escola do material analisado durante a pesquisa. Com a intenção de compartilhar com as professoras que participaram das oficinas essa produção e de engajá-las na análise de questões-chave sobre o trabalho na escola, agendou-se um encontro com as professoras, a fim de realizar-se uma

primeira restituição do material suscitado pela intervenção na escola. Neste dia, a proposta foi a de compartilhar o que estava se pensando para a escrita do trabalho, de forma a incluí-las na análise das experiências de cuidado de si.

Porém, novamente, houve dificuldades muito semelhantes com aquelas do início da pesquisa: a falta de um horário comum, espaço e disponibilidade para o encontro de todas. Em consonância com este fato, o trabalho de 40 horas da pesquisadora-professora também limitou as possibilidades de encontros, os quais necessitavam ser nos seus dias de planejamento ou aos sábados.

Esse contexto gerou um impasse para que a restituição ocorresse e optou-se por um encontro com uma das professoras. Assim, ela poderia conversar com as demais colegas e, posteriormente, dar um retorno sobre os aspectos discutidos na restituição. Dessa forma, buscou-se um momento de análise coletiva e de participação efetiva das professoras na contribuição com a escrita da pesquisa.

Foram salientadas seis configurações a serem restituídas na escola: Dificuldade em encontrar tempo para a realização de atividades fora do horário que está previsto; respostas imediatas às demandas cotidianas; o espaço escolar e o tempo; gênero, classe social e raça na escola; o prazer de ser professora e o cuidado de si e as práticas na escola. Esses aspectos foram ou serão discutidos nesse texto com mais detalhes em outros momentos.

Coimbra e Nascimento (2007), por exemplo, auxiliam a pensar no processo de sobreimplicação do trabalho na escola. Em seus estudos sobre algumas práticas desenvolvidas no Juizado da Infância e Adolescência e no Conselho Tutelar, no Rio de Janeiro, as autoras afirmam que dois aspectos contribuem para o fortalecimento da sobreimplicação: o acúmulo de tarefas e a produção de urgências. Ambas as características, também observadas durante o processo da pesquisa, parecem atender à lógica capitalista, através da qual se abre espaço para a flexibilização e aceleração do tempo e do trabalho. A sobreimplicação é a crença no sobretrabalho, “no ativismo da prática, que pode ter como um de seus efeitos a dificuldade de se processar análises de implicações, visto que todo o campo permanece ocupado por um certo e único objeto” (LOURAU, 2004, apud COIMBRA; NASCIMENTO, 2007).

Como uma das aliadas dos conceitos da Análise Institucional, a cartografia possibilita colocar em trânsito a ideia de “desmontar o sistema de responsividade estímulo-resposta que considera o mundo dado e as ideias já formuladas” (POZZANA, 2013, p.329). Dessa forma, o método proposto auxilia a identificar e analisar as naturalizações produzidas no sistema

educacional, como o fato de produzir respostas imediatas às demandas. Para Larrosa (2002), pensar é, sobretudo, “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (p.20). Dessa forma, torna-se importante a constituição de um espaço na escola para a problematização coletiva das demandas, assim como a reinvenção do trabalho desenvolvido nesse espaço, de forma que as professoras usufruam de momentos para pensar em si e em suas práticas.

É nesse sentido que a análise de implicação pode auxiliar na produção de um momento para que os sujeitos possam analisar as relações e vínculos que estabelecem com o trabalho que desenvolvem, por exemplo. Nesse processo, volta-se o olhar para o exame do pertencimento social, de classe, político, econômico, entre outros, a fim de configurar quais forças estão agindo nas relações e fazendo emergir acontecimentos (COIMBRA; NASCIMENTO, 2007). Já a sobreimplicação, segundo as mesmas autoras, denuncia uma dificuldade de realizar a análise do contexto ou o enfoque em apenas um determinado objeto em questão, o que acaba dispensando outros níveis de análise.

Por isso, os sujeitos subjetivam-se de forma a dar conta das demandas que insistem em surgir, mascaradas de urgências. Este fato colabora para a busca de respostas rápidas aos problemas, os quais não necessariamente precisam de uma solução, mas de problematizações e análises mais cuidadosas. Dessa forma, as linhas de força da máquina capitalística impõem modelos, naturalizações e simplificação da complexidade das demandas que surgem na escola ou em outros espaços.

Considera-se, também, o horário em que a oficina ocorria – após o horário de trabalho. Como muitas trabalhadoras e trabalhadores, as professoras também anseiam por um momento de descanso, sem contar os deslocamentos necessários, para algumas delas, incluindo a distância e os horários de ônibus, condições estas semelhantes a tantas outras profissões da população brasileira.

Muitas vezes, ao chegar em casa, as professoras deparam-se com demandas familiares que estão relacionadas aos seus companheiros e filhas ou filhos. Também é um momento em que podem surgir conflitos domésticos e situações que exigem a sua participação. Neste sentido, Pedro (2006) afirma que, no século XIX, as mulheres de uma determinada classe

social deveriam corresponder ao estereótipo da mulher ideal, a qual seria “uma filha obediente, esposa dedicada, mãe exemplar e, quando pobre, trabalhadora virtuosa” (p.299).

Conforme se mergulhou no campo de intervenção, entrou-se em contato com essas e outras situações, as quais contribuíram para a criação de estratégias. Se no início pensou-se em organizar os encontros durante o horário de trabalho das professoras, pois era uma ideia que também agradava ao grupo, percebeu-se que isto não seria viável. Assim como nas escolas onde a autora trabalha e em tantas outras espalhadas pelo território, os horários de aula são quase invioláveis, pois faltam professoras e os estudantes necessitam receber o conteúdo. A coordenação escolar, por lei, não pode dispensar alunos do horário de aula. Outras atividades poderiam ser pensadas para este momento de uma hora semanal no qual oito professoras estariam fora de suas funções habituais. Contudo, sabe-se que isso exigiria replanejamentos, remanejamentos, desejo e flexibilização das regras.

A análise já inicia no momento em que as linhas que constituem a organização escolar entram em ação. Muitas delas apresentam-se embaçadas ou borradas em sua visualização, dificultando a sua apreensão para problematização. Para Deleuze (1999, s/p), “a linha de força se produz “em toda a relação de um ponto a outro”, e passa por todos os lugares de um dispositivo. Invisível e indizível, ela está estreitamente embaraçada às outras, e, no entanto, pode ser desembaraçada”.

O desenho que se apresenta demarca práticas que não são novas, mas produto de uma herança de outros tempos, em que a escola composta por regras, normas, algumas durezas e com pouco espaço para os desejos, sejam das professoras, sejam dos estudantes. A própria instituição educação parece mobilizar seu exército de forças para entrar em combate com as tentativas que desviam do que é previsto para o trabalho. Encontrar brechas foi o desafio e, apesar disso, a oficina ocorreu após a jornada de trabalho diária, apesar de conhecer-se existência de dificuldades para o encontro nesse tempo.

Por algumas vezes, no caminho, o desânimo tomou conta e houve a vontade de fugir desse espaço e não realizar a intervenção. Esse sentimento é o resultado das forças que incidem sobre os sujeitos escolares produzidas cotidianamente, como uma tentativa de desmobilizar e manter as estruturas cristalizadas. Porém, a cartografia ensina que o pesquisador cria um corpo em conjunto com a pesquisa, que acolhe tramas do virtual, ultrapassando as dimensões orgânicas ou biológicas (POZZANA, 2013). Por isso, as



afetações produzidas pelo campo são sentidas, ouvidas, analisadas e, assim, podem emergir novos sentidos para aquelas sensações que perpassam o corpo do pesquisador.

Neste processo, a análise de implicação também ofereceu o suporte necessário para se pensar a respeito da implicação da própria pesquisadora com a temática. Surgiu um fazer e pensar afinado entre a Psicologia e a Educação, um comprometimento que transcende os laços criados com a pós-graduação, mas que se encontram imbricados na história e na ética da pesquisa com a educação e as histórias desses sujeitos. A Análise de Implicação permite analisar as situações e os seus contextos, oferecendo um voltar-se para si e para as produções que se desenvolvem em meio a maquinaria escolar.

Assim, também se compreendeu que o fato de conseguir realizar os encontros remete a uma dimensão de transversalidade, na medida em que integrou uma pequena parte da vida escolar, disparando movimentos e possibilidades alternativos que escapavam à rotina estabelecida. Procurou-se conduzir a pesquisa e a intervenção com graus de transversalidade, acompanhada de uma dimensão de horizontalidade nas relações estabelecidas com as professoras.

No que tange às restituições, considera-se que não se efetivou um nível alto de transversalidade que permitisse o máximo de comunicação entre os sujeitos, na medida em que diversas linhas duras imperaram no espaço escolar. Porém, sabe-se que o tempo escolar, os conteúdos, as hierarquias, assim como outros aspectos que delimitam organizações e funções, caracterizam-se como atravessamentos em nível organizativo que reproduzem lógicas que estão instituídas.

Para Guattari (1987), “o nível de transversalidade existente no grupo que detém o poder real sobre a instituição determina inconscientemente a regulação das possibilidades extensivas de outros níveis de transversalidade” (p.97). Nesse sentido, as linhas duras que trabalham para fabricar subjetividades assujeitadas ao maquinário escolar parecem ter dificultado a instauração de um nível maior de transversalidade que auxiliaria a elucidar aspectos importantes do trabalho na escola. E foi a partir da cartografia que se buscou identificar as principais linhas de força que atuavam durante os encontros, de forma a mapear a sua ação nas práticas e discursos desenvolvidos no espaço escolar.

## 5.2 OS TRAÇOS DA CARTOGRAFIA

A Análise Institucional, configurada em um contexto que possibilita acolher diversos referenciais teórico-metodológicos, abre caminho para composições com outros métodos. No caso dessa pesquisa, elegeu-se a cartografia como uma companheira de escrita, na medida em que esta se constitui como uma ferramenta para a construção de um mapa das forças que atuam sob o objeto de pesquisa e os sujeitos que se encontram na cena.

A Cartografia, da forma como é pensada pelo conjunto de autores elencados para a produção dessa escrita, começou a tomar forma na produção de Deleuze e Guattari e seguiu a perspectiva foucaultiana (PRADO FILHO; TETI, 2013). O mapa cartográfico possibilita a análise dos processos que se encontram em trânsito nas relações estabelecidas no campo de pesquisa sem colocar objeto e sujeito em polos opostos. Para Pozzana (2013), interessa ao cartógrafo o acesso a uma trama que acompanha o ato de conhecer e de criar o mundo, a fim de constituir-se uma aproximação com a construção do conhecimento e seus “efeitos políticos, éticos e estéticos” (p.327). Nesta direção, tanto pesquisador quanto participantes imbricam-se e transformam-se no decorrer da pesquisa.

A cartografia auxilia na tentativa de identificar as linhas de força que atuam na instituição educação e em um de seus espaços privilegiados – a escola. Dessa forma, percebe-se que as linhas formam um emaranhado de forças que se deslocam constantemente, tensionando umas às outras e contribuindo com a sua potência para os acontecimentos.

Dessa forma, os afetos em trânsito possibilitam a produção de um corpo coletivo, no qual há espaço para a criação de outros modos “de fazer, perceber, sentir, mover e conhecer, que não se separa do mundo, dos objetos humanos e não humanos em articulação” (POZZANA, 2013, p.332). A cartografia convida à invenção e à criação de outros mundos possíveis, ao encontro de conhecimentos e à produção de novas práticas. É um método que convoca ao movimento, à circulação de afetos e às travessias para a produção de novos territórios.

Para Romagnoli (2009), o cartógrafo deve perseguir e mapear os elementos e circunstâncias que se estabelecem nos encontros entre os sujeitos, as linhas de força, o espaço e as demais dimensões que compõem o campo de pesquisa. A produção desses encontros é que conseguirá, ou não, “trazer outras marcas, romper com sentidos conhecidos e fundar

outros impensáveis” (p.171). Para a autora, esse contexto contribuirá para conhecer a realidade em sua complexidade.

A cartografia como um método de pesquisa pode apresentar alguns contornos que auxiliam a organizar e a visualizar a atuação das linhas de força. Nesse sentido, a proposta consiste em pensar a oficina como um dispositivo que faz ver e falar, um espaço no qual as linhas não cessam de atuar e de produzir novos sentidos. Dessa forma, a produção da maquinaria escolar e do seu entorno traçaram, nesta pesquisa, três linhas de força que auxiliaram na análise: as linhas estéticas, políticas e jurídicas normativas. As linhas elencadas compõem a teia do dispositivo e encontram-se imbricadas em um jogo de saber-poder que inclui as subjetividades fabricadas pela maquinaria escolar.

## 6 AS OFICINAS E AS LINHAS DE FORÇA PULSANTES

Para compor a oficina, inseriram-se o cinema, a música, a dança circular, atividades corporais (alongamentos, relaxamentos) e breves escritas compartilhadas. A proposta de oficinas deriva do interesse da autora e das participantes em constituir um espaço para o cuidado de si das professoras na escola. Foram planejados seis encontros, dos quais conseguiu-se realizar cinco, em função do calendário escolar estar muito próximo do final do ano. Também acompanharam este momento as avaliações, formaturas, confraternizações de encerramento, entre tantos outros compromissos escolares.

As atividades desenvolvidas basearam-se em alguns aspectos mapeados com as professoras antes do planejamento dos encontros. Acredita-se que as atividades dialogam com o cuidado de si, impulsionando, dessa forma, uma revisitação das memórias e experiências das participantes. Procurou-se destacar as intensidades da constituição de si mesmo, evidenciando a diversidade de produções de si possíveis. Além disso, incentivou-se a indagação com relação ao percurso pessoal de cada professora e como as experiências escolares e familiares imprimem reflexos na prática desenvolvida em sala de aula.

Mesmo com a proposta de cada uma revisitar a sua história, fazem parte dessas cenas outros personagens, como irmãos, irmãs, mães, avós, pais e outros familiares, assim como colegas e companheiras de caminhada. O movimento proposto é o de compartilhamento das memórias e experiências, as quais, muitas vezes, se entrecruzaram de maneira a apresentar semelhanças, mas, também, muitas diferenças.

A Análise Institucional e a Cartografia possibilitam a operacionalização de um campo de análise para a produção das experiências de cuidado de si. Com o intuito de sistematizar as linhas mapeadas durante a intervenção, pensou-se na análise da oficina como um dispositivo, lembrando que esta se deu concomitante à intervenção, de forma a gerar restituições para as participantes.

Os referenciais adotados para operacionalizar esta proposta metodológica encontram-se nos estudos de Gilles Deleuze (1999) e Michel Foucault (2014), os quais se apresentam em consonância teórica com a proposta. Inicialmente, apresentou-se a seguinte definição de dispositivo:

um emaranhado, um conjunto multilinear. Ele é composto de linhas de natureza diferente. E estas linhas do dispositivo não cercam ou não delimitam sistemas homogêneos, o objeto, o sujeito, a língua, etc., mas seguem direções, traçam processos sempre em desequilíbrio, às vezes se aproximam, às vezes se afastam umas das outras. Cada linha é quebrada, submetida a *variações de direção*, bifurcante e engalhada, submetida a *derivações*. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos em posição são como vetores ou tensores (DELEUZE, 1999, s/p).

Nesse contexto, Foucault (2014) lembra que o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, ligado a configurações de saber que dele nascem, mas também o condicionam. Dessa forma, Foucault define que o dispositivo apresenta “estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2014, p.367). Sabe-se que, ao propor um projeto de espaço para o cuidado de si, como a oficina, estar-se-á apresentando uma visão de mundo possível. Outras pesquisadoras poderiam apresentar ideias diversas, mas sustenta-se uma aposta que parece compor linhas de fuga interessantes para a constituição de subjetividades menos atreladas aos poderes do maquinário escolar.

E é nesse sentido que cada dispositivo apresentará uma configuração mutante de linhas e emaranhados, o que concede singularidade às formações e associações desencadeadas pelos processos e práticas desenvolvidas com o dispositivo. Por isso, as experiências propostas na oficina com as professoras configuraram-se a partir das subjetividades ali presentes, dos encontros realizados em determinado momento social e histórico, o espaço-tempo escolar, incluindo o olhar e as afetações causadas pelo campo de intervenção na pesquisadora e as trajetórias de vida e profissão das participantes.

Romagnoli (2009) compartilha essa ideia e afirma que a subjetividade é constituída por linhas e planos de forças que atuam ao mesmo tempo e que podem ser “linhas duras, que detêm a divisão binária de sexo, profissão, camada social e que sempre classificam, sobrecodificam os sujeitos; e linhas flexíveis, que possibilitam o afetamento da subjetividade e criam zonas de indeterminação, permitindo-lhe agenciar” (p.170).

Nos encontros, voltou-se a atenção para a produção de regimes de enunciados, linhas estéticas, políticas<sup>21</sup> e jurídicas normativas, assim como aos tensionamentos produzidos pelas forças de institucionalização e de desinstitucionalização, as quais podem assumir diversas

---

<sup>21</sup> Inspirado na leitura de DELEUZE, G. Que és un dispositivo? In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert; DELEUZE, Gilles et al. Michel Foucault, filósofo. Barcelona: Gedisa, 1999.

formas e dependem dos graus de tensionamento e de desnaturalização das estruturas da instituição. Na sequência, serão apresentados alguns aspectos da composição dessas linhas, de forma a possibilitar maior compreensão da proposta pois, para Deleuze (1990, s/p), “separar as linhas de um dispositivo, em cada caso, é desenhar um mapa, cartografar, medir a passos terras desconhecidas e é isso que ele chama de ‘trabalho sobre o terreno’”.

As linhas estéticas foram pensadas como aquelas que indicam os modos de existência possíveis, com ênfase para a formulação de Michel Foucault: a produção da vida como uma obra de arte. Essa construção possibilita pensar nas multiplicidades e singularidades em pulsação na constituição dos sujeitos, assim como as intensidades e agenciamentos que se produzem frente às experiências de si com o mundo.

Dessa forma, marca-se a própria constituição de si e as produções subjetivas desencadeadas através das experiências de vida e formação das professoras. Esta linha possui uma relação especial com o cuidado de si, na medida em que se considera este como a constituição e a transformação de si. Dessa forma, as linhas estéticas acompanham as mutações da subjetividade em um contexto de produção de desejos, de encontros, de afetos, de trabalho, de relações interpessoais e experiências consigo e com o mundo.

É importante lembrar que todas estas experiências são produzidas em um contexto capitalista que dispara a necessidade urgente de atender às situações-problema em uma demonstração de eficiência e rapidez dos sujeitos envolvidos. Este processo acaba esvaziando os espaços de discussão e problematização frente às mazelas e dificuldades encontradas no dia a dia de trabalho, seja na escola ou em outros espaços.

Na sequência, as linhas jurídicas normativas conformam um campo permeado pelos discursos atravessados pelo Estado e sua regulamentação legislativa. O Estado se faz presente nos currículos, na formulação dos conteúdos mínimos para cada ciclo ou ano, nos regimentos escolares, na organização dos dias letivos em horas anuais, no ponto eletrônico, na falta de professores disponibilizados pelas gestões, entre tantos outros aspectos. Esta linha impacta diariamente as práticas produzidas na escola e, em conjunto com a rapidez e eficiência previstas pelo modelo neoliberal, produz sujeitos constantemente imbricados nas amarras da maquinaria escolar.

Dessa forma, percebe-se a fabricação de sujeitos acompanhados por um sentimento de ineficiência e impotência constantes, na medida em que estes tomam as situações cotidianas como tarefas a serem “resolvidas” individualmente. Ao contrário, ressalta-se a importância de

se estabelecer um contexto que abre espaço para a produção de análises coletivas e compartilhadas, com a marca de uma responsabilidade que ultrapassa os níveis individuais. Pressupõem-se, desta forma, uma ética e política que caminham junto.

É nesse sentido que as linhas políticas auxiliam na análise da mobilização e ações coletivas das professoras, assim como o modo de se colocar no mundo, relacionando o pensamento e as práticas pedagógicas em sintonia com a reinvenção de formas de se colocar no mundo. Esta linha, assim como as demais, também apresenta o neoliberalismo como pano de fundo, especialmente no que se refere à organização da classe docente frente às manifestações e reivindicações por melhores condições de trabalho e maior valorização da profissão.

Dessa forma, percebe-se que as três linhas constituem-se lado a lado, ao mesmo tempo em que se enlaçam no processo de constituição da maquinaria escolar. As linhas políticas estão em sintonia com as linhas estéticas, na medida em que as constituições de si e subjetivas falam sobre as formas de se colocar no mundo em uma posição ética e política. Nesse sentido, ambas as linhas encontram-se no jogo daquelas caracterizadas como jurídicas normativas, as quais regulam discursos e enunciados que integram a produção de subjetividades.

É por isso que também se somam os regimes de enunciados, os quais se relacionam aos discursos e à produção da verdade. As verdades são produzidas constantemente com o auxílio das tecnologias, da ciência, do regime jurídico, das disciplinas e seus especialistas revestidos de certezas naturalizadas e verdades absolutas. É na contramão dessa composição que se propõe uma experiência que faça frente às durezas e argumentos universais, destacando o que Foucault sempre buscou em suas produções: que cada sujeito possa produzir-se da forma como desejar, vivendo sua vida com as mais variadas possibilidades, na produção de um *ethos*, de uma verdade do sujeito, composta por experiências consigo e com os coletivos que compõem a existência para um exercício das práticas de liberdade.

A composição das linhas elencadas e tantas outras que funcionam paralelamente a estas destacadas compreendem a experiência de si, assim como sistematizada por Larrosa (1994), como resultado de um processo histórico complexo de fabricação da subjetividade, no qual são entrecruzados discursos e práticas de regulação. Ainda, para o autor, a experiência de si se constituiu como algo que pode ser pensado, processo no qual o sujeito se oferece a si mesmo enquanto “se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc.” (LARROSA, 1994, p.42).

A coletânea de discursos e linhas de força que se apresentaram na pesquisa indicam possíveis análises para a produção do cuidado de si na escola e a produção da verdade, intimamente relacionada a este cuidado, pois remete àquilo que o sujeito deseja fazer consigo, ou seja, uma ética que guia a sua inserção no mundo.

Apesar da tentativa de apresentar os encontros de forma sequencial, para uma melhor visualização da intervenção, percebe-se que as oficinas apresentam dimensões que se relacionam diretamente, funcionando através de suas linhas e constituindo-se como um dispositivo. Assim, configurou-se um emaranhado que ora se enrola e ora se desenrola, pois cada linha atravessa outra e vice-versa.

## 6.1 PRIMEIRO ENCONTRO: A MEMÓRIA ATRAVÉS DA IMAGEM

*Cecília<sup>22</sup> chega com uma expressão que parece denotar desapontamento, cansaço, vergonha. Diz que estaremos em poucas. Eu falo que não há problema, pois imaginávamos que não conseguiríamos reunir grande número de professoras (o que também não era a nossa proposta...). Tomamos café, conversamos. Algumas professoras contam que tem problemas para dormir. Há as que precisam dormir muito cedo, como Clarice, que após o cansaço do dia de trabalho “desmaia” no sofá às 20h da noite. A necessidade de sono limitada faz Eliane acordar às 3h da manhã e colocar o corpo sob o domínio da insônia [...]. O tempo contado para almoço, sem hora exata, faz da pressa companhia (trecho de diário de campo).*

A cena escolhida para dar início à discussão mais detalhada sobre os encontros coloca os participantes frente a frente com sensações de fadiga e esgotamento do corpo. Percebe-se que não é à toa o pedido para uma oficina com atividades que envolvem a movimentação e o sair do lugar, não somente como uma solicitação – que surge com os questionários –, mas, também como algo que parece estar atrelado ao cuidado de si.

Para Bergson (1999), a imagem que se tem do corpo é aquela que prevalece e que se conhece não somente de fora, mas, também, de dentro, mediante as afecções produzidas. No exame das afecções, é possível descobrir que elas se intercalam entre os estímulos e movimentos, revelando um “convite a agir e, ao mesmo tempo, com a autorização de esperar

---

<sup>22</sup> Os nomes das professoras foram substituídos por nomes de escritoras brasileiras, com o intuito de preservá-las, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo). São elas: Cecília, Clarice, Adélia, Carolina Maria, Eliane, Lygia, Rachel e Conceição.



ou mesmo de nada fazer” (BERGSON, 1999, p.12). No movimento dos corpos, dos agenciamentos e dos encontros entre os sujeitos acontecem as afecções que se mostram móveis, assim como as imagens. Esse trânsito de imagens que habita o mundo transmite movimento ao corpo e o corpo:

Influi sobre as imagens exteriores: ele lhes restitui movimento. Meu corpo é, portanto, no conjunto do mundo material, uma imagem que atua como as outras imagens, recebendo e devolvendo movimento, com a única diferença, talvez, de que meu corpo parece escolher, em uma certa medida, a maneira de devolver o que recebe (BERGSON, 1999, p.14).

As durezas do mundo escolar não cessam de ser produzidas e geram afecções aos corpos passageiros que respondem de formas diversas – um corpo que não dorme, um corpo que precisa de muito repouso, um corpo que adocece, um corpo que produz respostas às imagens que circulam no cotidiano escolar.

Ressalta-se que este é um corpo que também é feminino e que, por sua inserção no mundo, carrega simbolizações e marcas de posições possíveis. Nos encontros, percebeu-se que as professoras encontram-se entre a escola e o espaço doméstico, pois além da jornada de trabalho, também estão imersas em cuidados com a casa e suas famílias, sendo que algumas possuem auxílio de filhas (os) e companheiros. Porém, os discursos denotam uma centralização de tarefas, na medida em que se incorporam papéis sociais de gênero feminino, os quais afirmam que as mulheres possuem maior sensibilidade para identificar quais as necessidades da família, assim como maior aproximação com as tarefas domésticas. Além disso, as professoras possuem uma tripla jornada que se refere à correção de trabalhos, preparação de aulas, busca/construção de materiais, estudos, criação de metodologias, entre outros.

Como contorno a este contexto, encontra-se a rígida maquinaria escolar, a qual cobra prazos e velocidade, de forma que a produção seja constante, com parte do possível “tempo livre”, tomado por atividades do lar e uma extensão das atividades curriculares. Para Zordan (2016), o corpo da mulher, quando submetido às demandas da casa, “produz uma poética que trata das aparelhagens disciplinares em suas múltiplas instâncias contemporâneas” (p.477). Assim, a autora reflete sobre a importância de pensar como o poder se exerce na sala de aula, mas, também, na vida doméstica e institucional, “constituindo uma subjetividade feminina dentro de rígidos parâmetros de conduta” (ZORDAN, 2016, p.478). O gênero pensado como um produto histórico e social carrega e produz sentidos sobre os corpos masculinos e

femininos. A todo o momento, as forças conservadoras e morais fabricam papéis, características e atributos considerados masculinos ou femininos, o que acaba por reforçar uma dicotomia entre os sujeitos.

Após 1968, diversos grupos de intelectuais, militantes, mulheres negras e estudantes levaram a discussão de gênero para dentro das universidades e das escolas, a fim de problematizar os lugares sociais ocupados pelas mulheres, inclusive a sua invisibilidade na ciência (LOURO, 2008). Esse corpo tomado por tantos papéis – mulher, mãe, professora e dona de casa é abordado por Zordan (2016) como vestindo um traje de imobilização corporal. Para a autora, são “roupas que, detalhes a mais ou a menos, parecem armaduras, trajes de combate, de guerra, de proteção, vestimentas para o pior ‘tranco’, para atmosferas impossíveis, para sonhar com o tanto que jamais se alcança” (ZORDAN, 2016, p.474).

Torna-se difícil realizar o sonho de viver em um tempo não tão veloz ou de não precisar usar roupas de combate, tendo em vista a construção do atual modelo de escola. Por outro lado, pode-se sonhar e realizar fissuras na estrutura, de forma que a vida não precise ser tão dura, para que as professoras não sucumbam frente à maquinaria escolar e sua aparelhagem, para que a escola torne-se um lugar onde todos queiram estar, para que o desejo possa pulsar, visto que, para que um corpo consiga produzir de forma prazerosa é necessário que haja movimentação desse desejo.

Com o intuito de conhecer o que movimenta esses corpos, foi proposta uma apresentação através de memórias consideradas especiais para as participantes. Solicitou-se, anteriormente, que cada uma trouxesse uma fotografia ou objeto<sup>23</sup> que expressasse alguma história ou acontecimento importante de suas vidas. A proposta sustenta a possibilidade de que a fotografia ou objeto possa *dizer algo* sobre cada participante. Dessa forma, esta atividade “nos coloca um desafio qualitativo na pretensão de leitura, de escuta, de visualização dos movimentos, do dizível e do indizível, do que se mostra e do que se esquece, da produção de sentidos e significados individuais e coletivos” (OLIVEIRA et al., 2004, p.66). Entretanto, antes de iniciar a atividade, encontraram-se algumas dificuldades com o início da oficina:

---

<sup>23</sup> Metodologia baseada no trabalho de Oliveira et al. *Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia* (2004).

*As cinco participantes, nesse dia, encontram-se na sala juntamente comigo e Lucas<sup>24</sup>. Todas se olham em círculo. Nas pausas entre as conversas um olhar que diz: podemos começar? Fico nervosa, pois penso que já estamos atrasadas e que nosso tempo é até às 18h30. São 17h45. Alguém fala: vamos aguardar a Lygia, ela já está subindo. Mas, Lygia não sobe. Eliane desaparece da sala e diz que vai chamá-la. Conversamos mais. Não lembro porque, mas uma das professoras começou a falar sobre pedras e, assim, compartilhamos uma memória comum de infância: procurar por pedras coloridas na beira de rios (trecho de diário de campo).*

A cena narrada coloca em questão a dificuldade de organização do corpo docente para o início da oficina sem a presença da diretora e marca a escola como um espaço no qual as hierarquias ainda permanecem atuais e presentes. Ela demora a subir e o tempo urge, pois é precioso. O nervosismo do primeiro dia pode ter atrapalhado um pouco essas combinações, mas já nos próximos encontros combina-se iniciar no horário, visto que não havia muito tempo e que algumas professoras necessitavam enfrentar longos deslocamentos até às suas casas.

Nesse sentido, durante toda a experiência com a oficina sentiu-se a presença das forças de conservação das estruturas, as quais impedem ou dificultam a inclusão de movimentos instituintes. Estas se encontram presentes desde as dificuldades de permanência das professoras no horário após as aulas até os atrasos para o início do encontro.

Quando finalmente iniciou-se a atividade, percebeu-se que algumas histórias se entrelaçavam, na medida em que todas as professoras trouxeram fotos ou objetos relacionados à sua família (em especial aos filhos) e a sua casa. Historicamente, há o registro do interesse das mulheres pela atividade docente, seja pela necessidade de mão de obra nas escolas, na medida em que os homens começam a ocupar trabalhos relacionados à urbanização e às cidades, seja pela docência caracterizar-se como uma profissão que permitiria às mulheres trabalhar um turno sem deixar de dedicar-se, também, ao lar.

O magistério também representava uma “extensão da maternidade”, na medida em que não subverteria a função feminina maternal, mas poderia ampliá-la. Para tal, foi importante caracterizar a docência como um ato de amor, doação ou até mesmo vocação (LOURO, 2006). Em um dos encontros, uma das professoras comenta que se sente agredida quando percebe que os estudantes não possuem condições para a compra de materiais escolares e outras necessidades. Assim, ela afirma:

---

<sup>24</sup> Nome fictício de um dos bolsistas do Programa de Extensão Viver Melhor na Escola.

*“Os pais podem encher a cara com cerveja, e não têm dinheiro pra uma merenda, um lápis, uma borracha, então isso me agride muito porque os pequenos eles falam pra gente e eu fico com tanta pena que eu sempre dou um jeito” (Clarice)*

Além das professoras mostrarem-se sensíveis à situação de seus estudantes, por vezes incorporam-se preocupações que transcendem o trabalho do professor. Essa afirmação também se baseia nas experiências pessoais dessa pesquisadora-professora que já presenciou colegas de profissão presas a uma atitude de “salvadora de estudantes”. É muito delicado quando as características construídas socialmente para a função da professora ultrapassam as reais condições e os objetivos para esse trabalho. É nesse sentido que a caridade, a doação e o amor ao magistério podem levar a caminhos de constante frustração, na medida em que não está ao alcance da professora a transformação da vida dos estudantes.

Ainda nesse caminho, as histórias contadas a partir das fotografias revelaram algumas dimensões dos processos de subjetivação que fabricam os sujeitos, dimensionando o gênero e as representações sociais associadas à maternidade e à família. Assim, foi possível conhecer um pouco sobre as suas trajetórias de vida e agenciou-se um espaço para que as memórias e experiências pudessem ser ressignificadas e compartilhadas. Junto aos enunciados, localizam-se outros atores na cena que compartilham de uma história com as professoras, assim como as colegas e a equipe que propôs o trabalho, constituindo uma experiência que é coletiva.

## **6.2 SEGUNDO ENCONTRO: O QUE AS PROFESSORAS CONCEBEM SOBRE O CUIDADO DE SI?**

*Carolina Maria diz que ficarão quatro professoras para a oficina e me acompanha até o refeitório onde organizamos as coisas para o café inicial. Chega uma das professoras e começa a conversar comigo. Ela conta que gosta muito de cozinhar com os estudantes de forma que eles aprendam de uma forma diferente. Ganho um pedaço de bolo que eles fizeram na aula – um túmulo em referências às festividades de Halloween (Trecho de diário de campo).*

A escola pode parecer um espaço tão duro, mas surpreende quando há possibilidade de se deixar tocar pela sensibilidade daqueles que a habitam. Experiências como esta

desenvolvida pela professora fazem parte da composição que se tenta afirmar com este trabalho, a de que haja espaço para outras vivências de ensino e aprendizagem e que a maquinaria escolar não exerça tanta influência nos corpos que pulsam em suas engrenagens. Por isso, planeja-se conhecer e se deixar afetar pelas concepções de cuidado de si construídas pelas professoras.

Para iniciar o trabalho, realizou-se uma dança circular para aproximar as integrantes da oficina. Além disso, a dança tem como proposta envolver o corpo em uma atividade outra que não seja aquela prevista para o dia de trabalho. Com a dança, buscou-se possibilitar outras expressões possíveis com esse corpo, aproximar e acolher. Havia uma coreografia a seguir de forma colaborativa, mas interessava mais ter um momento de experimentação.

A dança se produziu como uma linha de fuga para que o corpo pudesse falar outras linguagens – a delicadeza dos movimentos desajeitados tentando “acertar o passo”. A composição do trabalho na escola pode ser um pouco assim, um vai e vem de experimentações e outros modos de dançar a música. Para isso, seria necessário um certo grau de liberação.

Há uma liberdade em sentido estrito, como entende Foucault (2012), que passaria por uma análise dos tipos de relações de poder produzidos na escola e na educação. Para ele, essa análise se coloca como uma tarefa complexa, visto que “às vezes encontra o que se pode chamar de fatos, ou estados de dominação, nos quais as relações de poder, em vez de serem móveis e permitirem aos diferentes parceiros uma estratégia que os modifique, se encontram bloqueadas e cristalizadas” (FOUCAULT, 2012, p.260).

Reafirma-se que não se está falando de um estado de dominação no qual um sujeito ou um grupo incide sobre os demais, sem deixar espaço para que as práticas de liberdade possam exercer movimento. E é por esse caminho que passam as práticas de si, para a constituição de sujeitos autônomos que se permitam pensar e analisar as práticas postas em ação, com sujeitos que se mostrem menos capturados pelas amarras do modo-indivíduo e produzam experiências mais criativas no espaço escolar<sup>25</sup>.

A dança tem-se mostrado um instrumento presente nas escolas, principalmente no que concerne aos estudantes. Liberato e Dimenstein (2009) propõem uma dança menor, a qual é

---

<sup>25</sup> Sempre lembrando que não se procura por soluções e, menos ainda, se quer apontar o sujeito como “o culpado” pelas relações estabelecidas na escola. Essa dissertação trata dos modos como as pessoas se constituem através da educação, considerando os contextos, a economia, a política e a história que perpassa a produção de demandas sociais dirigidas a essa instituição.

movimento constante de fluxos e forças, que “esburaca o plano molar e cria novos territórios existenciais, modos de expressão e sentidos [...] uma forma diferente de fabricar corporeidades e relações consigo mesmo, com o tempo, com o espaço, com o movimento, com os outros, com a própria dança” (p.165). Dessa forma, a dança convida para uma vivência consigo e com o grupo, colaborando para produzir no corpo diferentes modos de experimentar estar junto e compartilhar.

A atividade foi proposta para dar início ao encontro e, na sequência, convidou-se as professoras a produzir um painel com as suas concepções sobre o cuidado de si. Na composição, surgiram as expressões: estar bem; fazer o que dá prazer; chá; olhar; paz interior; meditação; ser egoísta; relaxar; escutar uma boa música; partilha; sabores; trocas; descobertas; escutar uma história engraçada. O cuidado de si e, conseqüentemente, a oficina, aparecem atrelados a momentos de descontração e não necessariamente relacionados a um recolhimento ou ao repensar da prática docente, revisitando a trajetória pessoal.

No geral, percebe-se que as escolas possuem uma dificuldade para colocar em análise algumas situações que poderiam ser trabalhadas através de uma análise coletiva. A oficina poderia constituir-se como um espaço para a problematização dessas questões-chave, a fim de encontrar-se caminhos que indicassem novas possibilidades para o trabalho na escola.

Por outro lado, Nosella (2011) afirma que, a trezentos anos antes de Cristo, Aristóteles já criticava a educação espartana ao argumentar que esta “só ensina a arte dos negócios e da guerra, mas não educa a juventude para o gozo da liberdade, isto é, para o exercício das virtudes da sabedoria e da filosofia” (p.243). O autor continua e explica que, apesar da formação de excelentes militares em tempos de guerra, os espartanos desconheciam, em tempos de paz, o ócio. Dessa forma, argumenta que a civilização ocidental caracterizou-se pela dicotomia entre “o mundo da necessidade (negócios e guerra) e o mundo da liberdade (ócio e filosofia), os homens da ação e os da contemplação, os homens escravos e os livres, os incluídos (na cidadania) e os excluídos” (NOSELLA, 2011, p.244).

A escola também se tornou um lugar para o estudo e o trabalho, um espaço apartado da produção de desejo ou prazer. Os estudantes contam os minutos em seus relógios para o aguardado momento de saída da escola. Chegam a correr quando ouvem o sinal. Parece razoável imaginar que as professoras perceberam a oficina como um momento para “relaxar”, olhar para outras coisas que não aquelas referentes à sala de aula e ao seu trabalho. Afinal, a

dicotomia que divide o mundo e as relações sinaliza que apenas fora do espaço de trabalho é possível ter prazer.

Entretanto, encontraram-se alguns relatos que anunciam linhas de fuga. A professora Cecília dá alguns exemplos durante os encontros sobre como é possível transformar as práticas pedagógicas em verdadeiras experiências de si:

*“Conseguir lidar com pessoas é muito difícil! Eu sou muito tocada sabe as coisas me tocam muito e acho que isso que falta. A gente viu aquele dia lá na UBS isso de a gente saber melhor a realidade dos nossos alunos porque daí a gente tá lidando só com matéria e disciplina, mas a gente tá lidando com outras questões por trás...” (trecho 1).*

A professora consegue reconhecer que o seu trabalho envolve questões muito mais complexas do que o ensino e aprendizagem de conteúdos pré-estabelecidos, ampliando o espaço para a sensibilidade e a criatividade no momento de construir as suas práticas pedagógicas. Cecília também fala sobre um estudante em especial, o qual é descrito como um menino agressivo, mas que necessita de atenção e cuidado:

*“[Ele] já vem de uma agressividade tão grande que ninguém te diz uma palavra de afeto, às vezes, ninguém te diz assim: nossa, que legal que tu fez isso hoje né? Não!” (Trecho 2).*

E continua a sua construção argumentativa afirmando que:

*“Aí ele fez um negócio de garrafa pet e eu fiquei impressionada né, fez com um tubo, ele fez a mascote dele, que é uma caturrita que ele tem em casa. Pegou uma lata de guaraná, fez as asas, botou uns arames assim e tu olha e aquilo é uma caturrita! E aí eu fiquei pensando, a gente tem tantos alunos, tem um maravilhoso no Ensino Médio que eu acompanho, que é envolvido com tantas coisas, ele é um artista!” (Trecho 3).*

A abertura para o desejo e para as experiências de si também requer um trabalho do professor sobre si. A construção de práticas mais criativas e móveis possibilita que os estudantes desenvolvam um espaço potente para a sua expressão e produção de si como sujeitos autônomos e abertos para diferentes modos de vida na escola e no mundo.

As práticas de si, estudadas por Foucault (2012), agregam grande valor ao que se refere à constituição da autonomia, ou seja, a produção de si como sujeito. A escola, por exemplo, poderia ser um espaço para o exercício de uma ascética, como fala Foucault,

conceito este que não está presente no sentido de uma moral da renúncia, mas é explorado pelo filósofo como “o exercício de si sobre si mesmo através do qual se procura elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser” (FOUCAULT, 2012, p.259).

As práticas de si não se relacionam apenas com o espaço da oficina, mas auxiliam a pensar em estratégias para que as professoras e os estudantes consigam exercer um maior grau de autonomia em suas relações e no seu trabalho diário. A autonomia é pensada para permitir-se realizar atividades que não estejam atreladas estritamente aos exercícios repetitivos ou aos espaços limitados.

### **6.3 TERCEIRO ENCONTRO: ARTICULANDO GÊNERO E CUIDADO DE SI**

A ideia de trabalhar um encontro sobre relações de gênero com as professoras surgiu através das observações e análises no campo de intervenção. Durante os meses em que a autora frequentou a escola entrou em contato com diversas situações que colocavam o gênero em questão em especial o Projeto de Extensão Viver Melhor na Escola, que mostrou que a instituição é um terreno fértil para conversar sobre o assunto, sobretudo no que se relaciona à sexualidade. Além disso, apresentou-se a temática para pensar um cuidado de si que está atrelado às mulheres. Dessa forma, o encontro poderia disparar discussões sobre como as mulheres se constituem historicamente e ocupam determinados lugares sociais.

Como disparador para a oficina deste dia, assistiu-se ao curta-metragem “Acorda, Raimundo, acorda!”. Nesse filme, a personagem principal, Raimundo, passa os dias cozinhando, limpando a casa, cuidando das crianças, costurando, entre outras tarefas domésticas. Sua companheira, por sua vez, trabalha como mecânica, vive constantemente estressada e reclamando sobre dinheiro; não gosta da comida que o companheiro prepara e, às vezes, sai com as amigas após o trabalho para beber em um bar. Quando chega em casa do trabalho, briga com o companheiro, o qual aceita tudo de forma passiva.

O filme aborda de forma bem escrachada as relações naturalizadas entre homens e mulheres; porém, é possível problematizar alguns aspectos importantes. Defende-se relações que sejam igualitárias entre homens e mulheres, o que não significa que a simples inversão de “papeis” construídos no imaginário social e naturalizados nas relações possa dar conta da



questão. Pelo contrário, quando o filme representa de forma simplista a questão de gênero, não explora as possibilidades de formas diversas de como se desenvolvem os relacionamentos cotidianamente. Entretanto, o recurso cinematográfico serviu como uma provocação para a conversa no encontro e gerou um clima diverso do que se esperava.

*Pergunto sobre as percepções delas com relação ao curta-metragem e um silêncio constrangedor toma conta da sala. Observo que Cecília está com uma expressão paralisada. Enquanto todas parecem hesitar, Conceição afirma: “achei muito agressivo!” Inicialmente, não sabe explicar porque achou o filme “violento”, mas que, talvez, esteja relacionado com a atitude grosseira da mulher (trecho de diário de campo).*

Na sequência da conversa, Conceição continua e afirma que nunca viveu uma relação como a representada no filme, incluindo seu antigo relacionamento e o modelo de casamento de seus pais. Sentiu-se pessoalmente agredida pela forma como o casal se relacionava. Outra professora, Clarice, também teceu comentários sobre a sua experiência ao assistir o curta-metragem:

*“Ne agrediu ele fazendo o papel da mulher. Me agrediu assim, não é uma agressão que tu vê que é física, mas... ah eu achei que ele não tinha que fazer aquele papel! Aquele papel não era dele sabe. Quando ela falou na agressão, ah eu senti assim não é o papel do homem... eu, tu vê... machista! Eu pensei assim me agrediu ele fazendo o papel de vítima, fazendo o papel que deveria ser o papel dela. Aquilo me, me... não sei... não me senti confortável com aquilo”.*

A constituição de si foi uma das linhas elencadas para dar um contorno a esta discussão e propõe que se volte o olhar para as formas como os sujeitos contemporâneos subjetivam-se, ou seja, a forma de produção de si frente às demandas que emergem cotidianamente. Ao lançar o nosso olhar para o conjunto de percepções acerca do filme, é possível observar a forte presença das experiências e trajetórias de vida das professoras. Alguns fatos marcantes em suas histórias foram compartilhados com as demais participantes e evidenciaram uma forte moral e ética com relação aos valores herdados da socialização familiar, comunitária e escolar.

Pode-se atribuir a centralidade destacada a alguns valores, em parte, às submissões vividas pelas mulheres, as quais compõem o processo de subjetivação. Essas submissões podem ser vividas de diversas formas e conferem um conjunto de “recomendações, exigências e pedidos intermináveis de alunos, chefes, colegas, pareceristas, filhos, parceiros, pais, maridos, padres, pastores, especialistas” (ZORDAN, 2016, p.475).

Além disso, através do tempo, observou-se a ampla produção de materiais que caracterizavam as professoras como mulheres que deveriam doar-se ao magistério, encontrando nele a sua vocação e a missão de educar os corpos jovens. O vocabulário, por vezes, carrega sentidos religiosos e atribui o caráter de quase divindade à professora (FISCHER, 2011). As produções analisadas abrangem a *Revista do Ensino*, a qual começou a circular em 1951 e apresenta práticas atravessadas por enunciados normalizadores que constituem “dispositivos relacionados a instâncias de poder nem sempre de fácil visibilidade” (FISCHER, 2011, p.325).

Os interesses que mascaram esses enunciados e discursos acabam por contribuir na produção de uma imagem da professora, a qual é amplamente divulgada para a população em geral, criando expectativas para uma conduta dedicada e submissa ao aparelho escolar. Por sua vez, dentro do espectro familiar, espera-se que a mulher-professora atenda às necessidades de sua família, como se pode observar em algumas falas:

*“E querendo ou não a mulher continua sobrecarregada! Porque a mulher trabalha, por exemplo, 40 horas, quem é quem tem que se preocupar com certas coisas é a mulher, não adianta” (Conceição).*

*“[...] eu estou me dando conta duma coisa assim, quando eu era casada, o meu marido não fazia nada. Eu trabalhava 40 horas e tinha que fazer tudo em casa e aí eu tive a minha filha eu tinha que fazer em dobro as coisas” (Lygia).*

A naturalização de atribuições masculinas e femininas, o “modo de ser” homem ou mulher encontra-se arraigado nas estruturas sociais e acarreta um excesso de trabalho para as mulheres na esfera social e privada. A desvinculação desses papéis estereotipados necessita de uma ampla reflexão pessoal e atualização dos modos de vida colocados na contemporaneidade, os quais apresentam-se com marcas de antigas experiências sociais relacionadas ao gênero. A aproximação da docência com o feminino eleva o grau de naturalização desses aspectos, apresentando um acúmulo de trabalho para uma profissão que já se apresenta esgotada no que se refere às horas trabalhadas semanalmente, seja em casa ou na escola.

#### **6.4 QUARTO ENCONTRO: CONVERSANDO MAIS SOBRE GÊNERO E CUIDADO DE SI**

No terceiro encontro, sentiu-se que não havia conseguido dar contorno à questão do filme para as professoras. Havia boas expectativas para a discussão, porém, com o “clima” que se instaurou no encontro, houve uma certa perplexidade, sem saber muito bem o que havia acontecido. Como trabalha-se com o referencial da Análise Institucional, retomou-se a conversa do último encontro para oferecer alguma restituição sobre a experiência vivida com as imagens cinematográficas.

Primeiro, retomou-se a atividade combinada para o dia: escrever sobre as memórias escolares a respeito das relações de gênero construídas na sua escolarização e como estas vivências refletem-se na prática atual em sala de aula. Todas participaram desse momento e contribuíram com suas histórias. Por vários momentos, produziram-se agenciamentos entre as participantes, as quais conseguiram localizar na história da colega fatos similares às suas vivências, através de um agenciamento que produz conexões e um crescimento das dimensões de multiplicidade (DELEUZE; GUATTARI, 2011).

Cada professora compartilhou o seu relato a partir da singularidade de sua história, esta entendida como produto de um processo de subjetivação que é coletivo. Barros (2013) contribui com esta ideia e, inspirada em Deleuze e Guattari (1986), afirma que a subjetividade é ampla e abarca “conjuntos pré-pessoais (sistemas perceptivos, de sensibilidade, etc.) e extrapessoais (sistemas maquínicos e econômicos, tecnológicos, ecológicos, etc.) ” (p.282). Além disso, as subjetividades são produzidas em contextos sociais diversos, marcados historicamente por fatos que conjugam histórias e multiplicidades. Então, o processo de subjetivação é composto por conjugações de forças das relações de saber-poder que alteram os desenhos das subjetividades configuradas até então, passando à montagem de novas subjetividades (BARROS, 2013).

Considerando a diferença de idade entre as professoras, percebeu-se que muitas cenas se repetem nas instituições familiares e educacionais, o que evidencia um aspecto de manutenção de algumas práticas ao longo dos tempos. Um dos aspectos relevantes é que metade do grupo realizou sua escolarização em escolas católicas e, por vezes, femininas. As

atividades constituíam-se como referentes “ao universo feminino”, no qual se valorizava a aprendizagem de técnicas domésticas e etiqueta social.

Percebe-se que as linhas estéticas apontam para uma constituição de si que se apoia em referenciais considerados socialmente como femininos, a exemplo dos cuidados com o espaço doméstico e a vaidade:

*“A gente aprendia a fazer bolo, tinha aula de tricô, crochê pra quem quisesse e tinha também uma professora que de vez em quando ensinava a fazer a unha, cuidar da pele, cuidar do cabelo... a gente tinha essas coisas e foi o que mais me marcou no meu tempo de escola” (Conceição).*

A classe social a qual estas professoras pertencem também é revestida por expectativas para essas mulheres, de forma que para as filhas de grupos sociais privilegiados, além do ensino comum, geralmente havia, também, o aprendizado do “piano e do francês que, na maior parte dos casos, era ministrado em suas próprias casas por professoras particulares, ou em escolas religiosas”<sup>26</sup> (LOURO, 2006, p.446). Uma das professoras em sua fala demarca que estudava em um “colégio chique”, no qual:

*“O que tinha que aprender? Servir a mesa, colocar as taças... eu lembro do meu caderno com uma figura do prato, dos talheres, das taças, tudo isso eu me lembro né. Então a gente era educada pra isso né, pra casar... pra ser uma dondoca eu acho né” (Cecília).*

Em contrapartida, as participantes afirmam que, nas famílias, havia expectativas totalmente diversas para os homens, os quais eram considerados futuros chefes de famílias e aprendiam conteúdos que auxiliariam sua entrada no mundo do trabalho. Cecília continua sua fala afirmando que:

*“Nas conversas familiares não havia estímulo para eu e minha irmã, porque nós éramos 4 homens e 2 mulheres e eu e minha irmã... eles não estimulavam a gente pra buscar uma profissão, né... Ensino Médio bastava. Já os meus irmãos eram cobrados pra se preparar para o mundo do trabalho. Então os homens tinham que trabalhar e as mulheres ajudavam nas prendas domésticas”.*

---

<sup>26</sup> Não se fala de uma experiência universal, mas de registros históricos referentes às escolarizações de meninas no Brasil.

Todas as professoras relataram que suas experiências escolares e familiares foram atravessadas, de alguma forma, pelo gênero, com exceção de uma participante que referiu que em sua família não havia distinções entre homens e mulheres:

*“[...] A gente nunca falava da sexualidade. Meus pais nunca me criaram olhando diferente pra, pra situação do gênero. Eu não tenho coisas marcantes... eu estudei em colégio de freira. [...] eu tinha que trabalhar pra poder bancar minha vida e não ficar dependendo de ex-marido” (Lygia).*

Apesar de afirmar que em sua família não havia distinções entre os gêneros, o lar não se constituía como um espaço para se falar sobre sexualidade, característica que parece ser comum às demais participantes, considerando-se os trechos relatados nessa pesquisa. Com as diferentes histórias e trajetórias, personagens e cenários, percebeu-se um grau mínimo de transversalidade nas falas e nos momentos de compartilhamento deste encontro em especial. Mesmo sabendo da presença das hierarquias na oficina, todas as professoras puderam contar suas histórias e ilustrar suas trajetórias com fatos muito pessoais que se comunicavam entre si.

As palavras elencadas para contar as histórias são diferentes, pois os discursos não partem dos mesmos lugares e o plano de transversalidade ultrapassa os limites identitários e individuais. Experimenta-se “o cruzamento das várias forças que vão se produzindo a partir dos encontros entre os diferentes nós de uma rede de enunciação da qual emerge, como seu efeito, um mundo que pode ser compartilhado pelos sujeitos” (PASSOS; EIRADO, 2012, p.116). Os autores se inspiram em Guattari (2004) e afirmam que essa dimensão, quando ativada pela análise, “está ligada a uma ‘intervenção criadora’ que inaugura um plano de flutuações da experiência” (p.116).

As experiências de mulheres no Brasil, relatadas pelas professoras nos encontros, assim como nos livros e artigos, também estão presentes no contexto francês, sobretudo no início dos anos 1900. Neste momento histórico, as mulheres se ocupavam de tarefas nos “salões de chá, igrejas, tanques de lavar, mercados e butiques, grandes lojas, esses ‘templos de mulher’, onde ela é ao mesmo tempo adulada e estreitamente vigiada” (PERROT, 1995, p.164). Neste contexto, a autora ressalta a importância do interior naquela época, na medida em que a vida privada possuía imensa importância, com a valorização de um modo de vida que aponta para “cada um em sua casa, cada um por si” (ibidem, 1995, p.164).

Com relação à vida doméstica surgem alguns discursos relacionados aos problemas enfrentados pelos estudantes na sua escolarização, os quais são atribuídos, pelas professoras,

às famílias. A instituição família é tratada como uma entidade quase sagrada, possuindo as respostas para o sucesso e insucesso da escolarização. Nesta visão, encontram-se os valores morais e patriarcais que acompanham as famílias tradicionais, visto que a maioria das professoras estudou em escolas religiosas e femininas. Podemos acompanhar a fala de Carolina Maria em dois momentos diferentes:

*“As famílias são resistentes. Isso a mim me frustra muito... o problema tá na família e a família não se ajuda” (Trecho 1).*

*“e outro sabor que eu tenho é que a gente tem os nossos desencontros, mas é um lugar que eu gosto muito de trabalhar, é como uma família” (Trecho 2).*

O primeiro enunciado registra o desgaste da professora em lidar com as famílias dos estudantes. Já em um segundo momento, porém dentro do mesmo contexto de discussão que ela estava desenvolvendo, surge a afirmação de que a escola é como uma família. A relação entre estas duas instituições – escola e família – não é comum apenas e este grupo de professoras. Seffner (2009) ilustra, através de seu diário de campo, algumas cenas cotidianas nas escolas, as quais relatam suas experiências sobre gênero e sexualidade.

Nesse contexto, o autor afirma que a professora é um adulto de referência para os estudantes sendo importante haver o deslocamento da figura da tia ou segunda mãe. Ainda, segundo Seffner (2009), a professora é uma servidora pública, com autonomia para exercer a sua prática e pedagógica e está localizada fora do círculo familiar do aluno. Para o autor, a professora é um adulto educador que pode conversar sobre os mais diversos assuntos com os estudantes, mas de forma diversa da que conversaria com seus familiares. Neste sentido, ganham destaque os valores públicos e a ética e não apenas as crenças pessoais (SEFFNER, 2009).

A forma como as professoras constroem os regimes de enunciados relaciona-se, em parte, às mutações na subjetividade, as quais estão intimamente ligadas à forma como percebem o mundo e a sua inserção nesse. Nesse contexto, estão incluídas as relações constituídas com os “processos maquínicos do trabalho e com a ordem social suporte dessas forças produtivas” (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p.34). Ainda, para os autores, a produção da subjetividade capitalística apresenta-se como uma composição da linguagem, da família e dos equipamentos que rodeiam as pessoas. Esta subjetividade não se reduz aos modelos e identificações pré-estabelecidas, como aos polos paternos e maternos, mas abrange a

“conexão de sistemas entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo” (GUATTARI; ROLNIK, 2011, p.35).

Como visto no resgate histórico, a educação realizava-se nos espaços domésticos antes da constituição do aparelho escolar. Com o tempo, o Estado fortaleceu-se e surgiu a necessidade de qualificar a mão de obra para o ensino nas escolas que se instituíam com o suporte de um sofisticado maquinário estatal. Nesse processo, as famílias resistiram e reivindicaram a necessidade de a escola preservar os valores e ensinamentos familiares.

Esse movimento parece atender as diversas forças que disputam o monopólio do poder. De um lado, há a forte herança cultural e uma moral que guiam a visão de mundo das classes que possuem maior poder aquisitivo, pois as elites lutam para não perder os privilégios de detenção do saber e não aceitam a escolarização proposta para as amplas camadas sociais. De outro lado, há o movimento impulsionado por um projeto de sociedade na qual a educação representa a possibilidade de civilizar o povo brasileiro. São valores presentes no século XIX e que, de alguma forma, permanecem tensionando sua presença de forma a mascarar-se em discursos pela defesa dos valores morais e familiares.

## **6.5 O QUINTO ENCONTRO: AS IMAGENS E SEUS DISCURSOS**

Na sequência do último encontro, tentou-se dar um contorno aos sabores e dissabores de se trabalhar na escola. Por vezes, tecem-se duras críticas à educação, enfatizando os movimentos macropolíticos e renegando a micropolítica a um segundo plano. Pensa-se na importância das professoras se depararem, também, com os encontros saborosos no espaço escolar. Por isso, a proposta lançada foi a de fotografar uma imagem que representasse um sabor e outra que indicasse um dissabor.

*“Tirei duas fotos, uma foi aquela parte da escola de lá que os alunos estavam jogando vôlei [...] eu gosto dessa interação deles.[...] também tem um grafite que são todos os projetos que envolvem a UBS, os projetos de grafite que eles gostam dessas atividades e pediram que a gente fizesse mais, então... na verdade eu só existo porque existem alunos então acho que isso pra mim é um sabor né, aquele gostinho de nossa como eles são divertidos e não pensar neles só na sala de aula” (Clarice).*

A revisitação às cenas cotidianas possibilita o resgate da potência de algumas práticas desenvolvidas na escola, produzindo momentos que renovam o fôlego de se trabalhar nesse espaço. São momentos de contemplação dos saberes e fazeres que se produzem na escola fundamentais para não serem salientados apenas dissabores ou frustrações.

*Foi muito bonito perceber as alegrias de se estar na escola, trabalhando com os estudantes. Os olhos de algumas professoras brilhavam ao lembrar dos momentos saborosos na quadra ou em atividades gastronômicas produzidas durante as aulas (Trecho de diário de campo).*

Mais de uma professora apontou o portão e os cadeados da escola como responsáveis por seu desencanto com o ambiente de trabalho. Apresenta-se um rápido diálogo para ilustrar a conversa de duas participantes:

*“[...] eu sei que é uma questão de segurança da escola né, porque a gente tem várias famílias aqui, tem funções, lá tu não consegue conter as pessoas que entram, as pessoas entram mesmo! E aqui no portão existe uma força de conter (Clarice)*

*Limita mais (Cecília).*

A escola é um espaço pensado especialmente para a vigilância dos corpos que a habitam. Foucault (2007) apresenta o princípio da clausura como regra de disciplina. Neste sentido, pode-se incluir a escola como um dos espaços de confinamento, com horários pré-determinados para entrada e saída que não podem ser rompidos sem uma justificativa que permita a autorização de alguém hierarquicamente responsável para tal. No esquema proposto pelo princípio da clausura:

*Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2007, p.123).*

A vigilância exercida sobre as escolas possibilita a produção de corpos dóceis e facilmente adaptáveis às situações a partir dos mecanismos construídos para gerir o tempo e o espaço. Aliada a esta vigilância, a disciplina apresenta-se como componente importante para a manutenção da ordem e dos comportamentos adequados ao espaço escolar. Machado (2014),



em suas palavras iniciais, no livro *Microfísica do Poder*, apresenta a disciplina, assim pensada por Foucault, como não constituindo a forma de um aparelho ou instituição, mas como uma rede que atravessa sem se limitar às fronteiras. A disciplina se produz como “uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder; são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que asseguram a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (MACHADO, 2014, p.21).

Para Silva (2004, p.62), “o corpo é a superfície de inscrição das normas e valores de uma determinada sociedade; logo, é sobre ele que também se atualizarão as relações de poder” (p.62). Sobre os corpos estão dispostas as vigilâncias que se instauram entre as atividades desenvolvidas, desde a efetividade que deve ser realizada pelo funcionário público até às despreziosas, passadas de diretoras e supervisoras enquanto a professora está em aula. Também se inclui no âmbito da vigilância o “cuidado com o recreio”, momento em que algum professor dispõe de seu tempo de intervalo para organizar e monitorar as atividades desenvolvidas pelos estudantes<sup>27</sup>.

A arquitetura escolar sempre fora pensada de forma a dar conta do controle desses e outros tantos processos. Como companheira da arquitetura, localiza-se, novamente, a disciplina, a qual é descrita por Machado (2014) como um tipo de organização do espaço. Para o autor, ela se constitui em uma técnica de distribuição dos indivíduos, com a inserção de seus corpos em um espaço individualizado, fechado, classificatório que esquadrinha e hierarquiza as relações.

Silva (2004) complementa esta ideia ao afirmar que a implementação da tecnologia disciplinar está intimamente relacionada à escalada do capitalismo, na medida em que a individualização e a vigilância são indispensáveis para a eficácia e a consolidação do modo de produção capitalista, garantindo uma subjetividade privatizada. É esta subjetividade privatizada que foi relacionada anteriormente ao modelo neoliberalista, o qual tem imposto cada vez mais o isolamento e recolhimento dos sujeitos em suas individualidades, comprometendo as associações por coletividade.

Como exemplo, apresentam-se as punições financeiras, como cortes de salários, dirigidas às professoras que participarem de movimentos grevistas em vez de estarem em suas

---

<sup>27</sup> Afirmações baseadas nas vivências da pesquisadora para exemplificar as vigilâncias possíveis no espaço escolar.

salas de aula provendo conteúdos. Em contrapartida, a precarização do trabalho do professor, especialmente no estado do Rio Grande do Sul, torna urgente a mobilização em torno da consolidação de direitos. Nesse sentido, as linhas jurídicas normativas fazem-se presentes no cotidiano escolar ao apresentarem as regras destinadas a cercear a conduta das professoras.

Uma das participantes tentou algumas vezes mobilizar as colegas no sentido de instigar as suas participações nos movimentos docentes que buscam melhores condições de trabalho para as professoras. Entretanto, percebia-se que ela se sentia um pouco desconfortável ao tocar no assunto, visto que as colegas não eram receptivas. Em determinado momento, ela tentou falar sobre a situação atual do governo brasileiro e ela mesma interrompeu a sua fala com a frase:

*“Não vou entrar em política, mas já começou o retrocesso” (Lygia).*

Em um contexto de controle das presenças e ausências das professoras que participam ou não de movimentos grevistas, o modelo neoliberal apresenta, com maestria, um cenário de precarização e desgaste do âmbito público, apelando à terceirização dos serviços, de forma a atender às demandas do mercado e das elites empresariais. Este contexto gera um enfraquecimento da organização trabalhista assim como desmobiliza a categoria. Um reflexo desse panorama é a dificuldade que as professoras enfrentam para encontrarem forças e estratégias para participar de protestos e mobilizações. As linhas políticas imbricam-se com as linhas estéticas ao fazerem parte da fabricação de sujeitos reféns das amarras da maquinaria estatal e escolar.

As horas de trabalho são contadas nos mínimos detalhes e necessárias para a constância do trabalho em sala de aula, de forma a produzir conhecimentos que adaptem os estudantes ao mercado de trabalho que os espera. O relógio se apresenta como um instrumento para garantir que o tempo em sala de aula seja o tempo para o trabalho. Dessa forma, Cambi (1999) lembra que a instituição educação se reveste de uma roupagem na qual “a vida escolar é uma sucessão de obrigações produtivas organizadas em unidades temporais” (p.206). O autor também afirma que a importância atribuída ao tempo visa produzir eficiência na aprendizagem e a interiorização de um uso produtivo do tempo, de forma a ocupar um lugar central no trabalho e na vida do homem moderno. O discurso de uma professora a respeito das imagens que registrou para a atividade consegue ilustrar essas considerações:

*“[...] Eu fotografei o relógio. Aqui na escola o relógio é muito incômodo pra mim porque tu tem que tá cuidando a hora que chegou, a hora do professor, a hora do aluno... então o relógio nesse sentido é uma coisa que me deixa muito frustrada. E não sei se é porque eu tô tão focada no trabalho que o relógio pra mim é interessante e quando não é trabalho eu acho o relógio desinteressante” (Eliane)*

Assim, para Machado (2014), a disciplina estabelece uma sujeição do corpo ao tempo, a fim de produzir o máximo de rapidez e eficácia. O autor complementa seu pensamento e afirma que “esse controle minucioso das operações do corpo ela o realiza por meio da elaboração temporal do ato, da correlação de um gesto específico com o corpo que o produz e, finalmente, por meio da articulação do corpo com o objeto a ser manipulado” (MACHADO, 2014, p.22). Percebe-se que o poder da disciplina sobre os corpos é tão intenso que a professora chega a considerar o relógio interessante para o seu trabalho, mesmo afirmando sentir-se frustrada e incomodada com o controle que necessita exercer até mesmo sobre as colegas.

Outra cena também foi significativa nesse encontro. Uma das professoras relembra a situação que viveu com um ex-estudante da escola que atualmente é monitorado pela justiça através de uma tornozeleira eletrônica. Ela conta que ele estava na escola jogando futebol na quadra. Porém, a escola tem como regra que ele não poderia frequentar esse espaço por não estudar mais na instituição e pela convivência com os outros estudantes e as crianças menores. Ela conta que:

*“Daí eu fui lá e pedi, por favor, tu pode se retirar, a gente não tem nada contra, mas é uma orientação que quem não é aluno não pode entrar. E ele não me deu bola e continuou jogando e me debochando. Disse: bom, se tu não sair eu vou chamar a Brigada. Ele disse: pode chamar. E daí eu liguei pra Brigada e falei, por favor, eu tenho uma pessoa aqui, um ex-aluno, ele tá usando tornozeleira. Eu solicitei que ele se retirasse, e ele disse pra mim que não se retirava [...]. Só que eu chamei vocês porque eu quero que vocês expliquem pra ele que ele não pode entrar na escola assim, um outro dia ele quer ir no bar, até deixo, mas assim, jogar com os alunos, participar não, porque ele não é aluno! É uma norma da escola. Ele saiu numa boa, nunca mais...” (Eliane).*

As linhas jurídico-normativas ressurgem, por vezes, nos relatos das professoras e mostram toda a sua incidência nos discursos que regulam as práticas na escola. A Brigada Militar recorrentemente é chamada às escolas, seja para a realização de cursos “anti-drogas”, “educação para o trânsito” ou simplesmente para encerrar conflitos que se tornam inconciliáveis para as professoras. Este fato alerta para a produção de um contexto frágil de

rede de apoio entre os sujeitos que compõem a escola, assim como o fortalecimento de sentimentos de pânico e medo, ambos também amplamente veiculados pela mídia.

A fragilidade dessa rede que envolve a escola faz com que cresça um sentimento de impotência e expõe as professoras a situações em que não se sentem seguras, como a participante afirma a seguir:

*“Eu tenho assim que a gente tá na linha de frente. O comprometimento é meu! Quem tem que colocar as caras por muitas coisas que aconteçam sou eu! O cara tava aqui dentro, aconteceu alguma coisa com uma criança, a responsabilidade é minha então aquilo fica muito pesado, a energia fica muito pesada” (Eliane).*

A realidade das escolas públicas gaúchas coloca as professoras e estudantes em constante alerta para possíveis retaliações de outros estudantes e moradores das comunidades próximas. Na curta prática docente, o grupo de professoras também se deparou com ameaças anônimas de pessoas que anunciavam um possível e iminente tiroteio na hora da saída. Outros estudantes já ameaçaram colocar fogo nas escolas, relato também comum na escola em que a pesquisa se realizou.

Os atos extremos respondem ao atual modelo de educação vigente no país, que prescreve diversas regras e limitações para os sujeitos escolares. A constante disciplina, as aulas em longos períodos, as proibições, nada disso corresponde às demandas e realidades que os estudantes compartilham na escola. As amarras da maquinaria escolar restringem as práticas criativas e limitam os diálogos, não oferecendo um espaço suficiente para a simbolização dos sentidos da escola e acabam levando as pessoas ao extremo.

As relações entre professoras e estudantes são permeadas por um sentimento que coloca os afectos em contato e fazem emergir reações, às vezes, inexplicáveis, em um comportamento que é levado ao limite. Novamente, uma rede de apoio entre os próprios pares auxiliaria no enfrentamento das adversidades que se colocam no cotidiano escolar. Além disso, a escola carece de espaços nos quais a palavra possa circular e construir sentidos para as práticas desenvolvidas.

Pensando nessas breves considerações, no último encontro as professoras também foram convidadas a oferecer uma palavra, para o grupo, que representasse alguns sentimentos despertados pela oficina. Parece um pedido simples, mas exige generosidade, sensibilidade e disponibilidade para o encontro, não somente para a formulação dos enunciados, mas dos silêncios, dos murmúrios e tantos outros momentos que tomaram conta dos encontros. As

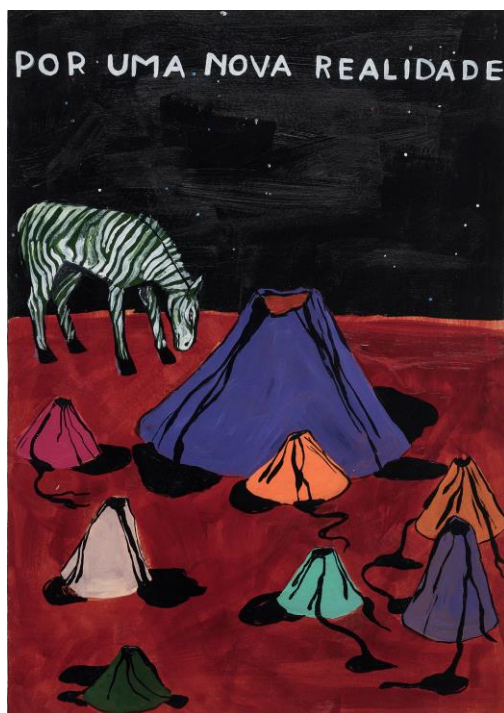
professoras foram realmente generosas ao compartilhar do seu tempo, das suas histórias, das suas memórias e das suas narrativas.

O cuidado de si exige, especialmente, uma subjetividade aberta ao encontro, ao reencontro e a transformação de si. Uma das falas marcou a importância para algumas mudanças nos itinerários da vida:

*“[...] pra mim o que fica do encontro é a tranquilidade que senti, assim que nem a gente tava falando que a gente tá tenso, a gente tá e aí [respira fundo] hoje eu consegui respirar fundo sabe? Eu desenhei umas nuvens e uns passarinhos e acho que vou partir pra essa área... Eu to... Tava procurando algo que eu gostasse de fazer [...] que acho que vou voltar para a faculdade pra fazer Artes” (Clarice)*

*“Eu gostaria de fazer ou Psicologia ou Arteterapia” (Cecília).*

Nesse sentido, o cuidado de si tece sua trama através de subjetividades abertas aos encontros e reencontros, às transformações, mudanças de rumo, novas inspirações e outros olhares para o mundo habitado pelas pessoas. Os territórios existenciais ganham novas cores e fazem outras travessias que levam a caminhos diferentes dos quais se está habituado. Há uma disposição para a reinvenção de si e a possibilidade de outros modos de vida que fazem a subjetividade pulsar.



*Vânia Mignone na exposição “Vida Infinito”*

A busca por desejos que afaguem a constituição de si e que tracem linhas estéticas capazes de enredar antigas convicções, fazendo frente às durezas impostas pela maquinaria escolar e por práticas de liberdade que desprendam o sujeito das amarras, das certezas e das verdades é uma marca do cuidado de si que luta pela constituição de um *ethos*.

Uma das propostas da oficina residia na oferta de um espaço para que as professoras pudessem retornar a si através das narrativas de suas histórias, de suas imagens e de suas memórias para, posteriormente, agirem em sua realidade. Dessa forma, buscou-se inspiração para a renovação das práticas e do trabalho na escola:

*“Porque esses encontros fazem a gente, a mim pelo menos, faz pensar sobre algumas coisas, que nem eu te falei, todas as coisas que tu fez assim tem feito eu pensar sobre mim mesma então...” (Clarice)*

O cuidado de si é sobre isso também: uma revisitação à história, à constituição, um cuidado em si que se exerce com a presença de um outro, seja o outro da narrativa e da memória, seja o outro que escuta, acolhe e está disponível para o encontro. A escrita, companheira de viagem, que também faz a travessia e se oferece a esse outro, é destinada a alguém. Oferece-se a palavra como um gesto de generosidade e de compartilhamento. Nessa composição, as outras palavras oferecidas nesse momento dizem muito do desejo de coletividade que o cuidado de si busca: lembranças, troca, reflexão e acolhimento.

É com a leveza dessas palavras que se encerraram os encontros com as professoras. Ficou a aposta de que as oficinas possam ter ressignificado os sentidos e instaurado possibilidades em devir para as práticas na escola. Além disso, as professoras deram pistas de que os encontros ofereceram brechas para que outros desejos e modos de vida possam se desenhar no seu percurso de docência. A busca por outros cursos que se somam ao trabalho na escola é uma tentativa de se reinventar e de criar caminhos que ofereçam novas experiências consigo e com o mundo.

Foi um cuidado de si que possibilitou um mínimo conhecimento sobre si e as inspirações que fazem o desejo pulsar nas subjetividades em constante transmutação. Fica, também, a aposta de que esses encontros possam respingar nas práticas desenvolvidas com os estudantes, proporcionando relações mais livres e um ensino-aprendizagem que não seja pautado somente na produção de conteúdos e à obediência, mas que possa reforçar práticas pedagógicas que se dão nos encontros entre os sujeitos.

## **7 CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO:**

A revisitação da história da educação no Brasil permitiu visualizar como essa instituição constituiu-se no decorrer dos séculos. É uma história que não se deu isolada no território nacional, mas que foi contagiada pelos acontecimentos internacionais que incidem na organização política, econômica e cultural do Brasil. Uma história que se dá no movimento, que se transforma, mas que, também mantém arraigados valores e uma herança cultural muito forte.

A produção de naturalizações e a fabricação de uma identidade nacional compõem parte dos conteúdos ensinados nas escolas e acabam por mascarar as desigualdades presentes na construção do povo brasileiro. Neste contexto, a ação das elites econômicas é significativa, na medida em que lutam pela manutenção de seus privilégios e posições de prestígio no cenário social, influenciando na formulação das orientações para a educação no Brasil. É uma política educacional que cada vez mais se voltou para a produção de sujeitos aptos para

inserção no mundo do trabalho capitalista, constituindo-se como flexíveis e proativos, respondendo rapidamente às demandas.

O contexto em que as professoras se encontram exige respostas rápidas e eficientes para as situações-problema cotidianas. Porém, esta prática acaba esvaziando os espaços de análise coletiva e compartilhada de ações a serem desenvolvidas nesses casos. Os sujeitos escolares se veem como partes importantes das engrenagens da maquinaria escolar que necessita que estes trabalhem em um ritmo constante.

Para a análise das situações colocadas por essa pesquisa foi importante traçar as linhas estéticas, políticas e jurídico-normativas que se constituíram como um mapa em processo. Dessa forma, as linhas estéticas dizem respeito às formas de constituição de si e são inspiradas em Michel Foucault, quando este afirma a vida como uma obra de arte através da produção de uma estética da existência. As linhas jurídico-normativas também se entrelaçaram com as outras duas linhas e apresentaram a forte presença do Estado na constituição da escola e da instituição educação. Os regimentos, legislações, orientações, pontos eletrônicos, controle da greve e das mobilizações através das presenças e ausências, recuperação de atividades aos sábados, entre outros aspectos, denotam parte da incidência do Estado no cotidiano. Este é acompanhado das intervenções da Brigada Militar em diversos aspectos, o que explicita a fragilidade do contexto em que as professoras e estudantes encontram-se inseridos.

As linhas estéticas foram acompanhadas de histórias familiares memórias sobre a escolarização das professoras. Estas lembranças trouxeram para a oficina as demandas construídas pela naturalização das relações de gênero na sociedade. Dessa forma, em meio ao cotidiano de trabalho, as professoras também se percebem envoltas com as atividades domésticas e familiares. As responsabilidades com os filhos e filhas, com a organização do espaço privado e com o planejamento das tarefas e do orçamento completam a jornada diária. Soma-se a esse fato a presença majoritária de mulheres na profissão docente, o que atribui determinadas expectativas com relação às práticas desenvolvidas.

Uma das preocupações dessa pesquisa foi justamente a de produzir uma experiência atenta às subjetividades e aos modos de vida produzidos na escola. Nesse processo, procurou-se introduzir alguns elementos relacionados ao cuidado de si que pudessem fazer parte das experiências e práticas desenvolvidas no espaço escolar, descobrindo experiências que pudessem colocar em questão a constituição de si como sujeito da educação.



A constituição de si, nesse contexto, do mesmo modo se encontra imbricada com os processos de gênero construídos ao longo das vidas das professoras. As discussões sobre as relações de gênero ressoaram em todos os encontros, sejam nos discursos nos quais as professoras foram convidadas a falar sobre suas experiências ou quando as participantes enunciaram a necessidade de se ter mais professores homens, assim como funcionários responsáveis pela portaria. Esses desenhos foram possíveis graças à Cartografia, a qual foi acompanhada pela Análise Institucional.

As ferramentas em Análise Institucional contribuíram, especialmente, com os conceitos de sobretrabalho, implicação, sobreimplicação e a tensão constante entre instituído-instituente. Estes identificaram o trabalho na escola como respondendo às demandas de forma rápida, com poucos espaços para a reflexão e análise. As urgências produzidas pelo modelo neoliberal colocam o profissional em situações nas quais necessita mostrar-se incansavelmente eficiente e flexível.

As dificuldades para os encontros na escola também fizeram parte de um contexto de atuação das linhas de forças duras que impediam a entrada de novas experiências no espaço escolar. A configuração da estrutura escolar, como organizada atualmente, suporta poucas atividades com as professoras e apresenta-se mais porosa às oficinas com estudantes. Propostas biopolíticas para o estudo das condições de saúde e doença desses sujeitos são mais bem aceitas no horário das aulas.

Através das considerações propostas nessa pesquisa, coloca-se a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e a renovação do modelo escolar, o qual se encontra cristalizado, com poucas mudanças em sua estrutura e repleto de conteúdos meramente reprodutivos. Defende-se a necessidade de construção de um espaço para que as professoras possam conhecer a si e exercitar o cuidado de si que também se estende ao cuidado com o outro.

Como sugestão, as formações propostas para as professoras poderiam transcender as ofertas de capacitações e reuniões que pouco contribuem com a efetiva prática em sala de aula. No dia a dia de trabalho, é comum se deparar com afirmações das próprias docentes sobre a distância que existe entre os cursos propostos pelas gestões e o trabalho com os estudantes. Nesse sentido, a proposta consiste em multiplicar os espaços para um trabalho que inclua a produção de subjetividade.

Assim, são válidas as rodas de conversa com compartilhamento de experiências e momentos de reflexão sobre si, as quais contemplam a inclusão do cuidado de si. Este conceito mostrou-se poroso para a proposta desenhada nessa pesquisa e colocou-se como um parceiro para repensar as práticas desenvolvidas no espaço escolar. As formações que incluem o uso das histórias orais e de vida, as fotografias, o cinema, a literatura, sempre demonstraram-se como ferramentas enriquecedoras, tanto para a constituição de si quanto para a reinvenção dos modos de estar em sala de aula. Para isso, é fundamental revisar a carga horária de trabalho desenvolvida nas escolas, a fim de se construir espaços mais democráticos e inventivos para as crianças e adolescentes.

A reinvenção e a transformação de si mesmo poderiam colocar em questão um modelo opressor que determina formas de vida e modos de se colocar no mundo. Poder-se-ia caminhar lado a lado com Michel Foucault e interrogar como houve a constituição do ser ao longo do tempo, da forma em que se encontra atualmente. Deve-se interrogar as práticas que são construídas ao longo da nossa trajetória docente e compartilhar mais momentos com os pares. Dessa maneira, a construção de uma rede coletiva de apoio e de análise das demandas diárias poderia fortalecer o trabalho na escola.

Ao iniciar o trabalho na escola, já se havia experienciado a produção dessa pesquisa no campo. Estar inserida cotidianamente na maquinaria escolar e perceber a importância de se produzir trabalhos acadêmicos que realmente possam fazer uma ponte entre a universidade e a escola é uma das reverberações que a pesquisa-intervenção e a cartografia possibilitaram. É fundamental a produção de teses e dissertações que dialoguem com a realidade dos inúmeros campos de pesquisa. Caso contrário, apenas se reforçam as frustrações das professoras com as capacitações sugeridas pelas gestões educacionais, como mencionado anteriormente.

Além disso, a pesquisa ao colocar o pesquisador frente a frente com o modelo de educação vigente nas escolas brasileiras, abriu caminho para a construção de um desejo de produzir com os estudantes uma escolarização que seja mais autônoma, implicando esses sujeitos no seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, as crianças e professoras poderiam desenvolver propostas nas quais haveria espaço para a autogestão e articulação de um conhecimento que não seja reprodutor de informações.

Nesse contexto de reinvenção, encontrou-se espaços para a produção da experiência, a qual exige cuidado, delicadeza e tempo para o acontecimento. São aspectos que não são encontrados na escola contemporânea, mas que podem ser pensados pelos sujeitos quando

esses puderem se desvincular das amarras da maquinaria. O cuidado de si poderia ser um parceiro nessa trama, de forma a possibilitar experiências compartilhadas, uma revisitação à história de cada um e o conhecimento de si para agir na realidade existente. Dessa forma, a escola poderia abrir espaço para produções mais criativas e territórios existenciais mais livres que acolhessem outros modos de vida possíveis.

## 8 REFERÊNCIAS:

AGÊNCIA BRASIL. Saúde do professor está ligada a boas condições de saúde. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/saude-do-professor-esta-ligada-boas-condicoes-de-trabalho-diz-cnte>>. Acesso em: 15 de abril. 2016.

AQUINO, J.G. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos Educacionais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p.641 - 656, set./dez. 2011.

ARAÚJO, M. M. Plasticidade do Plano de Reconstrução Educacional de Anísio Teixeira. **Educ**, Goiânia, v.10, n.1, p. 9-27, jan./jun. 2007.

BARROS, M.E.B. Procurando outros paradigmas para a educação. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.72, agosto. 2000.

BARROS, R.B. **Grupo** – A afirmação de um simulacro. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina Editora da UFRGS, 2013.

BERGSON, H. Da seleção das imagens para a representação. In: \_\_\_\_\_. **Matéria e memória** – Ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Dispõe sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm) Acesso em: 17 set. 2017.

CARNEIRO, C. COUTINHO, L.G. Infância e adolescência: como chegam as queixas escolares à saúde mental? **Educar em Revista**, Curitiba, n.56, p.181-192, abr./jun. 2015.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Sobreimplicação: práticas de esvaziamento político? In E. M. M. ARANTES, M. L. NASCIMENTO; T. M. G. FONSECA (Orgs.). **Práticas psi inventando a vida**. Rio de Janeiro: EdUFF, 2007.

COIMBRA, C.; NASCIMENTO, M.L. Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder. In A.R.R. GEISLER, A.L. ABRAHÃO; C. M. B. COIMBRA (Orgs.). **Subjetividades, violência e direitos humanos**: produzindo novos dispositivos em saúde. Niterói, RJ: EdUFF, 2008.

DELEUZE, G. Que és un dispositivo? In: BALIBAR, Etienne; DREYFUS, Hubert; DELEUZE, Gilles et al. **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1999.

\_\_\_\_\_. As dobras ou o lado de dentro do pensamento (subjetivação). In: DELEUZE, G. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol.1. São Paulo: editora 34, 2011.

DIAS, R. Pesquisa-Intervenção e formação inventiva de professores. **Rev. Polis e Psique**, v.5, n.2, pp. 193-209, 2015.

DOSSE, F. Os engajamentos políticos de Gilles Deleuze. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n.53, p.151-170, jul./dez. 2010.

EDITORES DA REVISTA EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. O contexto político e a educação nacional. **Educ. Soc., Campinas**, v.37, n.135, p.329-334, abr./jun. 2016.

ESCÓSSIA, L. **O coletivo como plano de coengendramento do indivíduo e da sociedade**. São Cristóvão: Edição da UFS, 2014.

FARIA FILHO, L.M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E.M.T.; FILHO, L.M.F.; VEIGA, G.C. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2003.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai./ago. 2000.

FISCHER, B. D.A professora primária nos impressos pedagógicos (1950-1970). In: M.; BASTOS, M.H.C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

\_\_\_\_\_. **História da Sexualidade – O cuidado de si**. Vol.3. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

\_\_\_\_\_. A escrita de si. In: **Ética, sexualidade, política** – Ditos e Escritos V. 3ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. **Ética, sexualidade, política** – Ditos e Escritos V. 3ª ed. São Paulo: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. 34ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade** – a arquitetura como programa. 2ª ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FRIGOTTO; G. CIAVATTA; M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v.24, n.82, pp.93-130, abr. 2003.

GALLO, S.; MOARES, J.D. Anarquismo e educação: a educação libertária na Primeira República. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M.H.C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GALLO, S. O paradigma anarquista em educação. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia Libertária** – Anarquistas, anarquismos e educação. São Paulo: Imaginário; Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2007.

GALVÃO, B.A. A ética em Michel Foucault: Do cuidado de si à estética da existência. **Revista Intuito**, Porto Alegre, v.7, n.1, pp.157-168, jun. 2014.

GENTILLI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v.30, n.109, p.1059-1079, set./dez. 2009.

GROS, F. À propos de l'herméneutique du sujet. In: LE BLANC, G. & TERREL, J. **Foucault au Collège de France: un itinéraire**. Trad. Alessandro Francisco. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2003.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação**. 2ª edição revista. São Paulo: Cortez, 2001.

GUATTARI, F. **Revolução Molecular**: pulsações políticas do desejo. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica** – Cartografias do desejo. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HARVEY, D. O capital vai ao trabalho. In: \_\_\_\_\_. O enigma do capital e as crises do capitalismo. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo editorial, 2011.

HYPÓLITO, A. L. M. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. São Paulo: Papirus Editora, 1997.

HOHLFELDT, A. A fermentação cultural na década brasileira de 1960. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n.11, dez. 1999.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

LIBÂNEO, J.C. et al. A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. In: \_\_\_\_\_. **Educação escolar** – Políticas, estrutura e organização. 10ª ED. São Paulo: Cortez editora, 2012.

LIBERATO, M.T.C.; DIMENSTEIN, M. Experimentações entre dança e saúde menta. **Fractal: Revista de Psicologia**, v.21, n.1, p.163-176, jan./abr. 2009.

LOURAU, R. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: editora da UERJ, 1993.

LOURO, G.L. Mulheres na sala de aula. In: LOURO, G.L. PRIORE, M.D.; BASSANEZI, C. (orgs.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: editora Contexto, 2006.

LOURO, G.L. **O corpo educado** – Pedagogias da Sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G.L. A emergência do gênero. In: LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2008.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Novo Ensino Médio – dúvidas. 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acesso em: 30 de jun. 2017.

MORAES, C. S.V.; CALSAVARA, T.; MARTINS, A. P. O ensino libertário e a relação entre trabalho e educação: algumas reflexões. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.38, n.04, p.997-1012, out./dez., 2012.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: \_\_\_\_\_. **Pierre Bourdieu – Escritos de educação**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

NOSELLA, P. A educação e o mundo do trabalho: da sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: M.; BASTOS, M.H.C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, D.A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências.** RBPAE, v.25, n.2, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, D.A.; VIEIRA, L.M.F. (orgs.). **Trabalho docente na Educação Básica no Brasil** – Sinopse do *Survey*. Universidade Federal de Minas Gerais, Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Belo Horizonte, 2010.

OLIVEIRA, V.F.; OLIVEIRA, V.F.; FABRÍCIO, L.E.O. Imagens na pesquisa com professores: o oral e a fotografia. **Educação**, v.29, n.1, 2004.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (orgs.). **Pistas do método da cartografia** – pesquisa intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEDRO, J.M. Mulheres do Sul. In: LOURO, G.L. PRIORE, M.D.; BASSANEZI, C. (orgs.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: editora Contexto, 2006.

PERROT, M. De Marianne a Lulu: as imagens da mulher. In: SANT'ANNA, D.B. (org.). **Políticas do corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

POZZANA, L. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. **Fractal, Rev. Psicol.**, v.25, n.2, p.323-338, mai./ago. 2013.

PRADO FILHO, K.; TETI, M. M. A cartografia como um método para as Ciências Sociais e Humanas. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n.38, p.45-59, jan./jun. 2013.

PRADO FILHO, K.P. Considerações acerca do cuidado de si mesmo no contemporâneo. In: TEDESCO, S.; NASCIMENTO, M.L. (orgs.). **Ética e subjetividade** – novos impasses no contemporâneo. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RIBEIRO, A.I.M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E.M.T.; FILHO, L.M.F.; VEIGA, G.C. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2003.

ROCHA, M.L. **Quando a escola produz doença**. Revista Educação Pública, n.38, 17 de out. 2006. Entrevista concedida à Leonardo Quirino Soares da Silva.

ROMAGNOLI, R. C. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Psicologia & Sociedade**, v.21, n.2, p.166-173. 2009.

ROMANELLI, O.O. História da educação no Brasil (1930/1973). 40 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SANT'ANNA, D. B. Notas sobre o peso e velocidade dos corpos. In: \_\_\_\_\_. **Corpos de passagem** – ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANT'ANNA, D.B. Corpo sem limites e totalitarismo fotogênico. In: \_\_\_\_\_. **Corpos de passagem** – Ensaios sobre a subjetividade contemporânea. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SAVIANI, D. A política educacional no Brasil. In: M.; BASTOS, M.H.C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

SEFFNER, F. Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, pp.336, mai./ago. 2011.

SILVA, J.S.L.; ARANTES, A.S. Do método de ensino individual ao método “phonomimico” nas escolas primárias (Pernambuco, século XIX). **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p.15-31, dez. 2015.

SILVA, R.N. A Dobra Deleuziana: Políticas de Subjetivação. **Revista do Departamento de Psicologia** (UFF), Niterói, v.16, n.1, p.55-75, 2004.

SILVEIRA, R. S.; NARDI, H. C. Interseccionalidade gênero, raça e etnia e a lei Maria da Penha. **Psicologia & Sociedade**, v.26, n. spe. 2014.

STEPHANOU, M. Discursos Médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In: M.; BASTOS, M.H.C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

SOUZA, J. **A ralé brasileira** – quem é e como vive. Belo Horizonte: editora UFMG, 2009.

SOUZA, J. A Cegueira do Debate Brasileiro Sobre as Classes Sociais. **Interesse Nacional**, Ano 7, n.27, out./dez. 2014.

SOUZA, A.R.; TAVARES, T.M. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **RBPAE**, v.30, n.2, pp.269-285, mai./ago. 2014.

VEIGA-NETO, A. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: BRANCO, G.C.; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Foucault** – filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

VILLELA, H.O.S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E.M.T.; FILHO, L.M.F.; VEIGA, G.C. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2003.

ZORDAN, P. Ortopedoxia: exercícios e experiências em torno de um corpo. In: **Anais do 25º Encontro da ANPAP** – Arte: seus espaços e/em nosso tempo. Porto Alegre: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2016.

WALDOW, C. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a



questão do PRONATEC: reflexões iniciais. In: A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO SUL: PERSPETIVAS E TENDÊNCIAS. **Anais X ANPED SUL**, Florianópolis, pp. 1-18, out. 2014.